

Monográfico ■ Volumen 76

enero - abril ■ janeiro - abril 2018

REVISTA IBERO AMERICANA CANANA

de Educación
de Educação

Pedagogía escolar y social (2)

Pedagogia escolar e social (2)



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

© OEI, 2017

Pedagogía escolar y social (2) / Pedagogia escolar e social (2)
Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
Vol. 76

Septiembre-Diciembre / Setembro-Dezembro

Madrid, CAEU - OEI, 2018

256 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 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

TEMAS / TEMAS

Pedagogía social; Educación social; Pedagogía escolar; Sociedad educativa

Pedagogia social; Educação social; Pedagogia escolar; Sociedade educacional

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

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

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 Cecília Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Marcos 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.*

Organização
de Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Volumen 76. Enero-Abril / *Janeiro-Abril 2018*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

MONOGRÁFICO / *MONOGRÁFICO*

Pedagogía escolar y social (2) / *Pedagogia escolar e social (2)*

Coordinadores / *Coordenadores*: Valentín Martínez-Otero Pérez & Marlúcia Menezes de Paiva

Presentación 7

Apresentação 9

Azucena Ochoa Cervantes, Luis Manuel Pérez Galván y José Juan Salinas, El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora 15

Domingo Mayor Paredes, Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social 35

Aurora María Ruiz-Bejarano, Sinergias universidad y escuela infantil. Aprendizaje-Servicio y el compromiso con los derechos de la infancia 57

Antonia Cascales Martínez y M^a Encarnación Carrillo García, Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social 79

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros, A infância pobre e sua assistência no século XX 99

Mônica Zewe Uriarte e Katia Franklin Baggio, Quando a sala de aula escuta e dança 111

Erineu Foerste; Bernd Fichtner, José Wálter Nunes e João Clemente de Souza Neto, Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação 125

<i>María Verdeja Muñiz y Xosé Antón González Riaño</i> , Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria	143
<i>Valentín Martínez-Otero Pérez y Laura Gaeta González</i> , Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos	169
<i>Alysson André Régis Oliveira</i> , O movimento de economia solidária: essencialidades do princípio educativo	187
<i>María D. Dapía Conde y María R. Fernández González</i> , Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral	209
<i>Marlúcia Menezes de Paiva</i> , Educação popular no Rio Grande do Norte: A Campanha “de pé no chão também se aprende a ler” .	229
<i>Tiago Zanquêta de Souza e Maria Waldenez de Oliveira</i> , Pensar a universidade: um olhar a partir da extensão popular.....	239

MONOGRÁFICO

PEDAGOGÍA ESCOLAR Y SOCIAL (2)

PEDAGOGIA ESCOLAR E SOCIAL (2)

Presentación

Pedagogía escolar y social (2)

Valentín Martínez-Otero Pérez

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

Marlúcia Menezes de Paiva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

Con satisfacción presentamos este segundo monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)* dedicado a la “Pedagogía Escolar y Social”. Al igual que el primero, que ha tenido una gran acogida, el campo temático a que se refiere esta publicación es muy extenso. De hecho, es esta amplitud, coincidente en cierto modo con la de la Pedagogía en su conjunto, la que ha motivado la continuación de la labor editora.

La finalidad de este volumen es poner a disposición de la comunidad iberoamericana nuevas investigaciones, experiencias y reflexiones pedagógicas. Unas tienen nítido alcance escolar, otras, en cambio, encuentran mejor acomodo en el terreno social y, algunas, sirven de puente entre los dos ámbitos. Esta compleja y rica panorámica se refleja en los artículos que aquí se incluyen.

Nos alegra pensar que trabajos como los que se recogen en estos monográficos contribuyan al creciente reconocimiento de la Pedagogía Social (ciencia y disciplina académica) y de la Educación Social (objeto de estudio, praxis, carrera universitaria y profesión). Aunque la cobertura oficial que una y otra reciben es bien distinta según los países, podemos decir que, en general, gozan de celebrada pujanza. De cualquier modo, deseamos que este número, complementario del anterior, brinde un nuevo impulso a la reflexión teórica y a la investigación pedagógico-social, y, por ende, al desarrollo de la intervención socioeducativa en las diversas áreas y con personas de cualquier edad, ya sea a nivel preventivo, remedial u optimizador.

La complejidad de nuestras sociedades nos empuja a abrir la educación, demasiado encerrada en la familia y la escuela, a otros agentes, actores y escenarios, sin soslayar el trascendente papel de las dos grandes instituciones educadoras, pero sin renunciar tampoco a que la sociedad misma asuma su responsabilidad formativa. Por utópico que resulte este anhelo, nos parece que debemos esforzarnos en lograrlo. La perspectiva sistémica que alberga la expresión “sociedad educadora” da cuenta de este desidératum.

En las dos palabras se funde el ansiado horizonte de la convivencia humana, que es a un tiempo concordia y desarrollo. En un proceso tal la Pedagogía Social/Educación Social debe ejercer su liderazgo teórico-práctico.

La Pedagogía y la Educación se constituyen respectiva y complementariamente en atalaya y en motor de transformación personal y social. Ideas, acciones y dinámicas que desde la familia, desde la escuela en su más amplio sentido y desde la sociedad permitan alcanzar cotas más elevadas de bienestar, de inclusión, de justicia y de libertad a lo largo de la vida en comunidad.

Este volumen, por todo lo dicho, así como por lo incorporado en el monográfico precedente, quiere también robustecer la que podríamos denominar, con convicción y cautela, perspectiva pedagógica iberoamericana, en la que no pueden faltar las aportaciones de los lectores, que son los que, desde este momento, tienen la palabra.

Apresentação

Pedagogia escolar e social (2)

Valentín Martínez-Otero Pérez

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

Marlúcia Menezes de Paiva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

Com grande satisfação, apresentamos esta segunda edição da *Revista Ibero-Americana de Educação (RIE)* dedicada à “Pedagogia Escolar e Social”. Assim como a primeira edição, que teve uma grande aceitação, o campo temático abordado nesta publicação é muito extenso. Na verdade, é justamente essa variedade, coincidente de certa forma com a extensão da Pedagogia como um todo, que motivou a continuação do trabalho de edição.

O objetivo deste volume é disponibilizar novas pesquisas, experiências e reflexões pedagógicas à comunidade ibero-americana. Algumas possuem um claro escopo escolar, outras, no entanto, encontram um melhor acolhimento no campo social, e algumas atuam como uma ponte entre as duas áreas. Este complexo e rico panorama se reflete nos artigos incluídos aqui.

Temos o prazer de pensar que trabalhos como os que constam nestas edições contribuam para o crescente reconhecimento da Pedagogia Social (ciência e disciplina acadêmica) e da Educação Social (objeto de estudo, práxis, carreira universitária e profissional). Embora a cobertura oficial que a Pedagogia e a Educação Social recebem seja muito diferente de acordo com cada país, podemos dizer que, em geral, elas gozam de um reconhecido prestígio. De qualquer forma, esperamos que esse volume, complementar ao anterior, ofereça um novo impulso à reflexão teórica e à pesquisa pedagógica e social e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da intervenção sócio-educacional nas diversas áreas e com pessoas de qualquer idade, seja de maneira preventiva, corretiva ou otimizadora.

A complexidade de nossas sociedades nos impulsiona a expandir a educação, que é centralizada na família e na escola, a outros agentes, atores e cenários, sem desmerecer o importante papel das duas grandes instituições educadoras, mas sem renunciar tampouco a que a própria sociedade assuma a sua responsabilidade formadora. Por mais utópico que possa ser este objetivo, acreditamos que devemos nos esforçar para alcançá-lo. A perspectiva sistêmica que abrange a expressão “sociedade educadora” explica esta aspiração. Em

ambas as palavras se funde o horizonte desejado da convivência humana, que é ao mesmo tempo concórdia e desenvolvimento. Em tal processo, a Pedagogia Social/Educação Social deve exercer sua liderança teórica e prática.

A Pedagogia e a Educação são, respectivamente, e complementarmente sentinela e motor de transformação pessoal e social. As ideias, ações e dinâmicas da família, da escola e, em seu sentido mais amplo, da sociedade que permitem atingir níveis mais elevados de bem-estar, de inclusão, de justiça e de liberdade ao longo da vida em comunidade.

Este volume, pelas razões acima expostas, bem como pelo conteúdo presente na edição anterior, também propõe fortalecer o que poderíamos denominar, com convicção e cautela, de perspectiva pedagógica ibero-americana. As contribuições dos leitores são fundamentais e são as que, a partir deste momento, têm a palavra.

El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora

Azucena Ochoa Cervantes; Luis Manuel Pérez Galván; José Juan Salinas*

Resumen. La metodología de proyectos de Aprendizaje-Servicio en México, específicamente en el Estado de Querétaro ha sido impulsada recientemente. Como parte de las actividades de mejora de la convivencia del Observatorio de la Convivencia Escolar se desarrolla un programa piloto en 7 escuelas de nivel secundario de la ciudad de Querétaro con el objetivo de analizar el impacto de la metodología de proyectos de APS en la convivencia escolar, así como de valorar los resultados, para que, en el siguiente ciclo escolar se extienda a otras instituciones. Para alcanzar el objetivo, se realiza un estudio exploratorio de casos, la población es de 400 estudiantes, con el acompañamiento de 53 docentes. Los instrumentos de recolección de información son: cuestionario de participación infantil, escala de convivencia, observación estructurada. Dado que es un proyecto en curso, lo que se presenta en este trabajo son los avances acerca del proceso de la puesta en marcha de la metodología en las escuelas participantes. Como resultados parciales se destaca la modificación de las prácticas pedagógicas de los docentes, los cuales han adoptado en sus actividades escolares relaciones democráticas horizontales con los alumnos. Así mismo, se destaca el papel del alumnado como protagonista principal del proceso de APS al llevar a cabo el diagnóstico y la elección de la temática a intervenir, mostrando que esta estrategia permite mirar la parte social de la pedagogía pues lo que se promueve va más allá de los contenidos curriculares.

Palabras clave: Proyecto aprendizaje-servicio; convivencia escolar; educación secundaria.

A APRENDIZAGEM EM SERVIÇO (APS) COMO UMA PRÁTICA EXPANSIVA E TRANSFORMADORA

Resumo. A metodologia de projetos de Aprendizagem em Serviço no México, especificamente no Estado de Querétaro, recentemente ganhou novo impulso. Como parte das atividades de melhorias de convivência do Observatório da Convivência Escolar, está sendo desenvolvido um programa piloto em sete escolas secundárias da cidade de Querétaro, com o objetivo de analisar o impacto da metodologia de projetos de APS na convivência escolar, bem como de avaliar os resultados, de modo que, no próximo ano letivo, seja expandido a outras instituições. Para atingir o objetivo, é realizado um estudo exploratório de casos, onde a população é de 400 alunos, com o acompanhamento de 53 professores. Os instrumentos para a coleta de informações são: questionário de participação infantil, escala

* Observatorio de la Convivencia Escolar. Maestría en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México.

de convivência e observação estruturada. Dado que este é um projeto em andamento, o que é apresentado neste artigo são os avanços sobre o processo de implementação da metodologia nas escolas participantes. Como resultados parciais, é destacada a mudança das práticas pedagógicas dos professores, que adotaram as relações democráticas horizontais com os alunos em suas atividades escolares. Da mesma forma, ressalta-se o papel dos alunos como principal protagonista do processo de APS na realização do diagnóstico e na escolha do assunto para intervir, mostrando que esta estratégia permite observar a parte social da pedagogia, já que o que está sendo promovido vai além dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Projeto de aprendizagem em serviço; convivência escolar; educação secundária.

LEARNING-SERVICE (APS) AS AN EXPANSIVE AND TRANSFORMATIVE PRACTICE

Abstract. Learning-Service project methodology in Mexico specifically in Queretaro, has been improving. As part of the cooperation activities developed by the School Cooperation Observatory, a pilot project has been developed to be tested in 7 secondary schools in Queretaro City to analyze APS Project methodology's impact on school cooperation; Its results are an important part in order to implement the same system in other schools. To reach this goal, it is necessary to make an exploratory case study with 400 students and 53 supervisors as the sample. Data gathering tools are: Child participation surveys, cooperation ratio, and structured observation. This work reviews only the active school results of this methodology because it is an ongoing project.

As a partial result, we can observe a difference in teacher's pedagogical activities, whose had adopted democratical horizontal activities with their students, also we can highlight student participation as the main exponent in the APS project because they lead and choose the subject showing that this strategy allows us to see the social part of pedagogy because it goes beyond curricular contents.

Keywords: Learning-service project; school cooperation; secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

Las realidades que como profesionales de la educación enfrentamos en relación con las formas de convivencia en las escuelas nos obliga a buscar alternativas de acción que nos permitan, desde la investigación, dar respuesta a los diversos retos que se viven hoy en las escuelas. Como lo hemos presentado en trabajos anteriores, consideramos que la convivencia en la escuela tiene dos dimensiones: una individual y otra institucional, es decir, que las formas en cómo nos relacionamos en el contexto escolar no sólo están determinadas por las características individuales de los miembros de la comunidad, sino que estas relaciones se ven condicionadas por las prácticas y políticas que se establezcan en una institución (Ochoa y Diez-Martínez, 2012).

En este sentido cada escuela irá “enseñando” una forma particular de convivir a partir de la puesta en marcha de acciones cotidianas educativamente intencionadas – o no- que se dan en ese lugar, por lo que consideramos la convivencia escolar como un ámbito privilegiado para construir relaciones respetuosas y, al mismo tiempo, contribuir a la formación de la ciudadanía.

Sin embargo, observamos contradicciones de la institución (escuela) que tiene como uno de sus fines “Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad” (Ley General de Educación, inciso V), puesto que de acuerdo a Bolívar (2016), la educación democrática tiene dos sentidos: educar para la democracia y, el ejercicio activo de la democracia, entonces, ¿cómo educar para la democracia y el ejercicio de la misma en una institución jerárquica?, ¿cómo educar para la democracia y el ejercicio de la misma en una institución en donde sus prácticas son autoritarias?, ¿cómo educar a las niñas y niños para la democracia y el ejercicio de la misma en una institución con una visión adultocéntrica?

A partir de lo anterior es que consideramos pertinente la mirada de la pedagogía social pues es necesario reflexionar sobre cuál es la misión de la educación, en este caso la “escolar”, reflexionar en torno a sus políticas y sus prácticas y cuál es el resultado de éstas en la formación del individuo. Apostamos por una escuela que eduque para la democracia, entendiendo ésta como una forma de vida y práctica cotidiana en donde los miembros de una comunidad no sólo tienen el derecho sino el deber de participar en asuntos que son de su incumbencia.

De acuerdo a la UNESCO (1993), educar para la democracia implica empoderar a las y los estudiantes para participar activamente en todos los ámbitos de la vida social y política. Es por lo anterior que consideramos la participación como el eje transversal que permite la mejora de la convivencia y la formación de la ciudadanía activa.

El *Menú de indicadores y Sistema de monitoreo del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*, proporciona una definición operativa de participación infantil al considerarla como proceso participativo en la medida que se hace efectivo el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados, emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su particular interés e incumbencia, en el ámbito familiar, judicial, educativo, de la salud, etc. (OEA e INN, 2010: 21).

Este documento plantea que la participación constituye un derecho que se hace efectivo básicamente como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje en el cual se reconocen tres momentos: El primero se refiere a la *información*, mencionando que la información es un derecho en sí mismo y una condición para que se dé la participación; por lo tanto, la fuente de información debe ser accesible, comprensible y de buena calidad, de modo que permita su apropiación por parte de los niños, niñas y adolescentes. El segundo es el de *construcción y reconocimiento de la opinión propia*, se pone énfasis en que todas las opiniones tanto individuales como colectivas se construyen a través de la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis y la re-problematización.

Se dice que sin el reconocimiento de la voz propia (individual) no puede haber comunicación y por lo tanto no puede hablarse de participación. El tercer y último momento es el de *expresión y escucha*, señalando que la libertad de expresión requiere de instrumentos y manejo del lenguaje. Además, se reconoce que para que la expresión se concrete es necesario que exista una escucha, la cual debe ser respetuosa y receptiva (OEA e INN, 2010: 10-11).

Nos interesa señalar que la participación no puede considerarse como tal si las opiniones emitidas por las niñas, los niños y los adolescentes no influyen en las decisiones tomadas, así como en las acciones de las cuales se responsabilizan. Lo anterior implica crear las condiciones para que exista un clima en donde los miembros de la comunidad tienen la posibilidad de emitir opiniones, y observar que esas opiniones son tomadas en cuenta.

18

En coincidencia con Santos (2003), consideramos que la participación es la base de la convivencia y al mismo tiempo elemento indispensable para la formación de la ciudadanía, puesto que la participación posiciona a las niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales con capacidad para expresar opiniones y decidir sobre asuntos que sean de su interés (Van Dijk et al. 2006). A decir de Zambrano (2001), en virtud de que a los actores sociales corresponde decidir y proponer qué aspectos de la vida social desean cambiar, los esfuerzos cotidianos que se llevan a cabo en el ámbito local y de grupos pequeños, como la familia, el barrio o las instituciones educativas son fundamentales en todo proceso de transformación social.

2.

3. IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Para que la Participación Infantil sea una realidad, se debe promover el papel activo de las niñas y los niños en un ambiente de respeto y confianza.

La investigación al respecto de la participación infantil en México es escasa. Las experiencias reportadas en su mayoría hacen referencia al ámbito comunitario. Destacamos entre las investigaciones reportadas en el ámbito escolar las de Fierro y Fortul (2011), Zanabria, *et al.* (2007), Ochoa, *et al.* (2014), Hernández (2014) y Martínez (2014) que constituyen valiosos aportes para este campo. Específicamente, Ochoa (2015) realizó un estudio exploratorio descriptivo para indagar las ideas sobre participación que tienen los niños, niñas y adolescentes. Dentro de los resultados relevantes se puede mencionar que la idea sobre participación que muestran los niños, niñas y adolescentes es reducida, ya que ésta se limita a la emisión de una opinión, asimismo se destaca la escuela como el ámbito de participación que mayormente reconocen.

Recientemente se realizaron estudios que demuestran que el impulso a la participación de las niñas, niños y adolescentes mejora la convivencia, promueve valores democráticos y fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad (Castro, 2017; Morales, 2017 y Pérez y Ochoa, 2017). La estrategia común para el impulso de la participación que se utilizó en los trabajos mencionados es la denominada Aprendizaje-Servicio.

La metodología de Proyectos de Aprendizaje Servicio está basada en las ideas de la escuela activa dado que la acción se propone como condición del aprendizaje, y la experiencia como el mecanismo que permite a los alumnos reflexionar y construir conocimientos. Esta metodología, además, la visualizamos como una estrategia *expansiva* debido a que, si bien los objetivos pueden centrarse en ciertos aprendizajes, uno de sus fines es la formación ciudadana, una formación que dote a los individuos de capacidades y actitudes para ejercer, promover y respaldar sus derechos, pero cumpliendo con las obligaciones que éstos conllevan, así como poner en práctica valores que permitan una vida más justa con los semejantes y con el medio ambiente.

De acuerdo a Tapia (2008), que cita los trabajos de Shapiro (1978), Titlebaum, P. *et al.* (2004) y Levine (2006), el primer caso que se documentó de un proyecto de APS sucedió en los Estados Unidos, alrededor de 1915, en el currículo de las Appalachian Folk Schools, en donde se integraron contenidos de aprendizaje, actividades de trabajo y servicio social con una intención pedagógica.

4. MARCO TEÓRICO

De acuerdo a Puig y Palos (2006) no es posible encontrar una definición del aprendizaje servicio (APS) que aglutine las diferentes teorías, propósitos, tendencias y objetivos que a lo largo de la historia de su evolución ha tenido dicho concepto. Sin embargo, a decir de Tapia (2010), desde un punto de vista general, el aprendizaje servicio son experiencias o programas específicos desarrollados por un grupo de niños, niñas o jóvenes en el contexto de educación formal o informal, siendo una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social.

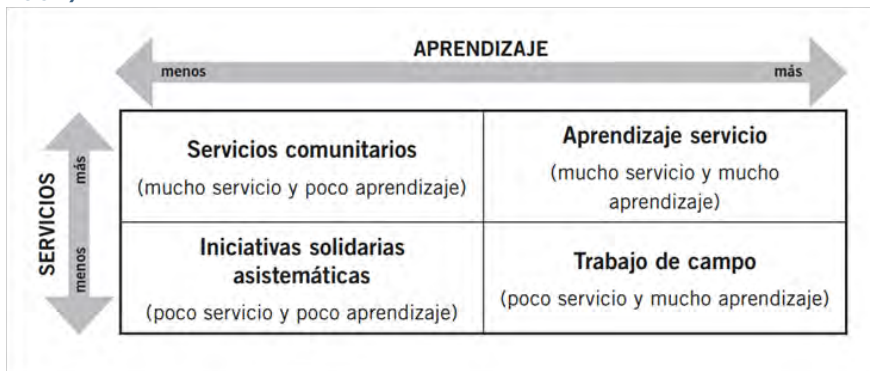
Se puede definir el APS como un proyecto protagonizado por los alumnos, el cual tiene como objetivo atender una necesidad de la comunidad al mismo tiempo que se planifican y mejoran los aprendizajes de los estudiantes (Tapia, 2005).

El APS se compone de dos elementos que tienen íntima relación: el aprendizaje y el servicio comunitario (Puig, 2014), según lo cual, el APS no es solo una estrategia que permite adquirir más y mejores aprendizajes; tampoco son solamente tareas de voluntariado realizadas por los alumnos para sensibilizarlos con respecto de su realidad. El APS fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante la participación activa en experiencias realizadas en la comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado (Puig, et al. 2007). Así, la metodología permite que el estudiante se implique con los destinatarios del servicio que realiza, reconociendo sus necesidades y la realidad en la que viven, la cual no sería posible de conocer totalmente en las actividades llevadas a cabo en el aula (Folgueiras y Luna, 2010). Por ello, el APS se convierte en una estrategia que une el aprendizaje con el servicio con objetivos bien delimitados, con actividades estructuradas y con una intención pedagógica orientada a la formación ciudadana (Puig, 2009), y en nuestro caso énfasis en la mejora de la convivencia.

La consideración de los dos elementos antes señalados, el aprendizaje y el servicio, han servido como base para la propuesta que Tapia (2010) recupera del Service-Learning 2000 Center de la Universidad de Stanford, con la intención de profundizar las diferencias entre las actividades educativas que pueden desarrollarse en el contexto comunitario.

FIGURA 1

Cuadrantes del aprendizaje servicio (Service-Learning 2000 Center, Service learning Quadransts, Palo Alto, CA, 1996, adaptado por Puig *et al* 2007)



Como puede apreciarse en la figura 1, el eje vertical señala la menor o mayor calidad del servicio solidario que se ofrece a la comunidad, en cambio el eje horizontal indica la mayor o menor integración del servicio al aprendizaje que se promueve.

En función de los ejes señalados, se pueden observar cuatro cuadrantes, los cuales permiten ver cuatro diferentes tipos de experiencias educativas en la aplicación de un proyecto de APS:

- *Trabajo de campo*: Se llevan a cabo acciones de investigación y práctica de los alumnos con la comunidad considerándola como objeto de estudio. Se prioriza el aprendizaje por encima del servicio. La única pretensión es lograr aprendizajes experienciales en los alumnos sin importar el servicio que se puede llegar a prestar.
- *Iniciativas solidarias asistemáticas*: Son actividades ocasionales y gestionadas aisladamente. El servicio está mal organizado y no hay oportunidades de aprender y reflexionar sobre lo actuado.
- *Servicios comunitarios*: Se gestionan a partir de una institución con un fuerte compromiso en lo social. El servicio se prioriza por encima del aprendizaje.
- *Aprendizaje servicio*: Son programas que atienden con calidad el servicio, pero al mismo tiempo se atienden los objetivos del aprendizaje. El servicio y el aprendizaje quedan priorizados.

De acuerdo a Puig y Palos (2006) el APS presenta seis características deseables que deberían encontrarse en los proyectos, los cuales son:

1. El APS es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.
2. El APS se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
3. El APS desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
4. El APS supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión.
5. El APS requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.
6. El APS provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

22

En América Latina, Tapia (2010) destaca tres características de los programas de APS que distinguen a los proyectos de calidad, los cuales son:

1. *El protagonismo activo*: Implica la participación de los niños, niñas y adolescentes en el proyecto, desde su diagnóstico, elaboración, ejecución y cierre. En este sentido, darles protagonismo es permitir que sean ellos mismos los que gestionen las actividades.
2. *El servicio solidario*: Referido a la atención de necesidades reales de la comunidad en la que se asienta la escuela y de la que forman parte los niños, niñas y adolescentes. Implica realizar actividades con sentido social, permitiendo a los estudiantes llevar a cabo actividades concretas y adecuadas a su edad con la finalidad de solucionar problemáticas comunitarias.
3. *Aprendizajes intencionalmente planificados articulados con la acción solidaria*: La puesta en marcha del proyecto permite vincular los saberes y conocimientos curriculares con el servicio solidario, lo que permite la adquisición de competencias, habilidades, saberes, en contextos de aplicación real.

5. ETAPAS DE LOS PROYECTOS DE APS

De acuerdo a Tapia (2010) los proyectos sociales presentan tres grandes etapas para su realización: el primero de acercamiento con la realidad, el diagnóstico de la problemática y el planteamiento del proyecto; el segundo que equivale a la ejecución del proyecto y por último el cierre y la evaluación del proyecto, por lo cual, para la realización de los proyectos de APS debería contarse con esas categorías generales.

En este sentido, Puig y Palos (2006), señalan que el desarrollo de un proyecto de APS requiere de un seguimiento de etapas bien delimitadas para conseguir los objetivos del proyecto. A partir de la revisión bibliográfica se encontró que las etapas, guías e itinerarios propuestos para llevar a cabo un proyecto de APS son múltiples y flexibles. De entre ellas destacan las propuestas del el Ministerio de Educación de la República Argentina (Programa Nacional de Educación Solidaria, 2015), el desarrollado por el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei en Barcelona (Puig, et al, 2011) y la del grupo CLAYSS (2009).

En función de lo anterior, las etapas en las que se dividen los proyectos de APS son:

- a) Motivación.
- b) Diagnostico.
- c) Diseño y planificación.
- d) Ejecución del proyecto.
- e) Cierre.

6. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En la presente experiencia se reportan dos procesos paralelos: por un lado, el diseño de investigación y por otro, el avance de la aplicación de la metodología de APS en las escuelas participantes.

6.1 Método

Se diseñó un estudio exploratorio con el objetivo general de analizar el impacto de la metodología de proyectos de APS en la convivencia escolar, así como valorar los resultados, para que, en el siguiente ciclo escolar se extienda a otras instituciones.

6.2 Población

La población es de 400 estudiantes pertenecientes a 10 grupos de nivel secundaria, de 7 escuelas distintas con el acompañamiento de 53 docentes. Todas las escuelas están ubicadas en la zona metropolitana de la Cd. de Querétaro, México.

6.3 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de información son: cuestionario de participación infantil, escala de convivencia escolar y observación estructurada. Los instrumentos fueron diseñados por el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro. El proyecto se está llevando a cabo de acuerdo a las fases que propone el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).

7. RESULTADOS

24

Dado que es un proyecto en curso con dos procesos paralelos, lo que se presenta en este trabajo son las problemáticas que a nivel individual mencionaron los estudiantes y la manera en la que creen que se pueden resolver (cuestionario de participación), así como el diagnóstico participativo que realizaron los estudiantes como parte de las etapas propias del proyecto.

El proyecto arrancó en el mes de febrero de 2017 en donde se convocó a una reunión con veinte escuelas secundarias. En esa reunión participaron los directores o directoras y el orientador u orientadora de las escuelas, el objetivo de esa reunión fue que el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro (OCE-UAQ) en conjunto con la Unidad de Servicios Educativos del Gobierno del Estado de Querétaro presentaran la metodología para hacerles la invitación a sumarse a un proyecto piloto para valorarla, y si es el caso, extenderla a más escuelas. Una vez que escucharon y se aclararon dudas, 11 de las 20 escuelas decidieron participar.

Cuando tuvimos los datos de las escuelas que querían participar, se agendaron reuniones para que un equipo del OCE visitara cada una de las escuelas para exponer al equipo docente la metodología y el proyecto, con el fin de que las y los participantes decidieran voluntariamente el estar o no. Cuando se terminaron las presentaciones sólo 7 de las 11 escuelas decidieron continuar. En el caso de las escuelas que no continuaron se detectaron problemáticas entre docentes o entre docentes y directivos.

Con las 7 escuelas que participan en el proyecto se han realizado las siguientes actividades: Motivación con docentes, motivación con estudiantes, actividad de cohesión grupal y el diagnóstico participativo con estudiantes. En el caso de una de las escuelas se realizó una reunión informativa con las madres y padres de familia de los dos grupos participantes.

Cabe señalar que la detección de necesidades la han realizado los estudiantes en conjunto con los docentes de cada escuela y el equipo acompañante del OCE-UAQ. Dada la problemática social que se vive en México, es difícil que las y los estudiantes salgan de la escuela para hacer un diagnóstico comunitario, es por eso que, considerando que la escuela es una comunidad, planteamos la detección de necesidades (diagnóstico) dentro de la institución.

La primera actividad que se realizó a manera de evaluación inicial de la intervención fue la aplicación del cuestionario de participación infantil, dentro de este instrumento se realizaron preguntas abiertas, dos de las cuales tienen que ver con lo que cada estudiante percibía en relación con las problemáticas que observa en su escuela, así como la forma en que ellos y ellas creen que se podrían resolver. Como eran preguntas abiertas se realizaron categorías a partir de las respuestas mismas. Los resultados se pueden observar en las siguientes tablas.

TABLA 1
Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta “Escribe una situación que te preocupe de tu escuela”

Respuestas	Porcentaje
Trato entre alumnos	28%
Instalaciones escolares	18%
Limpieza	12%
Situaciones de riesgo	8%
No contestó	8%
Actitud de los docentes	5%
No hay ninguna	5%
Contaminación	4%
Calificaciones/Reprobar	4%
Otras	3%
No sé	1%
Asistencias	1%
Que nos separen del grupo	1%
Todo	1%
Talleres	1%
Total	100%

Se puede apreciar en la tabla 1 que las principales problemáticas que las y los estudiantes observan a nivel individual tienen que ver con el trato entre alumnos, las instalaciones escolares y la limpieza de las mismas. Como se observará más adelante estas mismas problemáticas se ven reflejadas a nivel grupal.

La siguiente pregunta fue acerca de cómo pensaban que se podían resolver las situaciones que les preocupan. Las respuestas se observan en la tabla 2.

TABLA 2
Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta “¿Cómo la resolverías?”

Respuestas	Porcentaje
Dando aviso a una autoridad	20%
No contesto/ no sé	17%
Hablando/opinando	15%
Otras	8%
Limpiando	6%
Poniéndonos de acuerdo (alumnos)	6%
Sancionando	6%
Ayudando	5%
Mejorando actitudes	4%
Arreglando/Haciendo	3%
Participando	2%
Cambiando la escuela	2%
Dejando de hacerlo	2%
De ninguna manera	1%
Poniendo carteles	1%
Estudiando	1%
Con medidas de seguridad	1%
Total	100%

Uno de los datos relevantes de las respuestas es que las y los estudiantes refieren que lo harían fundamentalmente acudiendo a una autoridad. Dado que el APS es una estrategia que pretende educar en ciudadanía y esto implica hacerse parte de los asuntos de interés común, esta respuesta es de importancia como punto de inicio de la puesta en marcha del proyecto. Seguida de esa respuesta, la que tiene un mayor porcentaje es la relacionada a no sé/ no contesto, lo cual nos hace pensar que los estudiantes no se visualizan como agentes activos para enfrentar una problemática lo que indica el rol pasivo que les asignamos a los estudiantes en las escuelas.

Posteriormente a la aplicación del cuestionario de participación infantil y de convivencia escolar, se realizó un diagnóstico participativo para definir el servicio que las y los estudiantes realizarían, es decir, la necesidad a atender. En la mayoría de los grupos se utilizó la herramienta denominada Cartografía Social, su finalidad es que un grupo social determinado pueda tener un acercamiento real y una representación social del espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural en el que habita, lo que permite reconocer las circunstancias físicas en las que se viven los sujetos (Carvajal, 2005).

Necesidades a atender

El diagnóstico se realizó en dos o tres sesiones dependiendo de la agenda de cada escuela, todas las sesiones del diagnóstico se realizaron durante el mes de marzo.

Las problemáticas detectadas fueron diversas, así como las necesidades que se atenderán. Debido a lo anterior, se clasificaron de acuerdo a la finalidad de la temática que quisieron resolver, como se puede ver a continuación:

Escuela 1

- *Grupo 1.* Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales:* bancas, los bebederos, las ventanas, paredes, bocinas, pizarrón, el piso, computadoras, pinten las paredes, laboratorios, baños, canchas.
 - *Dinámica escolar:* reglamento escolar.
 - *Comunitarias:* alumbrado público en la calle de la escuela, incidir en la disminución de la inseguridad y la delincuencia de la comunidad.
 - *Necesidad a atender:* Baños. Se realizarán acciones para mejorar las condiciones de los baños haciendo el aseo y pintando los espacios.
- *Grupo 2.* Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales:* bebederos, cancha deportiva, cooperativa, baños, ventiladores, butacas, mesas de trabajo.
 - *Necesidad a atender:* Cancha deportiva escolar. Se realizarán acciones para mejorar las condiciones de la cancha deportiva.

Escuela 2

- *Grupo 1.* Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales:* pintura de algunos espacios, una papelería, botes de basura para reciclar,
 - *Desarrollo social:* desperdicio de comida.

- *Necesidad a atender:* Hambre. Las y los estudiantes proponen realizar acciones de recolección de alimentos para después repartirlos en casas hogar y asilos de ancianos cercanos a la institución escolar.
- *Grupo 2.* Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales:* pintura en algunos espacios, mantenimiento de mobiliario, invernadero.
 - *Dinámica escolar:* Malos tratos entre compañeros
 - Necesidad a atender: Áreas verdes en la escuela. Se proponen la mejora de las jardineras escolares y de crear espacios verdes.

Escuela 3

- *Grupo 1.* Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales:* enfermería, otra cancha deportiva, áreas verdes, pintura en algunos espacios.
 - *Desarrollo social:* Falta de opciones de esparcimiento en su comunidad y en la institución.
 - *Necesidad a atender:* Talleres culturales y de oficios. Se proponen la creación de talleres en la escuela que permitan a las y los estudiantes pasar el tiempo libre aprendiendo algún oficio o desarrollando una actividad cultural y social. Se propone que los mismos padres de familia sean los que dirijan los talleres en el espacio escolar.

28

Escuela 4

- *Grupo 1.* Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales:* aulas, baños, bebederos, paredes pintadas, basura de la parte trasera de la escuela, áreas verdes, mesas y bancas de trabajo.
 - *Necesidad a atender:* Por definir.
- *Grupo 2.* Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales:* baños, acumulación de basura (tinacos, piedras, botellas, escombros de material), cartel de entrada de la escuela, áreas verdes, salones, sillas y mesas de trabajo, bebederos, cancha deportiva, paredes pintadas con grafiti, estanco de alimentos.
 - *Necesidad a atender:* Por definir

Escuela 5

- *Grupo 1.* Problemáticas detectadas:
 - *Dinámica escolar:* adicciones de los estudiantes, vandalismo en la escuela.

- *Medio ambiente comunitario*: basura acumulada alrededor de la escuela.
- *Necesidad a atender*: Medio ambiente comunitario. Se proponen llevar a cabo una campaña de limpieza del espacio comunitario en donde está inserta la escuela.
- *Grupo 2*. Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales*: limpieza de la escuela, ventiladores, quitar los grafitis, pintar los salones, pintar las bancas.
 - *Medio ambiente*: plantar árboles, regar la escuela.
 - *Necesidad a atender*: Arreglo del espacio escolar. Se proponen mejorar las condiciones del salón que el grupo utiliza, para posteriormente invitar a los demás estudiantes a realizar la mejora de su aula.

Escuela 6

- *Grupo 1*. Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales*: cancha deportiva, cooperativa escolar, mejora de los baños, mejora de los laboratorios, mejora de los muebles escolares.
 - *Medio ambiente escolar*: reforestación de la escuela (huerto escolar), riego por goteo del huerto y de las áreas verdes.
 - *Medio ambiente comunitario*: contaminación del río de la comunidad.
 - *Comunitarias*: seguridad en la plaza de la comunidad, protección de animales en situación de calle.
 - *Necesidad a atender*: En esta institución se eligieron varias actividades a realizar por equipos:
 - a) *Huerto escolar*. Se proponen la creación de un huerto que sea auto-sustentable, mediante la implementación de la energía solar y del riego por goteo. Se contará con el apoyo del Colectivo Tlalli quien ha participado ya con la primera charla informativa con las y los estudiantes.
 - b) *Campaña “por los que no hablan, protección animal”*. Se realizarán acciones para recaudar dinero y material para ayudar a las especies (gatos y perros) que viven en la calle de la comunidad. En este proyecto se contará con la participación de la Asociación Protectora de Animales Santiago de Querétaro AC.
 - c) *Mantenimiento escolar*. Se recogerá la basura de la escuela de manera periódica y se pondrá a la venta el material que pueda ser reciclado. Lo recaudado se pondrá a disposición de la escuela o de los equipos que lo necesiten. Se solicitó el apoyo de la Asociación de Ecología y Compromiso Empresarial ECOCE AC.

- d) *Limpieza y mantenimiento de los baños*. Se proponen ayudar con el aseo de los baños, hacer una campaña de concientización para el buen uso de los mismos, así como repararlos y pintarlos.

Escuela 7

- Grupo 1. Problemáticas detectadas:
 - *Estructurales*: riesgos por falta de mantenimiento en el terreno de la escuela.
 - *Comunitarias*: grafiti en las calles.
 - *Medio ambiente escolar*: basura de la escuela, desperdicio de agua.
 - *Necesidad a atender*: Mantenimiento del terreno. Se proponen realizar una campaña de limpieza y mantenimiento de la escuela mediante la creación y el uso adecuado de los espacios para contener la basura.

Como puede observarse, la actividad del diagnóstico permitió que las y los estudiantes miraran con “otros ojos” el espacio escolar, permitió que se sintieran parte de éste y, además, que se dieran cuenta de que ellos pueden hacer algo para cambiar las situaciones que afectan a todos los miembros de la comunidad escolar y, en este sentido, empezar a cambiar la idea acerca de que son otros los que deben resolvernos los problemas, como se muestra en las respuestas que proporcionaron en el cuestionario inicial.

30

Lo anterior, se puede ratificar a partir de la evaluación parcial que se realizó el 5 de abril del año en curso. A esta reunión de evaluación acudieron algún directivo y el o la docente que coordina el proyecto en la escuela. Se aplicó un instrumento para dar seguimiento a las actividades realizadas hasta el momento, en éste se les pedía que valoraran a partir de una escala, la utilidad de las actividades aplicadas. En términos generales las y los docentes afirmaron que las actividades han servido para que las y los estudiantes: comprendan las necesidades sociales, participen de “otra forma” y para que pongan en práctica habilidades sociales.

Por otra parte, se observa que las y los docentes empiezan a cuestionar algunas de sus prácticas pues reconocen que para poner en marcha este tipo de metodología es necesario un diálogo horizontal con los estudiantes para que se cree un clima de confianza en donde prevalezca el diálogo y el consenso, y fomentar con esto la responsabilidad de las y los estudiantes.

8. CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos hasta el momento podemos afirmar que la metodología de proyectos de Aprendizaje- Servicio en el contexto mexicano y particularmente en la Cd. de Querétaro es pertinente para modificar las prácticas pedagógicas en los docentes, mejorar la participación de las y los estudiantes e incidir en la capacidad de iniciativa y de responsabilidad social y ciudadana de las y los participantes, elementos básicos que posibilitan la mejora de la convivencia en las instituciones escolares.

Este trabajo muestra también la importancia de la vinculación de las Instituciones de Educación Superior, con las de Educación Básica, pues a partir de este acompañamiento los docentes de educación básica no sólo aplican la metodología, sino que reflexionan sobre su práctica y sobre algunos conocimientos que, si bien los saben teóricamente, no habían encontrado la manera de articularlos con la práctica. Esto implica cambiar la mirada de los docentes como profesionales de la educación tanto de las personas externas a la institución como de los docentes mismos.

Así mismo, la puesta en marcha de este tipo de estrategias permite abonar a la pedagogía social, pues

[...] más que dirigir sus miradas hacia contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúan, dónde, por qué y para qué lo hacen; es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa... (Caride; Gradaille y Caballo, 2015, p. 6)

BIBLIOGRAFÍA

- Claride, J.; Gradaille, R. y Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, número 148, suplemento 2015, pp. 4-10.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional para Justicia Social*, 5(1), pp. 69-87
- Carvajal, A. (2005). *Planeación participativa: Diagnostico, plan de desarrollo y evaluación de proyectos*. Cali, Colombia: Facultad de Humanidades.
- Castro, J. (2017). *Formación de valores para la convivencia democrática mediante el desarrollo de la participación infantil: Un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

- Clayss (2009). *Crear para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires. Fierro, C. y Fortul, B. (2011). "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática", en Memoria electrónica del *XI Congreso Nacional de Investigación educativa*. México: UNAM /COMIE.
- Folgueiras, P. y Luna, E. (2010). *El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hernández, M. (2014). *Des-encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar. Un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Martínez, I. (2014). *Miradas para la participación de niños y niñas en el contexto escolar mexicano*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Morales, L. (2017). Sentido de comunidad y participación de las y los adolescentes: una experiencia de aprendizaje-servicio en el bachillerato. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- OEA e INN (2010). *Menú de indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*. Uruguay: OEA-INN. Disponible en: http://www.iin.org/inn2011/documentos/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2012). Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en la escuela, en Gomes, C.; Ferreira, G. y Ferreira, S. (organizadores) *Culturas de violencia, culturas de paz. De la reflexión a la acción de educadores y defensores de los derechos humanos*. Curitiba: CRV.
- Ochoa, A.; Salinas, J. y Diez-Martínez, E. (2014). *La participación de niñas, niños y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en escuelas*. Libro de Actas, XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, Investigar para acompañar el cambio Educativo y Social: el papel de la Universidad. Universidad de Cantabria.
- Ochoa, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar, en *Cultura, Educación y Sociedad* 6(2). Disponible en: <http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionsociedad/article/view/840>
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 72, vol. 22, pp.176-207. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART72008>
- Programa Nacional de Educación Solidaria (2015). *Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Sergio Rial (Coord.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Puig, J. M. (2014). En busca de otra forma de vida. En *revista digital de la Asociación Convives*, vol. 7, 32-37 Madrid.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Martín, X. y Batlle, R. (2011). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Fundazioa Zerbikas.

- Puig, J. M., Battle, R., Carme, B., Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, nº 357, 60-63.
- Santos, M. (2003). Participar es aprender a convivir. *En Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Tapia, M. N. (2005). *La pràctica solidària coma a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.
- Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje-servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*. Chiclayo, pp. 23-44.
- UNESCO (1993). Discurso del Director General de la UNESCO. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia. Montreal. *Human Rights Teaching*, núm. 8, pp. 26-33.
- Van Dijk, S., Menéndez, M. J. y Gómez, A. (2006). *Participación Infantil, un marco para pensar la noción de la formación*. México: Save the Children. Disponible en: http://www.savethechildrenmexico.org.mx/website2008/pdf/Part_%20Infantil.pdf
- Zanabria, M., Fragoso, B. y Martínez, A. (2007). Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. *Tramas*, 28, pp. 121-140.
- Zambrano, M. (2001). ¿Por qué promover la participación?, en Corona, Y. y Morfin, M. *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. México, DF: UAM.

Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social

Domingo Mayor Paredes *

Resumen. Este trabajo presenta los resultados de una investigación¹ centrada en el análisis de las razones que sustentan la participación de múltiples agentes socioeducativos en los proyectos de Aprendizaje-Servicio, así como su influencia en la programación curricular de aula y en distintas dimensiones relacionadas con la mejora escolar y social. El estudio tomó como eje de indagación el proyecto implementado en un aula de primaria, situada en un contexto socialmente desfavorecido, y los efectos que se iban desencadenando durante la implementación del mismo². Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de la investigación. Los hallazgos alcanzados permiten constatar las diversas razones que sustentan la implicación de disímiles agentes en los proyectos, los impactos producidos en algunos ejes estructurales de la programación curricular y la articulación de un nuevo escenario educativo, conformado a partir de las conexiones establecidas entre la escuela y la comunidad.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; mejora educativa y social, relación escuela-comunidad; programación curricular.

35

PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM EM SERVIÇO COMO CENÁRIOS DE CONFLUÊNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL

Resumo. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa focada na análise das razões que sustentam a participação de múltiplos agentes sócio-educacionais nos projetos de Aprendizagem em Serviço, bem como sua influência na programação curricular da sala de aula e, em diferentes contextos, relacionadas à melhoria escolar e social. O estudo utilizou como ponto de indagação o projeto implementado em uma sala de aula primária, situada em um contexto socialmente desfavorecido, e os efeitos que foram sendo desencadeados durante a sua execução. Para essa finalidade, o estudo de caso foi utilizado como metodologia de pesquisa. Os resultados obtidos permitem constatar as diversas razões que sustentam o envolvimento de diferentes agentes nos projetos, os impactos produzidos em alguns eixos estruturais da programação curricular e a articulação de

* Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, España.

¹ Dicho estudio forma parte de una Tesis Doctoral: El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad. Estudio de caso.

² El proyecto elegido como unidad de análisis forma parte del programa del Grupo de Investigación para la recuperación de espacios públicos -El Ingenio-, aprobado por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía.

um novo cenário educacional, formado a partir das conexões estabelecidas entre a escola e a comunidade.

Palavras-chave: Aprendizagem em serviço; melhoria educacional e social; relação escola-comunidade; programação curricular.

SERVICE-LEARNING TRAINING AS SCENARIOS OF CONFLUENCE BETWEEN ACADEMIC AND SOCIAL EDUCATION

Abstract. This paper presents the results of an analysis of the reasons arguing for the participation of multiple socio-educational agents in Service-Learning projects, and their influence on classroom curricular programming in various dimensions related to academic and social improvement. The study's axis of enquiry was a project implemented in a primary school classroom located in a socially deprived context, and the effects triggered during its implementation. The research methodology for this was the case study. The findings demonstrated various reasons supporting the involvement of dissimilar agents in the projects, the impacts on some structural axes of curricular programming and articulation of a new educational scenario, based on the connections established between school and community.

Keywords: Service-learning; educational and social improvement; school-community relationship; curricular programming.

1. INTRODUCCIÓN

En las sociedades complejas y cambiantes del siglo XXI la noción *mejora* aplicada al escenario escolar sirve de justificación para el análisis y la producción de teorías, políticas y prácticas que focalizan su atención en distintas dimensiones que configuran la misma. En esta línea, podemos señalar que dicha temática ha sido utilizada para fundamentar una pléora de discursos relacionados con: las reformas educativas y las innovaciones implementadas en el interior de los dispositivos escolares (Carbonell, 2006; Fullan, 2007); los cambios en el curriculum (Gimeno, 2010); la formación de profesionales reflexivos (Schön, 1992); el desarrollo profesional (Imbernón, 2011); el trabajo por competencias y la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Pérez, 2007); el desarrollo del capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014); la participación de los menores en los asuntos escolares (Fielding, 2011), etc.

Asimismo, se han ido produciendo estudios que recogían la emergencia de discursos y prácticas educativas originadas en los bordes de los sistemas escolares, dando lugar a la creación de nuevos conceptos (educación no formal, informal, educación a lo largo de la vida, etc.) para representar el universo educativo³. En este sentido, en los diversos informes internacionales

³ El universo educativo está conformado por los distintos escenarios por donde circula la educación: formal, informal y no formal. En él se incluyen los diferentes dispositivos, agentes, temáticas, procedimientos, etc., con influencia en el desarrollo individual y social.

liderados por Coombs y Admed (1975); Faure (1973) y Delors (1996) se reconocía que, a pesar de los progresos en el mundo de la educación formal, se seguían produciendo algunos desfases en la institución escolar relacionados con la creciente obsolescencia de los conocimientos que los programas transmitían, las inadaptaciones entre educación formal y mundo productivo, las desigualdades educativas entre los grupos y la escasa vinculación entre la escuela y la sociedad.

Por otra parte, en el ámbito social el significativo *mejora* se puede concebir como el tránsito de perspectivas y prácticas sectoriales, parciales y disciplinares a propuestas de diseños más integrales, interdisciplinares, relacionales y transversales (Subirats, 2002) con el propósito de generar respuestas provisionales a las nuevas demandas de una sociedad atravesada por la incertidumbre, desigualdad e inestabilidad que producen los cambios acelerados en las distintas esferas de la vida.

En esta línea han ido aflorando marcos teóricos y prácticas socioeducativas⁴ (Ciudades Educadoras, Planes de Desarrollo Comunitario, Investigación-Acción-Participativa, Planes Educativos de Entorno, Comunidades de Aprendizaje, proyectos de Aprendizaje-Servicio, etc.), encabalgadas entre la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social, que postulan la necesidad de situar la Educación en el ámbito comunitario, ampliando sus contornos más allá del espacio escolar con el propósito de promover sinergias para aprovechar el potencial educativo que encierran las comunidades físicas y virtuales, donde la escuela es considerada un nodo más del conjunto de nodos que conforman el tejido de las redes enmarañadas por donde transitan los individuos y grupos humanos a lo largo y ancho de su vida (Carbonell, 2006; Delors, 1996).

Esta nueva concepción del hecho educativo constituye uno de los ejes reguladores de las prácticas de Aprendizaje-Servicio (a partir de ahora ApS), entendidas como acciones formativas encaminadas a promover aprendizajes significativos, útiles y relevantes en contextos educativos expandidos (escuela-comunidad-universidad), donde el profesorado, el estudiantado y otros agentes socioeducativos van conformando una comunidad epistémica orientada a diseñar procesos formativos con la finalidad de dar respuestas a algunas de las necesidades reales y sentidas en el entorno inmediato.

⁴ Las prácticas socioeducativas son acciones sociales implementadas desde una perspectiva educativa, es decir, orientadas al desarrollo de las capacidades de individuos y grupos humanos. En las mismas participan diversos agentes (educadores sociales, psicólogos sociales, trabajadores sociales, monitores, etc.) pertenecientes a diversos ámbitos del saber.

1.1 *El aprendizaje-servicio, una práctica educativa medida por una doble intencionalidad: pedagógica y social*

Las huellas primitivas en el ámbito internacional del ApS como práctica pedagógica, son numerosas y provienen de contextos culturales muy diversos. Algunos ejemplos de ellas los podemos encontrar en el “Servicio Social mexicano, los proyectos de acción de las escuelas alemanas [...]” (Máximo, 2010, pp. 108-109).

Rastreado en los albores del siglo XX podemos identificar a diferentes autores, postulados teóricos y prácticas que configuran las distintas líneas de intersección o itinerarios que dibujan este universo en construcción. Diversos estudiosos (Máximo, 2010; Puig y Palos, 2006) plantean que los primeros antecedentes de esta metodología podemos encontrarlos en el surgimiento, a principios de siglo XX, de la corriente educativa liderada, entre otros, por Dewey y James. Dewey defendía el *aprender haciendo*, y James propuso el *servicio civil a la comunidad* en sustitución del servicio militar, dando lugar a las primeras experiencias estructuradas de servicio comunitario estudiantil. En la institución universitaria (Antioch College. EEUU) dirigida por Dewey, se inició en 1921 el programa de servicio comunitario, “considerado el pionero del aprendizaje-servicio” (Tapia, 2001, p.7). En dicha institución el estudiantado realizaba servicios en el campo de la salud, la educación y otros campos afines.

38

También las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire influyeron significativamente en los pioneros del ApS, tanto en EEUU -donde estuvo exiliado algunos años-, como en América Latina. En muchos de los planteamientos teóricos recogidos en algunas de sus obras (Pedagogía del oprimido; La educación como práctica de la libertad, etc.) se pueden apreciar las conexiones con las dimensiones estructurales del ApS, planteado desde una concepción fuerte (Díaz, 2006). Su concepto de *praxis*, como suma de reflexión y acción, está vinculado con el mapa conceptual del ApS. Para Freire (1983) la teoría separada de la práctica es puro verbalismo inoperante y la práctica separada de la teoría es activismo ciego. Asimismo ha sido influyente su concepción del hombre, del mundo y de la educación. En esta línea plantea que la educación debe servir a los hombres y mujeres para leer la realidad, insertándose cada vez con mayor conciencia en ella, para poder transformarla.

Por otro lado, el ApS, en su devenir sociohistórico, ha sido interpretado y materializado de múltiples formas como lo evidencian las diversas definiciones y prácticas halladas. Un estudio realizado por Kendal (1990 citado en Martínez-Odría, 2008, p. 629) encontró hasta 147 nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones y agentes que intervienen,

ámbitos donde se desarrolla, dimensiones pedagógicas que la constituyen, tipología de servicios, edades de los participantes, etc.) y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que se viene implementando por múltiples agencias en diversos contextos socioculturales.

A pesar de las diferencias y similitudes que guarda con otras prácticas experienciales (trabajo de campo, iniciativas solidarias y servicios comunitarios), el estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado “un consenso a nivel internacional que apunta a definir al aprendizaje-servicio a partir de tres dimensiones fundamentales” (Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9): a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar una respuesta a necesidades reales y sentidas; b) Existe una planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades relacionadas que conforman el servicio a la comunidad; y c) Se promueve la participación fuerte del estudiantado en las distintas fases del proyecto: diseño, implementación y evaluación.

En el escenario iberoamericano se suele asumir la definición de ApS planteada por Puig y Palos (2006, p. 4): “Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.

Los proyectos de ApS se constituyen como actividades complejas que quiebran la forma de enseñanza de los dispositivos escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escasa relevancia social. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, relevantes y útiles, y en la incapacidad del alumnado para transferir y generalizar lo que aprenden a situaciones de la vida real. En cambio, en las acciones de ApS los aprendizajes, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar: diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido. Todo ello favorece la significatividad, relevancia y utilidad de los aprendizajes, ya que son puestos en acción para clarificar y afrontar problemas básicos de la comunidad y para ampliar conocimientos, sensibilidades y afectos. En este sentido, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes en el proyecto; por ser integral, puesto que promueve el desarrollo de competencias necesarias para pensar y actuar sobre diversas realidades donde se ha decidido incidir y, por ser relacional, ya que requiere el enganche de diversas agencias educativas.

2. MÉTODO

2.1 Contexto de la investigación

El proyecto de ApS, seleccionado como unidad de análisis, se implementó en un aula de 3º de primaria, tenía como finalidad: mejorar la limpieza de algunas zonas del centro educativo y del barrio. Para ello se diseñó como una campaña de sensibilización en el centro educativo y en algunas zonas del barrio. En el mismo se integraron progresivamente distintas áreas curriculares: conocimiento del medio, lengua, matemáticas y artística. La selección de contenidos y los medios didácticos para abordarlos, las actividades dentro y fuera del aula, los horarios, etc., fueron objeto de negociación entre la docente y el estudiantado de primaria, contando con la colaboración del alumnado de la universidad, un grupo de familias, comerciantes, profesionales de distintos recursos públicos y la presidenta de la asociación de mayores.

Dicho programa pedagógico se desarrolló en un dispositivo escolar público, ubicado en una barriada de Almería catalogada por las instituciones públicas como zona en riesgo de exclusión social (Junta Andalucía, 2005), debido a los déficits identificados en distintos ámbitos: altos índices de abandono y fracaso escolar, escasa formación para acceder a los nuevos yacimientos de empleo, altas tasas de desempleo, problemas higiénico-sanitarios, número de infraviviendas, etc.) que afectan a la vida de la población que habita en el territorio. En esta zona urbana se vienen realizando actuaciones socioeducativas por parte de agencias públicas y entidades sociales con el propósito de mejorar la vida de la población. Una de esas acciones coordinadas fue la creación de un grupo de investigación⁵, constituido en el marco del Programa socioeducativo para la recuperación de espacios públicos “El Ingenio”⁶, donde se implicaron docentes del centro y profesoras y alumnado de la universidad, así como otros agentes socioeducativos de diferentes recursos públicos ubicados en el territorio (Empresa Pública de Vivienda, Centro de Salud, organizaciones sociales, etc.), con el doble propósito de, por un lado, implementar proyectos de ApS que favorecieran relaciones colaborativas entre escuela-comunidad y, por otro lado, promover la adquisición de aprendizajes útiles y relevantes dirigidos a la mejora escolar y social (Mayor, et al., 2012).

⁵ Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Resolución de 26 de junio de 2012. BOJA núm. 157, p.54.

⁶ Dicha acción socioeducativa se le concedió el primer premio de la Iª Edición concurso de proyectos de Educación Social “Memorial Toni Juliá”, organizado por el Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales (España).

2.2 Enfoque metodológico

Con la intención de adentrarnos en el análisis de lo que dicen y hacen las personas, protagonistas en el proceso, en relación a sus propósitos, a las acciones implementadas y las mejoras producidas en cada uno de los contextos educativos (aula y comunidad), optamos por una metodología encuadrada dentro de la perspectiva interpretativa, ya que entendemos la educación como un fenómeno social complejo y la investigación como una oportunidad de interpretarla y mejorarla. Como estrategia de indagación se optó por el estudio de caso con el objetivo de identificar y comprender la complejidad del fenómeno objeto de estudio, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Simons, 2011), ya que interesaba conocer, desde la perspectiva de sus agentes, cómo se desarrollaba un proyecto de ApS en un contexto singular y su incidencia en diversas dimensiones vinculadas con la mejora escolar y social.

El proceso de indagación se estructuró en cuatro fases (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) que se interrelacionaban unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación.

En el transcurso de la fase preparatoria se realizó el diseño la investigación, contemplando las distintas dimensiones (unidad de análisis, proceso de selección de los participantes, compromisos y autorizaciones de los informantes, instrumentos de recogida de datos, temporalización, técnicas de análisis de datos, etc.). Paralelamente se fueron analizando los datos obtenidos, elaborando el pre-informe, negociando con los informantes, para concluir con la redacción del informe final (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 64).

41

2.3 Selección del proyecto y participantes

Para la selección del proyecto objeto de análisis se contemplaron algunos de los criterios que gozan de mayor consenso internacional, para significar un servicio de calidad a la comunidad: proyectos que ofrezcan un servicio orientado a mejorar algún aspecto de la realidad escolar y/o social, proyectos que favorezcan la conexión escuela-comunidad y proyectos que contemplen los objetivos curriculares previstos en el currículum oficial y el servicio a la comunidad (Montes, Tapia y Yaber, 2011).

Los informantes fueron las personas implicadas en la implementación del proyecto de ApS: 1 maestra y 17 alumnos de primaria, 1 profesora y 5 alumnos de la universidad, 1 representante de una entidad social, personal del centro de salud y un grupo de familias y comerciantes. Para su

selección se siguieron los siguientes criterios: disponibilidad e interés para colaborar en la investigación (Stake, 2010), así como el mayor tiempo de recorrido de la experiencia. En esta práctica de ApS, la docente, a diferencia de otras compañeras del centro que también desarrollaban proyectos durante un cuatrimestre, optó por implementarlo a lo largo de todo el curso escolar, lo cual favorecía un mayor tiempo de indagación del fenómeno de estudio.

2.4 Instrumentos y procedimiento

El proceso de indagación se realizó a lo largo de un curso escolar contando con la presencia del investigador en el centro educativo un día a la semana durante dos horas diarias, con la intencionalidad de recolectar los datos en el escenario donde acontecen los hechos, para lo cual se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas:

- a) El Análisis de documentos se focalizó en El Programa socioeducativo para la recuperación de El Ingenio, la Programación Curricular de Aula, Proyecto Educativo de Centro, Programa de la asignatura de Innovación Educativa, Diario de prácticas del alumnado de la Universidad, materiales didácticos elaborados por el estudiantado de primaria: libreta de mi vida, carteles, cartas, entrevistas, maquetas, etcétera.
- b) La observación participante se desarrolló en el aula y en las distintas actividades que se realizaban en el centro educativo y en el barrio. Las informaciones obtenidas se fueron recogiendo en notas de campo que han constituido el diario de observación.
- c) La entrevista semiestructurada grupal y la individual fueron diseñadas con el objetivo de contrastar algunas informaciones obtenidas durante el proceso de observación y análisis de documentos. Asimismo se utilizaron para ampliar algunos asuntos que afloraban durante la indagación. El guion abierto, que orientaban a las mismas, fue validado según el procedimiento de juicios de expertos para enfocar las cuestiones relevantes para la investigación. La entrevista individual se realizó a la maestra, profesora de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería y representante de una entidad social del barrio. La grupal fue dirigida alumnado de primaria y de la universidad.

Con el propósito de intentar asegurar la credibilidad y replicabilidad de los datos (Guba, 1989) y eliminar el sesgo del investigador, las observaciones y las entrevistas efectuadas fueron grabadas en vídeo y, posteriormente, se realizó la transcripción literal de todo el material recogido, presentándose la misma a los informantes para obtener su validación.

2.5 El proceso de análisis de los datos

Para el estudio de los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido, cuyo propósito es clasificar, codificar y analizar el contenido y posteriormente construir las temáticas o categorías significativas (Simons, 2011). De dicho proceso emergieron múltiples categorías. En este estudio hemos seleccionado las vinculadas a la maestra y alumnado de primaria, a los cambios producidos en la programación curricular de aula y las mejoras producidas en la comunidad.

TABLA 1
Categorías, subcategorías y códigos fijados en el análisis

Categorías	Códigos	Subcategorías	Códigos	Subcategorías	Códigos
Razones que sustentan la participación de la maestra y del alumnado de primaria	RPA	Mejora práctica profesional.	RPAMP	Aprendizajes divertidos.	RPAAD
		Conexión aula-vida de los menores.	RPAC	Nos gusta salir al barrio.	RPASB
		Colaboración entre agencias y agentes educativos.	RPACA	Mejoramos nuestro barrio.	RPAMB
Cambios en la programación aula	CPA	Contextualización de los contenidos.	CPACC	Tiempos y espacios. Relaciones.	CPATE
		Metodología.	CPAM	Evaluación.	CPAR
		Materiales didácticos.	CPAMD	Participación menores	CPAE CPAPM
El Servicio y las relaciones colaborativas	SRC	Trabajo colaborativo agencias y agentes.	SRCTC	Desarrollo de la corresponsabilidad.	SRCDC
		Aprovechar el potencial educativo de los agentes.	SRCPE	Mejora de la limpieza del barrio.	SRCML

Fuente: Elaboración propia.

Con la intencionalidad de conseguir una información rigurosa se han seguido los criterios de confiabilidad propuestos por Guba (1989): credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad de la investigación. Para ello se han utilizado diversas estrategias: a) contextualización del objeto de indagación; b) registro audiovisual de la información obtenida; c) validación de las transcripciones por las personas implicadas; y d) triangulación entre los diversos instrumentos de recogida de información y entre las distintas fuentes

utilizadas. Por lo tanto, la información presentada en el siguiente epígrafe es el resultado de examinar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los instrumentos de recogida de datos utilizados.

3. RESULTADOS

Los resultados de tipo cualitativo se expresan de manera narrativa, sistematizados en diversas categorías interrelacionadas, con descripciones de algunos de los asuntos más significativos que sostuvieron su configuración.

3.1 Razones que sustentan el enganche de la maestra y el alumnado en los proyectos de ApS

Los antecedentes del proyecto de ApS, descritos anteriormente, nos ayudan a situarnos en la atmósfera discursiva que, en este escenario complejo se iba expandiendo entre diversos agentes y dispositivos. Conceptos como integral, interdisciplinar, participación, trabajo colaborativo, potencial educativo de diferentes agentes e instituciones comunitarias, etc., se fueron instalando en el lenguaje común. También las primeras experiencias de trabajo conjunto y los resultados obtenidos fueron propiciando la emergencia de relaciones que transitaban por distintos niveles de enganche y se materializaron en diversas acciones. En este sentido, podríamos plantear que se fue generando un espacio y un tiempo donde *lo posible* pasó a formar parte de las representaciones sociales de los agentes. Un escenario que favoreció la concreción de nuevos proyectos que emergían a partir de la creación de espacios de intersección donde confluían diferentes cosmovisiones educativas. Se estaba produciendo lo que Laclau y Mouffe (1987) denominan como *articulación*: una práctica donde se establecen relaciones entre agentes de manera que sus identidades son modificadas como resultado de su inserción en la misma.

En línea con lo anterior, interesaba conocer las razones de distinta naturaleza que esgrimían los participantes del proyecto de ApS para involucrarse en una aventura que suponía cambios significativos en su quehacer profesional y estudiantil.

La maestra estaba interesada en “conectar la escuela con la vida de los menores” (Ent. M.⁷), por lo que su participación en el proyecto le permitió:

⁷ Abreviaturas utilizadas: Entrevista Maestra (Ent. M.); Entrevista Alumnado (Ent. A.); Representante Entidad Social (R.E.S); Diario de observación (D.O).

Conectar al colegio con el barrio y al barrio con el colegio. En este sentido no me siento que llego al centro y trabajo al margen de lo que me rodea. Para mí es estupendo que haya un grupo de profesionales de distintos ámbitos y alumnos de la universidad que permitan conectar la escuela y el barrio para enriquecerse mutuamente (Ent. M.).

Proyectar la mirada pedagógica más allá del aula le permitió vincularse con otros escenarios y agentes socioeducativos, hasta ese momento invisibles o no reconocidos, que podían colaborar en la consecución de los propósitos planteados en el proyecto de ApS. Las acciones colaborativas organizadas con los recursos y entidades sociales de la zona le sirvieron, por una parte, como marco referencial para ir repensando las razones, intenciones, temores y expectativas, potencialidades y dificultades iniciales y, por otra parte, para proyectar nuevas actividades en próximos cursos. Así lo manifestaba después de una sesión en el aula donde participaron un grupo de madres y padres junto a profesionales del centro de salud:

Para el próximo curso estoy pensando en realizar actividades con las familias para conocernos más. También he pensado en organizar alguna actividad con la Asociación de mayores, para que los mayores nos cuenten historias del barrio y los menores les canten canciones preparadas en clase (Ent. M.).

Otro aspecto significativo que le sirvió de impulso para implicarse en esta acción educativa es el valor otorgado a la dimensión social de la misma: “creo que el proyecto favorece a los menores implicarse activamente en la mejora de su entorno y, además, es otra forma de entender la educación, ya que se adapta más a las necesidades de este alumnado” (Ent. M.).

Por otro lado, los motivos que exponía el alumnado de primaria para engancharse en el proyecto no estaban dados de una vez y para siempre, fueron emergiendo y reconfigurándose acompañados de otras dimensiones del desarrollo humano conectadas a las expectativas, potencialidades, dificultades, condiciones materiales e institucionales, experiencias desarrolladas, aprendizajes adquiridos, significados atribuidos, etc. Así podemos encontrar que ante la pregunta genérica: *¿por qué has participado en el proyecto?*, aparecen múltiples respuestas relacionadas con el tipo de actividades, el acompañamiento del alumnado de la universidad, las salidas al barrio, la diversión o el pasárselo bien, conocer a más gente, la pegada de carteles y las canciones, la tarta y la fiesta.

Entre las expresiones utilizadas por el estudiantado para representar su implicación en el proyecto aparecían de forma recurrente los vocablos diversión, gustaba y ayuda, junto a la frase aprendíamos y nos lo pasábamos bien: *Porque nos hemos divertido y hemos aprendido* (Ent. A.2). *Porque no nos hemos aburrido y hemos estado trabajando* (Ent. A.15). *Porque nos*

gustaba salir al barrio a pegar carteles (Ent. A.6). *Porque nos gustaban las actividades* (Ent. A.4). *Porque hicimos un Tipi y maquetas del río, y nos divertíamos* (Ent. A.10).

Buscando comprender qué significa para el alumnado la noción *aprendizaje divertido* les pido que me concreten alguna actividad realizada en la que se lo hubieran pasado bien. La gran mayoría coincide con *el día que salimos a ver el río y construimos el Tipi*:

Son las 9,15 de la mañana. La maestra pide a los menores que cojan sus disfraces de la estantería y que se los vayan colocando. Se trata de una cinta con plumas que confeccionaron en la sesión anterior. Los menores están excitados, se ríen entre ellos al verse con las plumas en la cabeza. Se asoman al espejo y comentan cosas entre ellos. El alumnado de la universidad colabora en la colocación de las cintas. Después ayudan a los menores a decorar sus caras con colores. Las risas siguen flotando en el ambiente. Ahora la maestra les recuerda que en el río van a recitar la frase que cada uno tiene asignada. Es un texto relacionado con una carta que un Gran Jefe Indio le envía al presidente de los Estados Unidos en defensa de sus tierras. Durante el recorrido la maestra y el alumnado de la universidad les preguntan a los menores por distintos objetos del barrio, y los menores responden sintiéndose importantes y reconocidos, ya que pueden hablar de algo que conocen. Cuando llegan al río el alumnado de la universidad desarrolla con ellos varios juegos de sensibilización medioambiental y graban un vídeo con las frases de la carta narradas por los menores. Después de una hora de intensa actividad, la maestra les pide que se sienten a desayunar. Antes de volver a clase, recogen los papeles de los bocadillos y algunas botellas y bolsas que estaban arrojadas en los alrededores. Cuando finaliza la recogida la docente plantea que si quieren construir una casa india en el aula como la que estuvieron dibujando unos días antes en el área de matemáticas. Se emocionan mucho: dicen que sí, gritan que sí, se ríen, gritan de alegría, y colaboran con la maestra en arrancar cuatro cañas que servirán como estructura de la casa. De regreso al colegio se encuentran una tabla de madera y la recogen para utilizarla como suelo del Tipi (D.O.).

46

¿Cómo se producían los aprendizajes divertidos que guardan en su memoria?

En la escena descrita, relacionada con el *aprendizaje divertido*, se pueden encontrar múltiples actividades de aprendizaje. En algunas de ellas, la maestra utilizaba la pregunta para que los menores hablasen de distintos aspectos de su barrio, “quería que ellos fueran protagonistas, que sintieran que podían ofrecer información a otros” (Ent. M.). En otras, el alumnado de la universidad y la maestra dirigían la actividad con la intencionalidad de que los menores adquiriesen nuevos conocimientos. Para ello utilizaban distintas temáticas y materiales y para su realización se requería poner en

acción, además de capacidades cognitivas, capacidades afectivas, físicas y relacionales. Durante la implementación de las mismas el tiempo no era considerado con la rigidez que se le otorga en la organización estructurante de las áreas curriculares, sino que estaba en función del interés de la actividad.

A partir del análisis anterior, se desprende que la expresión de los menores relacionada con los *aprendizajes divertidos*, es una construcción compleja vinculada, entre otros asuntos, a momentos de aprendizaje que requieren del protagonismo fuerte del alumnado, la realización de diferentes actividades, la utilización de diversos materiales y una concepción del tiempo más flexible.

3.2 Programación curricular y servicio a la comunidad: viajes de ida y vuelta mediados por la reflexión

Después de rastrear las razones que sustentaban la participación de algunos agentes en las prácticas de A-S, focalizamos el análisis en la incidencia de dicha práctica en la programación curricular de aula. A sabiendas que es un recorte del proyecto como realidad construida colectivamente, nos decantamos por esta opción ya que nos permite tomar como eje de análisis a la profesional responsable de la planificación general del mismo, es decir, de su diseño, desarrollo y evaluación.

47

La programación didáctica o currículum en acción se configura, junto al diseño curricular y el proyecto educativo de centro, como uno de los dispositivos de ese objeto multidimensional y borroso denominado currículum.

Una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje [...], que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida de los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes (Gimeno, 2010, p. 26).

En este orden de ideas, la programación de aula supone un proceso de representación de la realidad de la vida en el aula, de los valores que se quieren transmitir, etc., así como una acción orientada a cambiar tal realidad. Dicha representación puede estar sustentada en presupuestos teóricos explícitos o implícitos, en rutinas establecidas dentro de la cultura escolar de un centro, en el conocimiento tácito construido en el ámbito de la experiencia, en las capacidades creativas y reflexivas de los docentes, en el deseo de cambio, etc. Dimensiones que se entrecruzan como manifestación de la complejidad del vivir humano y, por ende, del hecho educativo.

En línea con lo anterior, la maestra manifestaba que después de varios años de experiencia en el centro había llegado a la conclusión de que en este contexto no se puede trabajar con una programación didáctica cerrada:

Cuando llegué el primer año tenía una estructura muy rígida, venía con mi programación cerrada para aplicarla. Y cuando llegué, los menores me tiraron la programación a la cara y me dijeron: “*maestra, eso no vale*”. Estaba desconcertada, pensaba que si esa programación me había servido en otras escuelas como aquí no iba a servir (Ent. M.).

Su participación en el grupo de investigación, responsable de implementar proyectos de A-S en las distintas aulas del centro y su vinculación con dicha temática, la enfrentó a nuevos retos profesionales que supusieron novedosas formas de ir construyendo la programación de aula más cercanas a lo que Stenhouse (1984) considera como *modelo proceso*, que se basa en la idea de que son las experiencias de aprendizaje y el conocimiento relevante lo que hace valioso el currículum. En este sentido, la docente planteaba:

Este año tenía, por una parte, la programación formal relacionada con las distintas áreas curriculares y, por otra, el proyecto de A-S. Y en el transcurso del tiempo he ido fusionando los dos instrumentos de planificación. Por ejemplo: cuando estábamos haciendo la maqueta del río y en matemáticas estábamos viendo las figuras geométricas, y en conocimiento del medio el ciclo del agua, aprovechamos para relacionar dichos contenidos y creamos una piscina depuradora para colocarla en la maqueta del río que se estaba construyendo en el proyecto de ApS. A medida que íbamos viendo los contenidos de distintas áreas me di cuenta que podía integrarlos dentro del proyecto (Ent. M.).

48

Conectar la programación didáctica a los tres ejes estructurales que conforman las prácticas de ApS: vinculación de los objetivos curriculares y el servicio a la comunidad, la participación fuerte del alumnado en las distintas fases del proyecto y la concreción de actividades orientadas a promover alguna mejora en el ámbito comunitario, le sirvió, por un lado, para transitar por espacios conocidos y deseados relacionados con sus intereses y propósitos (enfoque creativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, vincular el aula con el barrio, etc.) y, por otro lado, para ir articulando un proyecto abierto y flexible que se verificaba en las acciones implementadas en el ámbito del aula y del barrio, posibilitando que los objetivos curriculares y las actividades derivadas del servicio a la comunidad se fueran retroalimentando mutuamente. Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje favoreció recoger la voz del alumnado de primaria durante las distintas fases del proyecto, flexibilizar los tiempos asignados a algunas actividades implementadas en el barrio, ir generando nuevas informaciones a partir de los interrogantes que se iban planteando en el transcurso de las actividades, así como abrir espacios para la participación del alumnado de la universidad y otros agentes socioeducativos.

3.3 *El servicio como espacio de confluencia de saberes orientados a la mejora de la realidad*

En las prácticas de ApS, el servicio o actividad de utilidad social puede ser enfocado sobre distintos ámbitos, realizado por distintos grupos de población, implementarse en diferentes unidades de tiempo, favorecer la colaboración de diversos agentes, etc. Sobre él gravitan los contenidos y actividades de aprendizaje que emergen a partir de las conexiones que se establecen entre la escuela y la comunidad, entre agentes con influencia educativa en el medio donde se inserta el dispositivo escolar. En este sentido, el interés de la maestra orientado a que “los menores tuvieran información suficiente y pudieran sostener con más fuerza y razón el proyecto que nos habíamos planteado” (Ent. M.), la condujo a indagar en el territorio para detectar recursos y profesionales que pudieran enriquecer su trabajo. Se abrió así un espacio de posibilidad para expandir el hecho educativo más allá de los límites de demarcación de la institución escolar, contemplando así el medio como contenedor o afluente de recursos educativos, como agente educativo que favorece el aprendizaje en distintos espacios comunitarios y como contenido de aprendizaje (Trilla, 2004).

Para resolver algunas de las dudas relacionadas con la campaña de sensibilización que estaban diseñando, la docente decidió establecer conexiones con diferentes profesionales:

49

Así, por ejemplo, para responder a la pregunta: “¿por qué algunas zonas del barrio están sucias?”, creí conveniente contactar con la responsable de la empresa municipal de vivienda para que nos aclarará aspectos relacionados con la recogida y reciclaje de basura y otros enseres. Para contestar a otra de las cuestiones que nos habíamos formulado en la asamblea de clase: ¿cómo pueden influir la acumulación de basura en la salud?, nos pusimos en contacto con profesionales del centro de salud, y para conocer qué actividades se estaban haciendo en el barrio vinculadas con ese tema, contactamos con la presidenta de la asociación de mayores (Ent. M.).

Por otro lado, los diferentes agentes socioeducativos que participaron en el proyecto también se beneficiaron de esta relación educativa:

La enfermera me dijo que le parecía estupenda la actividad, y que aprovechando que tenían prácticos de enfermería en el centro aprovecharían esa actividad para que se dieran cuenta que el servicio que le podían prestar a la ciudadanía no era sólo el que se presta en el centro de salud, sino que se podían realizar acciones preventivas en el ámbito comunitario [...]. La responsable del Punto Limpio nos planteó que si los menores hacían la campaña de sensibilización en el barrio, ella se comprometía a instalar papeleras cerca del colegio [...]. Con la presidenta de la Asociación de

mayores hemos quedado que para el próximo curso escolar vamos a organizar actividades para que ellas nos cuenten historias y juegos del barrio y nosotros preparamos canciones (Ent. M.).

IMAGEN 1

El alumnado de primaria entrevista a la responsable de la Empresa Municipal de Limpieza para conocer aspectos relacionados con la recogida de basura y el reciclaje de objetos



Fuente: Fotografía del autor (2014).

Los vínculos entre los distintos agentes se fueron ensanchando, pasando del conocimiento y reconocimiento a la colaboración, aprovechando el capital cultural instalado en el territorio para que el estudiantado adquiriera nuevos saberes con valor de uso. Un planteamiento próximo a los postulados de las Ciudades Educadoras y la nueva ecología del aprendizaje que sostienen que (Puig, 2009): la acción educativa está distribuida entre diferentes escenarios y agentes; la necesidad de un trabajo en el marco de la conformación de una red comunitaria integrada por los centros educativos, profesionales de los diferentes recursos públicos ubicados en la zona y representantes vecinales y de las administraciones públicas, que promueva coordinación de acciones formativas dirigidas a la población, favoreciendo así un diálogo de saberes procedentes de distintas disciplinas y la cultura popular, al objeto de airear los centros educativos, vincularlos más con el entorno y desentumecer la vida comunitaria; la necesidad de reconocer el rol educativo que pueden desempeñar los profesionales de diferentes recursos públicos y entidades sociales en los procesos formativos de los menores, y desde ese reconocimiento contemplar los aprendizajes que pueden adquirir los mismos en el desarrollo de la experiencia, etc. Aproximaciones que nos sitúan en la idea de que la educación de las nuevas generaciones es responsabilidad de todos los dispositivos y agentes insertos en la comunidad, entendida como red de agentes con influencia en la vida de menores y jóvenes. Como plantea

Contreras (2006), uno de los aspectos centrales en la mejora de la educación escolar es el relacionado con el esfuerzo y la corresponsabilidad entre distintos agentes socioeducativos, dentro y fuera de los centros.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

4.1 *La reflexión sobre la práctica y las propuestas de mejora son ejes articuladores que sustentan la implicación en las prácticas de ApS*

Los hallazgos alcanzados en este estudio nos conducen a manifestar que las profesionales encargadas de la puesta en acción de las prácticas de ApS, desde una perspectiva fuerte, asumen un gran compromiso con la mejora de su práctica docente, situándose en lo que algunos autores consideran como profesionales reflexivas (Schön, 1992); innovadoras y/o comprometidas (Hargreaves y Fullan, 2014). Agentes que asumen su poder de cambio para ensayar con nuevos horizontes posibles que conllevan cambios significativos en algunas dimensiones de sus prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, podemos plantear que los proyectos de ApS están configurados a partir del deseo de cambio de distintos agentes que se cuestionan, entre otros asuntos, su práctica profesional. Un deseo que responde a diversos intereses, expectativas, capacidades, etc., encontrando en el ApS un campo de experimentación para recrear nuevas formas de hacer que conectan con sus potencialidades actuales.

Podemos concluir exponiendo que las profesionales que apuestan por vincularse a proyectos de ApS manifiestan un interés inicial conectado a las ideas de mejora de su práctica profesional. Ideas sustentadas en dimensiones relacionadas con su desarrollo personal y profesional: interés por poner en acción nuevas metodologías, conocer nuevas formas de trabajo colaborativo, aprendizaje de nuevos conocimientos, ensayar propuestas que han ido elaborando en el tránsito por su experiencia, etc. También son agentes que se cuestionan su trabajo profesional y *se revuelven hacia dentro* para pensar en otras formas de hacer y relacionarse, donde la educación se piensa más allá de los márgenes de los dispositivos escolares para situarla en distintos espacios de intersección, en los cuales se producen múltiples vínculos entre diversos actores que influyen en el desarrollo del estudiantado y profesorado.

4.2 *El ApS se configura como una instancia formativa para la mejora de diversas dimensiones de la programación curricular*

Atendiendo a los resultados alcanzados, se puede concluir que, en términos generales, los proyectos de A-S, en su *versión fuerte* (Díaz, 2006) o de alta calidad (Furco, 2007), tienen un impacto positivo en diversos elementos de la práctica docente: concepciones pedagógicas, diseño y puesta en acción de la programación didáctica y desarrollo profesional del profesorado.

En relación a la programación curricular, los resultados obtenidos nos permiten señalar que las prácticas de ApS se estructuran y funcionan como artefactos enmarañados que conllevan cambios sustantivos en diferentes elementos que integran la programación curricular de aula diseñada, en sus orígenes, desde una racionalidad instrumental o técnica. La interacción permanente entre los objetivos curriculares y los previstos en el servicio a la comunidad van conformando un *círculo virtuoso* (Montes et al., 2011), ya que los aprendizajes académicos mejoran el servicio ofrecido y el servicio estimula la adquisición o producción de nuevos conocimientos (“Durante el proceso descubrí que podía ir adaptando las distintas áreas curriculares al proyecto” –Ent. M-) para dar respuestas adecuadas a la necesidad detectada. En este sentido, y en consonancia con las aportaciones teóricas de diferentes autores (Pérez, 2004; Puig, 2009), esta investigación muestra la bondad pedagógica de los proyectos de ApS para configurar prácticas reflexivas y críticas, estructuradas por guiones curriculares flexibles donde los objetivos curriculares y los derivados del servicio a la comunidad van conformando una red de vasos comunicantes que se retroalimentan mutuamente.

52

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, así como con algunas investigaciones realizadas (Díaz, 2006; Furco, 2007; Jouannet, Ponce y Contreras, 2012) y con las propuestas de mejora para transformar la educación que plantean distintos teóricos (Hargreaves y Fullan, 2014; Schön, 1992), consideramos que las prácticas pedagógicas de ApS pueden ser concebidas como escenarios formativos que promueven la mejora de diversas dimensiones de la práctica educativa.

4.3 *Situar la educación en el ámbito comunitario abre un horizonte de posibilidad para el trabajo colaborativo entre agentes que trabajan en el territorio*

Esta investigación arroja una conclusión muy evidente en relación a como el acercamiento interesado entre actores pertenecientes a distintos ámbitos educativos que reflexionan sobre cómo mejorar algunos aspectos de la realidad sociocultural y física de un territorio, genera una idea más

expandida de la educación, en la cual los mapas educativos institucionales y profesionales se reconocen y/o amplían para convertirse en mapas territoriales o redes que crean artefactos inéditos hasta ese momento.

Durante las entrevistas realizadas pudimos observar el valor positivo asignado por la maestra, responsable del diseño e implementación del proyecto de ApS, a las producciones pedagógicas que se habían realizado. Asimismo, señalaba las bondades educativas de las actividades organizadas con la colaboración de profesionales del Centro de Salud, Empresa Municipal de Limpieza, representante de una entidad social de la zona y alumnado y profesora de la universidad. Acciones educativas realizadas dentro y fuera del aula que también fueron valoradas positivamente por el alumnado de primaria, ya que le permitió adoptar “un papel protagonista y reconstruir sus conocimientos” (Ent. M.). Igualmente sirvieron como marco de reflexión-acción para el alumnado y profesora de la universidad que observaba y participaba en otras formas novedosas de recrear el hecho educativo en el ámbito comunitario.

Estas potencialidades pedagógicas sirven para constatar el valor formativo de las propuestas de ApS, que al igual que otros modelos de educación expandida, como son las Ciudades Educadoras, las Comunidades de Aprendizaje o los modelos de Desarrollo Comunitario, promueven relaciones colaborativas y la adquisición de aprendizajes múltiples y multidireccionales (Carbonell, 2006; Puig, 2009; Trilla, 2004).

En relación a la prospectiva, se indican diversas líneas de investigación para profundizar en el estado de la cuestión de las mejoras producidas en el ámbito escolar y social, a partir de la implementación de proyectos de ApS:

- a) Indagar la influencia que tienen las experiencias de ApS en el alumnado en distintas etapas escolares y en los agentes socioeducativos.
- b) Estudiar el impacto de las prácticas de ApS en los cambios y mejoras producidas en el centro educativo y en la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.

Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

- Contreras, J. M. (2006). *Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación*. *Revista de Educación*, 339, pp. 19-41. Consultado el 30 de mayo de 2015. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_03.pdf
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 31-61.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Furco, A. (2007). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En A. González (coord.). *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*, pp. 175-183. Buenos Aires: EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Gimeno, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. I. Pérez. (coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), pp. 75-86.
- Jouannet, C., Ponce, C. y Contreras, A. (2012). Impacto de la metodología de Aprendizaje-Servicio según la percepción de los docentes. En M. A. Herrero y M. N. Tapia (comps.). *Actas de las II Jornadas de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Junta de Andalucía (2005). *Actuaciones en Barriadas y Zonas con Necesidades de Transformación Social*. Consejería de Igualdad y Bienestar Social.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Martínez-Odría, A. (2008). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), pp. 627-640.
- Mayor, D., García, T., Sánchez, M. S., Rodríguez, D., Zaballos, M^a. M., Pérez, I. y Romera, A. (2012). Programa socioeducativo de carácter comunitario para la recuperación de "El Ingenio-El Puche". En Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. *I Edición concurso de proyectos de Educación Social* (pp. 13-59). Barcelona.
- Máximo, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Tzhoeoen Revista científica*, 5, pp.108-125. Consultado el 2 de enero de 2015. <http://creasfile.uahurtado.cl/TZHOECOEN.pdf>

-
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Consultado el 5 de marzo de 2015. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- Pérez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Pérez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Puig, J. M. (coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.
- Rodríguez, G., Gil, J. Y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, J. (2002). El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas. En J. Subirats (coord.). *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, pp. 21-50. Barcelona: Ariel.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Trilla, J. (2004). La educación no formal y la ciudad educadora. En H. Casanova y C. Lozano. *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Sinergias universidad y escuela infantil. Aprendizaje-Servicio y el compromiso con los derechos de la infancia

Aurora María Ruiz-Bejarano *

Resumen. Durante el curso escolar 2016/2017 la Escuela Infantil Municipal de Primer Ciclo Triquitraque, situada en el municipio gaditano de Puerto Real, inició una serie de actuaciones educativas innovadoras incorporadas a su proyecto educativo. Estas iniciativas perseguían fomentar y consolidar los derechos de la infancia en el seno de su comunidad escolar con la especial implicación de su alumnado. Asimismo, pretendían contribuir al proceso de reconocimiento de la escuela por parte de Unicef como Centro Referente en Educación en Derechos de Infancia y Ciudadanía Global. Profundizando en ambas líneas, se estableció para el curso escolar 2017/2018 la ejecución de una propuesta de colaboración universidad-escuela a través de la asignatura Procesos educativos en Educación Infantil. Por medio de esta iniciativa y como parte de su formación docente, se preveía que una clase de primer curso del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz participase en la organización de *Una semana por los derechos de la infancia*, que se celebró en la Escuela Infantil Municipal Triquitraque entre los días 20 y 24 de noviembre de 2017.

Este artículo analiza la ejecución del proyecto en el marco del aula académica durante los meses de septiembre, octubre y noviembre, así como la participación del alumnado universitario los días 20 y 21 de noviembre en el desarrollo de *Una semana por los derechos de la infancia*.

Palabras clave: Derechos de la infancia; universidad; escuela; compromiso social; concientización

SINERGIAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE PRIMEIRA INFÂNCIA. APRENDIZAGEM EM SERVIÇO E O COMPROMISSO COM OS DIREITOS DA CRIANÇA

Resumo. Durante o ano letivo de 2016/2017, a Escola Municipal Infantil Triquitraque, localizada no município gaditano de Puerto Real, iniciou uma série de atividades educacionais inovadoras em seu projeto educacional. Essas iniciativas buscavam promover e consolidar os direitos das crianças na comunidade escolar, com o envolvimento especial de seus alunos. Elas também pretendiam contribuir para o processo de reconhecimento da escola pela Unicef como Centro de Referência em Educação em Direitos da Criança e Cidadania Global. Portanto, foi estabelecida para o ano letivo de 2017/2018 a execução de uma proposta de colaboração universidade-escuela por meio da disciplina Processos Educacionais na Educação In-

* Universidad de Cádiz, España.

fantil. Mediante esta iniciativa e como parte da formação de professores, esperava-se que uma classe do primeiro ano do Curso de Graduação em Educação Infantil da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Cádiz participasse da organização de Uma semana pelos direitos da criança, que foi realizada na Escola Municipal Infantil Triquitraque entre os dias 20 e 24 de novembro de 2017.

Este artigo analisa a execução do projeto dentro da sala de aula acadêmica durante os meses de setembro, outubro e novembro, bem como a participação de estudantes universitários nos dias 20 e 21 de novembro durante o desenvolvimento de Uma semana pelos direitos da criança.

Palavras-chave: Direitos da criança; universidade; escola compromisso social; conscientização.

SYNERGIES BETWEEN UNIVERSITY AND NURSERY SCHOOL. LEARNING-SERVICE AND THE COMMITMENT TO CHILDREN'S RIGHTS IN

Abstract. During the school year 2016/2017 the First Cycle Nursery School Triquitraque, located in Puerto Real, a village in the province of Cádiz, initiated a series of innovative educational actions implemented in its Educational Programme. These actions aimed to promote and consolidate children's rights in the school community setting with the particular involvement of their pupils. Likewise, they intended to contribute to recognition process of this school as a model in children's rights and global citizenship by UNICEF. After studying both lines in depth, it was established the implementation of a collaborative proposal between the University and the school through the university subject Educational Processes in Infant Education. Through this initiative and as part of their teacher training, it was expected that a group in the first course of the Degree in Infant Education of the Faculty of Education of Cadiz participated in the organization of the Children's Rights Awareness Week, which was held in the Community Nursery School Triquitraque between November 20th and 24th 2017.

This paper analyses both the implementation of the project within the context of the classroom during the months of September, October and November; and the participation of the university students in the development of the Children's Rights Awareness Week, on 20th and 21st November.

Keywords. Children's Rights; university; school; social commitment; awareness .

1. INTRODUCCIÓN: LA DIMENSIÓN ÉTICA, EL COMPROMISO SOCIAL Y LA RESPONSABILIDAD CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD.

El propósito que orienta este artículo es ofrecer una descripción y un análisis de la estructura organizativa y del proceso de desarrollo seguido en *Una semana por los derechos de la infancia*, un proyecto llevado a cabo en el curso académico 2017/2018 desde un enfoque de Aprendizaje y Servicio y en el que han participado un grupo universitario de alumnos y de alumnas y una comunidad educativa de una escuela infantil local.

El proyecto se ha constituido sobre la premisa de que la dimensión ética, la responsabilidad social y el compromiso cívico compartido son tres principios irrenunciables de la formación inicial del profesorado; y en este caso, de la capacitación integral académica de los educadores y las educadoras de educación infantil. En ese sentido, el proyecto *Una semana por los derechos de la infancia* parte “de una visión de la Universidad como espacio y actor transformador de la sociedad” (Francisco y Moliner, 2010, p. 70). Siguiendo esa línea, una facultad o escuela universitaria de educación insertada en su contexto social, político y cultural e involucrada en su entorno ha de comprometerse en sus aulas con la estimulación de un pensamiento crítico y reflexivo (Schön, 1987; Giroux, 1990) y con la conformación de un *ethos* socialmente comprometido de su estudiantado que posibilite la generación de procesos de cambio e innovación socioeducativos y favorezca la “transformación de nuestra sociedad en una sociedad más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa” (Martínez, 2010, p. 10).

En consonancia con estas ideas, en el dossier resultante de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, la UNESCO (2009) estimaba que los centros de educación superior han de “promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos” (p. 2). De ese modo, la gestación de un pensamiento crítico y de una mirada analítica sobre el entorno social, cultural y educativo se vinculan a la corresponsabilidad ciudadana comprometida dentro de la formación inicial de los educadores y de las educadoras para contribuir a la promoción de una sociedad inclusiva asentada sobre el reconocimiento de los derechos humanos y de los derechos de la infancia y sobre el compromiso con su salvaguarda; una sociedad responsable que propicia un desarrollo sostenible y equilibrado con el medioambiente. Es a lo que Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) se refieren como a la procuración de una “ecoética”, pues concierne a:

[...] una ética de la preocupación y del cuidado de la humanidad y de la naturaleza, que resulta totalmente imprescindible en un momento en que la globalización se extiende por todos los ámbitos de la vida y en que la crisis ecológica también se ha generalizado de manera implacable por todos los rincones de la Tierra. Aprender a habitar el mundo es adoptar una ética global y ecológica (p.50)

Una propuesta para un aula de educación superior caracterizada por su concreción a las necesidades de su entorno y por el realismo en sus propósitos y posibilidades puede constituirse, además, en una herramienta

de empoderamiento para los principales agentes implicados en la iniciativa: el estudiantado universitario y la comunidad educativa de la escuela infantil, en el caso particular del proyecto *Una semana por los derechos de la infancia*.

El proyecto *Una semana por los derechos de la infancia* ha sido diseñado desde un enfoque de Aprendizaje y Servicio (en adelante ApS). El ApS resulta de compleja conceptualización. La literatura especializada ha vertido una multitud de definiciones y la multidisciplinariedad y la multidimensionalidad del ApS se han traducido en una variedad de proyectos y programas de intervención de formas diversas (Martínez-Odría, 2007). Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) sostienen que el ApS es un concepto semejante a un collage, en el sentido de que está dotado de una miríada de elementos característicos que de forma aislada son fáciles de reconocer en otras prácticas y contextos socioeducativos. En función del énfasis puesto en las distintas características, los autores identifican cinco grupos de definiciones aceptadas sobre el enfoque de ApS.

El primer grupo es aquel que concibe el ApS como actividad compleja y de caracterización múltiple que se define por la diferenciación de otras prácticas educativas bien delimitadas. El arraigo de la propuesta de intervención en las necesidades de una comunidad, su cuidada planificación y su estructuración, así como su integración en el currículum establecido, la implicación comprometida del alumnado, su participación activa en el proyecto y el desarrollo y afianzamiento de la responsabilidad ciudadana serían algunas de las características que delimitan el ApS, constituyen su definición y lo diferencian de otras iniciativas educativas.

60

El segundo grupo pone el énfasis en la caracterización del ApS como programa estructurado. Este reconocimiento del ApS como programa no descuida, sin embargo, dos elementos que le son característicos: su orientación hacia la intervención desde el servicio comunitario y el hecho de que su puesta en marcha conlleva el aprendizaje de destrezas cívicas por parte del alumnado implicado.

El tercer grupo incide especialmente en este último aspecto, en el desarrollo de destrezas y habilidades, concibiendo el ApS como una filosofía o vía para la transformación social y la formación del pensamiento reflexivo y crítico del alumnado que se concreta, a su vez, en una serie de propósitos “1) desarrollar destrezas académicas; 2) formar el pensamiento crítico y reflexivo; 3) afinar la sensibilidad hacia las necesidades de la comunidad; 4) fortalecer el compromiso social; y 5) adquirir actitudes que dispongan a la responsabilidad cívica” (Puig *et al.*, 2007, p. 18).

El cuarto grupo es aquel conformado por el conjunto de delimitaciones que contemplan el ApS encarándolo principalmente como una forma de pedagogía basada en la experiencia. En este caso, se destaca su vertiente procesual. El ApS se contempla entonces como un dinamismo psicopedagógico de aprendizaje cooperativo que abarca desde el análisis de la situación inicial, la reflexión y la toma de decisiones hasta la evaluación del proyecto sociocultural y educativo y su impacto una vez implementado en la comunidad.

El quinto y último grupo es, según los autores, aquel que apunta más directamente al corazón del ApS en la medida en que, bien sea desde la acentuación del ApS como intervención educativa singular y compleja, como programa estructurado, como filosofía o como pedagogía experiencial, hay una característica invariable en sus conceptualizaciones: el encadenamiento del aprendizaje y del servicio a la comunidad. Batlle (2011) sostiene, precisamente, que la novedad introducida en el ApS no se encuentra en sus componentes (el aprendizaje experiencial y el servicio comunitario), sino en la conjunción de ambos en una misma propuesta. Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011), por su parte, apuntan en la misma dirección que Batlle (2011), aunque acentúan el carácter significativo del aprendizaje y mantienen que es en la integración del aprendizaje y de la respuesta a las necesidades de la comunidad donde reside “la novedad y la riqueza del aprendizaje-servicio” (p.52). Aun coincidiendo en el fondo de la cuestión con Batlle (2011) y con Puig *et al.* (2011), Tapia (2010) se inclina por indicar que son tres los ejes que constituyen el ApS: “el desarrollo de actividades de servicio solidario”, “la vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículum” y el “aprendizaje activo” (p. 41). Otras definiciones señalan también hacia esos dos componentes fundamentales del ApS. En primer lugar, “la adquisición de aprendizajes” (Francisco y Moliner, 2010, p. 69) o “el aprendizaje académico” (Martínez-Odría, 2007, p. 630). En segundo lugar, “el servicio voluntario a la comunidad” (Francisco y Moliner, 2010, p. 69) o la “realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima” (Martínez-Odría, 2007, p.630). En una precisa síntesis de todos estos elementos, Puig *et al.* (2007) aportan una definición de ApS que ha sido ampliamente aceptada y que lo identifica como “propuesta de actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (p. 20).

En lo que respecta al contexto universitario, Bisquerra (2008) mantiene que “los programas de APS implican a los estudiantes en un servicio a la comunidad bien organizado, pensado para satisfacer necesidades sociales concretas, con la intención de desarrollar aprendizajes académicos, responsabilidad cívica y compromiso comunitario” (p.82). Es decir, dentro del marco

ofrecido por la educación superior, el ApS integra el servicio dirigido a las necesidades de la comunidad con el aprendizaje del estudiantado y subraya que estos aprendizajes deben incluir la responsabilidad y el compromiso ciudadanos. De esa forma, el ApS posibilita el desarrollo íntegro y entrelazado de las tres dimensiones que conforman una formación universitaria de calidad (Martínez, 2006, 2010). En primer lugar, la dimensión deontológica, referida a los aprendizajes vinculados al ejercicio profesional. En segundo lugar, la dimensión ética y cívica de la enseñanza y el aprendizaje universitario sobre cuya necesaria formación han reparado e insistido diversos autores y autoras (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Esteban y Buxarrais, 2004; Bolívar, 2005; Naval, 2010; Buxarrais, Esteban y Mellen, 2015; Repáraz, Arbués, Naval y Ugarte, 2015) y que se halla, además, en sintonía con la misión social de la Universidad descrita por Naval (2010) o con su conceptualización como comunidad ética (Esteban y Martínez, 2012). Y en tercer lugar, la dimensión formativa personal y social que en mayor medida corresponde a niveles educativos inferiores al universitario.

62

Rodríguez Gallego (2014) apunta que el enfoque de ApS en la educación superior aporta beneficios destacables en tres ámbitos: en el currículum académico, pues permite la proyección y transferencia de los conocimientos teóricos a un plano práctico de necesidades reales e identificables; en el ámbito de la formación en valores, promoviéndose la prosocialidad, el compromiso social y la responsabilidad ciudadana; y en el ámbito de la creación de vínculos con la comunidad, por cuanto el proyecto de intervención surge en el ApS de las necesidades demandadas por un contexto sociocultural específico.

Estas son las coordenadas teóricas que identifican el proyecto *Una semana por los derechos de la infancia* y que constituyen su matriz. El proyecto se inserta, además, dentro una tradición asentada de ApS en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz que arranca en el curso académico 2012/2013 mediante las convocatorias abiertas de innovación y mejora docente (Benítez Gavira, Sánchez Calleja, Zarzuela y García García, 2017) y que se ha ido consolidando a través de un proceso de institucionalización curricular (García García y Cotrina, 2015) y de la creación en el año 2015 de la Asociación de Aprendizaje y Servicio de la Universidad de Cádiz.

2. LA ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL TRIQUITRAQUE

La Escuela Infantil Triquitraque es un centro educativo municipal de primer ciclo que se encuentra en la ciudad de Puerto Real, a dos kilómetros de distancia de la Facultad de Ciencias de la Educación. En el curso escolar 2017/2018 tiene escolarizados ochenta y dos alumnos y alumnas

con edades comprendidas entre los cuatro meses y los tres años de edad. Treinta y cuatro de esos niños y niñas están distribuidos en dos aulas de primer año (A y B), mientras que los cuarenta y ocho restantes se reparten en tres aulas de segundo año (A –o clase amarilla-, B –o clase verde- y C –o clase naranja-). La plantilla docente de la escuela infantil está formada por cinco educadoras, un educador y dos auxiliares (mujeres) que rotan entre las distintas aulas para cumplir funciones de apoyo asistencial: cambio de pañales, acompañamiento al comedor, vigilancia en el patio de recreo, etc.

El proyecto educativo de centro de la Escuela Infantil Municipal Triquitraque contempla el compromiso adquirido por toda su comunidad educativa con la Convención de los Derechos del Niño, tratado internacional de las Naciones Unidas aprobado el 20 de noviembre de 1989 en el que por primera vez se reconoce a los niños y a las niñas como sujetos de derechos y que aglutina los derechos políticos, económicos, culturales y sociales de la infancia. Su apuesta por la promoción y la protección de los derechos de la infancia a través de la intervención socioeducativa ha llevado a esta escuela al reconocimiento como Centro Referente en Educación en Derechos de Infancia y Ciudadanía Global en la primera convocatoria suscrita por Unicef en el curso escolar 2016/2017.

Siguiendo las recomendaciones de Unicef, el compromiso de la comunidad educativa con los derechos de la infancia se concreta en su proyecto educativo de centro en cuatro ámbitos. El primer ámbito compete al conocimiento de los derechos de la infancia por parte de las familias, del equipo docente y del propio alumnado. El segundo ámbito refiere a la participación infantil y se orienta hacia la identificación que los alumnos y las alumnas han de hacer de sí mismos y de los demás como sujetos con dignidad, derechos y responsabilidades y como ciudadanos que participan de la vida sociocultural y medioambiental de su entorno. Todo esto sin menoscabo del reconocimiento del valor del juego y del ocio en la infancia. El tercer ámbito se relaciona con la conversión de la escuela infantil en un entorno seguro y promotor de los derechos de la infancia que salvaguarde al alumnado de cualquier forma de discriminación y de violencia física o psicológica. Por último, el cuarto ámbito se concreta en la estimulación de un clima escolar protector de los derechos de la infancia, que garantice el cuidado de la dignidad y de la integridad de todos los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo unas relaciones interpersonales respetuosas y una convivencia pacífica en el centro.

3. EL PROYECTO UNA SEMANA POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

En materia de los derechos de la infancia y en su promoción desde el ámbito educativo, una de las iniciativas aprobadas por la escuela infantil Triquitraque para el curso 2017/2018 fue la organización de *Una semana por los derechos de la infancia*, tomando como punto de referencia el Día Internacional Del Niño que se celebra cada 20 de noviembre. El proyecto había sido planteado conjuntamente entre la escuela infantil municipal y el grupo C de la asignatura Procesos Educativos en Educación Infantil (perteneciente al primer curso del Grado en Educación infantil), bajo la representación de su profesora responsable¹.

La propuesta que implicaba *Una semana por los derechos de la infancia* había partido de las necesidades detectadas por la propia comunidad educativa, así como de las demandas generadas a partir de aquellas necesidades. En primer lugar, la escuela infantil Triquitraque estaba comenzando un nuevo período al adentrarse en el reconocimiento de los derechos de la infancia como una parte irrenunciable de la educación integral de los niños y de las niñas, así como en la incorporación de estos derechos en el proyecto educativo de centro y en su implementación en las intervenciones didácticas de sus aulas y en la dinámica organizativa del centro. En ese sentido, la escuela requería afianzar y solidificar la apuesta que había realizado recientemente por los derechos de la infancia. En segundo lugar, la dirección del centro educativo y el equipo docente buscaban reforzar las relaciones de colaboración y comunicación con las familias del alumnado de la escuela. En tercer lugar y en línea con el punto anterior, se había considerado necesario hacer extensible a las familias la invitación a implicarse y participar activamente en el desarrollo de una educación asentada sobre los derechos de la infancia.

64

Durante el mes de julio de 2017 y en reuniones mantenidas entre la directora de la escuela infantil y la docente responsable de la asignatura universitaria se acordó, con la aprobación del equipo docente, que la programación de *Una semana por los derechos de la infancia* contemplaría entre los días 20 y 24 de noviembre de 2017 el desarrollo de talleres didácticos en las aulas del centro y en su salón de psicomotricidad. El tema central de la serie de talleres que los integraría y les aportaría coherencia lo ofrecía Unicef y se trató finalmente del cambio climático y de la educación medioambiental. El salón de psicomotricidad acogería cada mañana un taller intergeneracional en el que participarían el alumnado de una de las clases junto a sus abuelos y abuelas. Los restantes alumnos y alumnas de la escuela llevarían a cabo el

¹ Quien suscribe este artículo.

taller didáctico en su aula de referencia. De esta forma, al concluir la semana cada clase habría realizado cuatro talleres didácticos en su aula y un quinto taller en el salón de psicomotricidad con sus abuelos y abuelas.

3.1 Delimitando los objetivos del proyecto

Los objetivos que se proponía *Una semana por los derechos de la infancia* fueron planteados partiendo de la premisa de que el trabajo coordinado y cooperativo entre la escuela infantil y la universidad reporta beneficios valiosos a ambas comunidades (Mendia Gallardo, 2009). Por ese motivo, se plantearon objetivos para los contextos universitario y escolar diferenciadamente y objetivos comunes para ambos contextos.

- Objetivos dentro del marco de la comunidad educativa Triqui-traque
 - Propiciar en el alumnado de educación infantil la conciencia progresiva del entorno como espacio vital y existencial propio.
 - Iniciar al alumnado de educación infantil en la participación activa y cooperativa dentro del marco del cuidado y el respeto al medio ambiente.
 - Dar a conocer a las familias el compromiso de la escuela con los derechos de la infancia que se recoge y materializa en el proyecto educativo de centro.
 - Implicar conjuntamente a las familias y al profesorado en la promoción de los derechos de la infancia.
- Objetivos dentro el marco universitario
 - Favorecer la transferencia de los conocimientos didácticos vinculados a la asignatura Procesos Educativos en Educación Infantil: el sentido de la educación infantil, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula infantil y la planificación didáctica.
 - Afianzar el compromiso ético y la responsabilidad social y ciudadana como canales para la formación de docentes críticos y reflexivos, comprometidos con su entorno educativo, cultural y medioambiental.
- Objetivos comunes: universidad y escuela
 - Conocer y comprender la Convención de los Derechos del Niño (1989) y profundizar en el conocimiento de los derechos de la infancia.

4. PROMOVER LA SENSIBILIZACIÓN HACIA LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y EL COMPROMISO CON ELLOS. EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

A primera vista, el tratamiento del cambio climático en las aulas del primer ciclo de educación infantil aparenta cierta dificultad si se plantea desde un enfoque directo, debido a la complejidad que reviste su imaginario. Conceptos como “calentamiento global” o “efecto invernadero” resultan inaccesibles a los niños y a las niñas de esta etapa educativa. Es posible, sin embargo, realizar una aproximación indirecta al cambio climático que incida, además, en la iniciación a la participación cívica, responsable y comprometida del alumnado de educación infantil con su entorno inmediato, lo que supondría un planteamiento del cambio climático desde el punto de vista de los derechos de la infancia. El núcleo de este enfoque se sitúa en la perspectiva que ofrece *La Carta de la Tierra* (2000). Su preámbulo realiza la siguiente exposición:

La Tierra, nuestro hogar, está viva con una comunidad singular de vida [...]. La capacidad de recuperación de la comunidad de vida y el bienestar de la humanidad dependen de la preservación de una biosfera saludable, con todos sus sistemas ecológicos, una rica variedad de plantas y animales, tierras fértiles, aguas puras y aire limpio. El medio ambiente global, con sus recursos finitos, es una preocupación común para todos los pueblos (p.1).

El Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía recoge en su tercer artículo que “la finalidad de la educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar” (p. 8). Desde esta perspectiva, el entorno próximo o inmediato del niño y de la niña (la escuela, el hogar, el barrio, etc.) adquiere un destacado protagonismo en la educación infantil. Es en este espacio privilegiado de la existencia cotidiana donde tiene lugar, a través de la experimentación, del juego y de las relaciones interactivas y dialógicas con el grupo de iguales o con el adulto, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el progresivo desarrollo, la subjetivación y la socialización. De este modo, el espacio existencial de la infancia no es exclusivamente un objeto de la planificación docente, ni constituye solo el campo de las interacciones de los niños y de las niñas con los adultos en contextos extraescolares.

Desde un planteamiento educativo que contemple los derechos de la infancia, comprender el planeta como comunidad de vida y espacio existencial cuya preservación y cuidado constituye una responsabilidad compartida por todos los pueblos y considerar, al mismo tiempo, que es en este espacio de

posibilidad de la existencia donde se produce el desarrollo integral de los niños y de las niñas conlleva la asunción de estos como sujetos de derechos y ciudadanos activos comprometidos responsablemente con la preservación sostenible de su entorno y con la promoción de una forma de vida equitativa, solidaria, tolerante y pacífica. Bajo esta orientación y estos principios fueron creados los talleres didácticos dentro del proyecto *Una semana por los derechos de la infancia*.

5. LA ORGANIZACIÓN DEL GRUPO CLASE UNIVERSITARIO

El grupo *C* del primer curso del Grado en Educación Infantil está formado por sesenta y ocho estudiantes. Durante el desarrollo de las clases prácticas, el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación es repartido en dos subgrupos. En el caso del grupo *C* de la asignatura Procesos Educativos en Educación Infantil, el *Subgrupo I* tiene asignadas sus clases prácticas el lunes de cada semana. El *Subgrupo II*, por su parte, ocupa una franja del horario de la mañana del martes al desarrollo práctico de esta asignatura.

Para la organización de los talleres didácticos se crearon diez grupos de trabajo: cinco de esos grupos correspondían al *Subgrupo I* y los cinco restantes al *Subgrupo II*. El número máximo de estudiantes permitidos en cada grupo era de siete personas. Coincidiendo con las clases prácticas de Procesos Educativos en Educación Infantil, los días en los que el alumnado sería responsable de la organización de los talleres educativos en la escuela infantil serían el lunes 20 y el martes 21 de noviembre.

67

6. LAS FASES DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

Dentro del marco del trabajo en el aula universitaria, el proyecto se ha ido desarrollando a través de cuatro fases. El grueso de la primera fase consistió en la realización de observaciones dentro de la escuela infantil, tanto en las aulas como en el salón de psicomotricidad y en el patio de recreo. La segunda fase tuvo lugar a lo largo de la organización y preparación de los talleres didácticos dentro del aula universitaria. La tercera fase comprendió los días 20 y 21 de noviembre de 2017, jornadas en las que se ejecutaron los talleres didácticos en la escuela infantil Triquitraque. Y la cuarta y última fase, por su parte, se relacionaba con la evaluación del proyecto por parte del equipo docente del centro de educación infantil y del propio alumnado universitario de la asignatura Procesos educativos en Educación Infantil.

6.1 Fase primera: las observaciones en el aula

La primera de estas fases abarcó el periodo comprendido entre los días 3 y 24 de octubre de 2017 y a lo largo de cinco sesiones² de treinta minutos que se desarrollaron en el interior de la escuela. Su propósito era el conocimiento del grupo-clase donde se llevaría a cabo cada taller mediante la observación en el aula de referencia y en otros espacios de la escuela infantil, así como a través de las conversaciones informales con el educador o la educadora del aula asignada. De manera secundaria y vinculado a este propósito existía otro objetivo de relevancia y profundidad en esta fase: entablar y afianzar en el alumnado el reconocimiento de la necesidad de contextualizar la intervención educativa partiendo de las características individuales y socioculturales del alumnado de educación infantil, de sus necesidades concretas e intereses y de sus aprendizajes previos.

Durante esta primera fase, una pareja de cada grupo de trabajo visitó la escuela infantil. Previamente, en la clase universitaria se había efectuado un debate sencillo acerca de los focos de observación a los que se había de prestar atención durante la estancia en el aula. Sin embargo, esta primera toma de contacto con la escuela y con las aulas de educación infantil se realizó sin el auxilio de un protocolo de observación que orientara la mirada del alumnado dentro de la clase. Con este procedimiento se pretendía que la valoración de los limitados informes resultantes de las observaciones llevara a reflexionar en la clase universitaria acerca de la necesidad de crear protocolos o guiones de observación desde los grupos de trabajo para dirigir una mirada más profunda en el aula de educación infantil. El alumnado fue provisto entonces de un dossier, dotado de unas pautas para la creación de un protocolo de observación, así como de una serie de ejemplos en los que se podía apoyar para construir su propia herramienta de observación.

68

6.2 Fase segunda: El diseño y la creación de los talleres

En una segunda fase se procedió a la toma de decisiones acerca de la estructura y la organización de los talleres didácticos. La intervención del alumnado en la escuela infantil durante la semana por los derechos de la Infancia se prolongaría desde las diez hasta las once y media de la mañana, en tres secuencias de media hora cada una. En primer lugar, se realizaría el desayuno del alumnado de la escuela infantil. Posteriormente, se llevaría a cabo la asamblea de aula. Y finalmente, se ejecutaría el taller didáctico. Los estudiantes universitarios disponían, por tanto, de una hora de intervención directa en el aula con los niños y las niñas.

2 Solo en casos puntuales, las observaciones continuaron en días señalados con el fin de recabar información complementaria.

El trabajo en el aula universitaria se ha orientado a través de un nutrido grupo de estrategias de aula: exposiciones teóricas, debates o preparación en grupos de trabajo de materiales plásticos para el desarrollo de los talleres didácticos, entre otras. Las dos principales estrategias dirigidas a favorecer el trabajo cooperativo en el aula y el desarrollo de competencias comunicativas en el alumnado han sido las asambleas de clase y el foro del campus virtual.

- *Las asambleas.* Una vez a la semana se efectuaba una asamblea en clase. El mobiliario del aula se desplazaba, distribuyendo las mesas y las sillas a lo largo de tres de los cuatro lados del espacio. La pizarra, el panel de proyección y la mesa docente ocupaban el cuarto lado del aula, su frontal. Esta disposición facilitaba el encuentro cara a cara de los alumnos y alumnas y contribuía a iniciar y sostener el debate en la clase. Cada semana, una pareja tomaba notas de los temas tratados durante la asamblea. Las actas resultantes era subidas a la plataforma del campus virtual de forma que los acuerdos adoptados y las decisiones asumidas en clase fueran accesibles a todo el alumnado.
- *Construimos junt@s nuestros talleres.* En el campus virtual de la asignatura se habilitó un foro de debate en el que tanto la docente como el alumnado podían iniciar hilos de conversación, ofreciendo aportes de variada naturaleza: imágenes y fotografías, propuestas de actividades y talleres, apuntes sobre la asamblea en el aula infantil, etc. Estos aportes no solo eran útiles para la planificación de los talleres del propio grupo de trabajo, sino también para el resto de compañeros y compañeras que accedían a los hilos de debate del foro.

6.3 Fase tercera: la ejecución de los talleres didácticos

El planteamiento de un taller didáctico por parte de alumnado universitario del primer curso del Grado en Educación Infantil constituye una labor compleja. El hecho de situarse la asignatura en el primer semestre de la planificación implica, además, una dificultad añadida por el desconocimiento generalizado del alumnado acerca de la educación infantil y su didáctica. Solo aquellos y aquellas estudiantes que disponen del título de Técnico Superior en Educación Infantil cuentan con ciertas herramientas formativas para el desempeño de los talleres. Por ese motivo, se decidió que la estructura y la dinámica de las asambleas serían las mismas en todas las aulas de educación infantil y en el salón de psicomotricidad reservado para el taller intergeneracional. Se acordó que los recursos a utilizar durante las asambleas serían la canción infantil *Pequeño planeta* y una lámina con el

dibujo de la Tierra sonriente. Estos recursos materiales serían trabajados en cada aula de la escuela infantil durante las semanas previas a la ejecución de los talleres didácticos, de forma que, llegado el momento de las asambleas durante la semana por los derechos de la infancia, los niños y las niñas estuviesen plenamente familiarizados con estos materiales. En cuanto al diseño y a la creación de los talleres didácticos, más adelante se reserva un espacio a su descripción y análisis.

Es importante matizar que el inicio del diseño de los talleres didácticos fue simultáneo a las sesiones de observación en el aula y a la exposición y el estudio de los derechos de la infancia durante las clases teóricas de la asignatura. Esto facilitó que el alumnado universitario se apercibiese de la necesidad de conocer las características, las necesidades y los aprendizajes previos del grupo-clase de educación infantil para acometer el diseño de una intervención educativa. Las citas siguientes reflejan la colisión que puede producirse entre el diseño de una actuación educativa descontextualizada y la realidad escolar.

La primera de estas citas está tomada del correo electrónico del campus virtual y recoge el caso de la propuesta de un taller del que el alumnado reconoce su inviabilidad tras una conversación mantenida con la educadora del aula.

70

Buenos días [...], cuando fuimos ayer a la escuela infantil, teníamos pensado realizar con los pequeños talleres dedicados a la música y al baile. Habíamos pensado en cantar y bailar con ellos la canción llamada “ el patio de mi casa”, entre ellas.

Pero cuando llegamos le preguntamos a [...], la profesora de esa clase, que [sic] le parecía. Ella nos comento [sic] que era una buena idea pero no todos los pequeño caminan, por tanto, sería complicado bailar con todos. Por otro lado nos comento [sic] también que tienen hora de descanso y es probable que cuando vayamos muchos de ellos estén descansando.

Quedamos un poco desconcertadas y ahora no sabemos si seguir o no con ese taller [sic]

Gracias

Un cordial saludo. (Correo electrónico enviado por la alumna “A”, el 21/20/2017)

La segunda cita, por su parte, se corresponde con el comentario escrito en uno de los foros habilitados en el campus virtual de la asignatura y documenta la decisión de diseñar un taller partiendo de los aprendizajes adquiridos en el aula de infantil por los niños y las niñas.

El otro día junto con mis dos compañeras [...] estuvimos preguntándole a la profesora de un año las actividades que los niños eran capaces de realizar. Entre otras actividades, nos comentó que sabían cortar papeles con las manos y pegarlos. Hemos pensado que sería buena idea hacerlo y con los papeles cortados formar un árbol, relacionado con el tema del cambio climático. (Mensaje enviado al foro del Campus Virtual por la alumna “B”, el 22/10/2017)

En la tabla siguiente se recogen las aulas y los talleres finalmente diseñados.

TABLA 1.
Aulas y talleres didácticos

Talleres didácticos. El cambio climático en Educación infantil		
	Lunes 20 de noviembre	Martes 21 de noviembre
1 AÑO A	Mis manos siembran verde (I)	La ruleta del tiempo
1 AÑO B Y BEBÉS	La Tierra me narra una historia	La Tierra me narra una historia
2 AÑOS A	Mis manos siembra verde (II)	Con mis sentidos conozco mi mundo
2 AÑOS B	Mis manos siembran verde (III)	El mar: un hogar limpio para los peces
2 AÑOS C	¡Yo actúo por el planeta!	Queremos un planeta feliz

- *Queremos un planeta feliz*: El taller parte de la creación por parte del alumnado universitario de dos paneles que representan la imagen de un planeta feliz y de un planeta triste. Con la ayuda del adulto, el alumnado de educación infantil identifica en láminas adhesivas qué acciones cotidianas suyas contribuyen a la construcción de un planeta feliz (regar una maceta, tirar residuos a la papelera, etc.) y las coloca en el panel correspondiente. Del mismo modo, el alumnado ha de identificar con la ayuda del adulto y mediante el uso de láminas adhesivas, qué acciones repercuten en un planeta triste y situarlas en su panel.
- *La Tierra me narra una historia*: Relato del alumnado universitario de un cuento escenificado en el aula infantil. La narración se vale del soporte visual (imágenes, figuras y marionetas) y auditivo (batería de sonidos de la naturaleza)
- *Con mis sentidos conozco mi mundo*: Se trata de un taller intergeneracional en el que participan conjuntamente el alumnado y sus abuelos y abuelas. Bajo la dirección del estudiantado universitario, el alumnado de la escuela infantil ofrece a sus abuelos y abuelas materiales y productos de la naturaleza de texturas, sabores y olores diversos (por ejemplo: unas piedras, una hoja de hierbabuena, etc.). Finalmente, se seleccionan objetos de

texturas diferentes y se introducen en globos, al tiempo que se facilita la experimentación con el sonido.

- *La ruleta del tiempo*: El estudiantado universitario elabora un mural con diversos elementos meteorológicos (el sol, la lluvia, la nieve y el viento). El alumnado de educación infantil trabaja estos elementos con materiales plásticos: algodón, pinturas, adhesivos y papel de colores. El orden de intervención sobre los elementos meteorológicos se establece mediante el uso de una ruleta.
- *Mis manos siembran verde (I) y (II)*: Organizados en pequeños grupos de trabajo y con la colaboración del alumnado universitario, los niños y las niñas decoran tres macetas que sembrarán para permanecer en el aula a lo largo del curso.
- *Mis manos siembran verde (I)*: Taller intergeneracional en el que participan los niños y las niñas de infantil y sus abuelos y abuelas. Se trata de realizar la siembra de una planta en macetas decoradas conjuntamente.
- *El mar: un hogar limpio para los peces*: Los niños y las niñas deben extraer peces de un recipiente que representa un mar contaminado y depositarlos en un recipiente idéntico al anterior aunque limpio y despejado. Cada pez se identifica con un color para reforzar el aprendizaje de los colores en los niños-as.
- *¡Yo actúo por el planeta!* El estudiantado universitario realiza un mural que representa un entorno conocido por el alumnado de educación infantil (una playa, un parque, el patio de recreo, etc). En el mural se incluyen elementos contaminantes postizos, fácilmente desprendibles del mural y elaborados en cartón o cartulina (una lata, una botella, un papel, etc.). Los niños y las niñas deben identificar los elementos distorsionantes del entorno, retirarlos y depositarlos en la papelera del aula.

6.4 Fase cuarta: la valoración del proyecto Una semana por los derechos de la infancia. Algunas consideraciones finales

La semana previa a la ejecución de los talleres didácticos en la escuela infantil Triquitraque se solicitó al estudiantado de educación superior una valoración del proyecto efectuado, así como del enfoque ApS en el aula universitaria. Con esta medida se pretendía que los alumnos y las alumnas ofreciesen una evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje seguido en las aulas desde el comienzo del curso académico. En las narraciones valorativas realizadas por el alumnado emerge un extenso abanico de reportes

positivos derivados de su primera experiencia de ApS. De las producciones del estudiantado se han extraído las conclusiones que se detallan en la tabla siguiente

TABLA 2
Aportes del ApS en los relatos narrativos del alumnado

La experiencia ApS en el aula universitaria	
Aportaciones del ApS	Extractos de narraciones del alumnado
Refuerza el trabajo cooperativo entre el alumnado de educación superior.	<p>“[El ApS] favorece la cooperación y coordinación del grupo haciendo que nos conozcamos más” (Estudiante 7)</p> <p>“Me parece una dinámica muy acertada. Trabajamos en nuestro propio grupo y además ayudamos a aquellos compañeros que lo necesitan” (Estudiante 15)</p>
Facilita las interacciones entre el alumnado y la cohesión del grupo-clase.	<p>“Esta forma de trabajar es muy buena [...] [te hace] interaccionar con los compañeros” (Estudiante 1)</p> <p>“Esta forma de trabajar en grupo es muy eficaz y útil, porque de una manera u otra se fomenta la coordinación entre todos los miembros del grupo, las relaciones sociales y la cooperación” (Estudiante 28).</p>
Dinamiza el proceso de enseñanza y aprendizaje	<p>“Esta forma de trabajar es muy buena, porque se te hace la clase divertida” (Estudiante 1)</p> <p>“Se nos hace mucho más ameno y divertido” (Estudiante 4)</p> <p>“Me parece una buena idea porque las clases son más dinámicas e interesantes y el aprendizaje es más significativo y eficaz [...]” (Estudiante 39)</p>
Implica una aproximación a la experiencia laboral	<p>“Me parece una opción bastante buena, ya que podemos tratar con niños” (Estudiante 2)</p> <p>“En mi opinión esta forma de trabajar me parece muy buena, ya que, desde el principio, estamos en contacto con los niños y es la mejor forma para aprender, debido a que en un futuro ese va a ser nuestro trabajo día tras día [...]” (Estudiante 33)</p>
Favorece la proyección y la transferencia de los aprendizajes teóricos a un contexto práctico real.	<p>“Pienso que al trabajar llevando la teoría a la práctica es bastante beneficioso, ya que podemos observar como [sic] son el comportamiento de los pequeños y su manera de actuar frente a las actividades que proponemos. De esta forma, podemos comprobar si la teoría se puede llevar a la práctica tal y como la vemos, o debemos estar preparados para saber enfrentarnos a diversos casos [...]” (Estudiante 45)</p>

El equipo educativo de la escuela infantil, por su parte, ha realizado también una valoración del proyecto a través del recurso narrativo. La experiencia de ApS ha redundado beneficiosamente en la comunidad educativa y ha abierto una brecha hacia la comunicación y la cooperación mutua entre las familias y la escuela, lográndose así cubrir una de las demandas de la escuela con las que se inició este proyecto desde el enfoque de ApS. La participación de los abuelos y de las abuelas en las dinámicas educativas durante esa semana en el salón de psicomotricidad les ha facilitado la inmersión en

las diversas formas en las que los derechos de la infancia se proyectan en la vida organizativa del centro. Se les hizo entrega, además, de un díptico que sintetizaba los compromisos principales de la escuela infantil con los derechos de la infancia que aparecen reflejados en su proyecto educativo de centro. Asimismo, el equipo de educadores ha valorado positivamente los talleres planificados y desarrollados por el alumnado universitario, estimándolos como iniciativas educativas innovadoras. Por último, la implicación a fondo y la buena disposición hacia la iniciativa en la toma de decisiones de los alumnos y de las alumnas del Grado en Educación infantil han sido destacadas en las narraciones valorativas aportadas.

“Ha sido una gran experiencia para los niños, las familias y para nosotros ha sido una forma de llevar a cabo actividades con nuestros niños novedosa [sic] y diferente” (Educador 1).

“Debido a las ganas y al entusiasmo que han prestado tanto a los pequeños como a nosotros, han hecho que el centro en general se llene de vida e ilusión. Como todos sabemos este trabajo es totalmente vocacional y en ocasiones la rutina amerma [sic] las ganas de trabajar con nuevos temas que a priori parecen complicados para los más pequeños y gracias a esa inyección de energía que nos han traído ellos, la chispa ha vuelto a brillar” (Educador 2).

74

IMAGEN 1
Detalle de un taller didáctico



IMAGEN 2
Desarrollo de un taller didáctico



De igual modo, Unicef Comité-Andalucía se ha sumado a las felicitaciones al estudiantado universitario y a la comunidad educativa de la Infantil Municipal Triquiraque por los resultados del proyecto *Una semana por los derechos de la infancia*.

IMAGEN 3

Tweet de Unicef-Comité Andalucía



Por último, los objetivos que se planearon abordar de cara a la asignatura Procesos Educativos en Educación Infantil se han alcanzado satisfactoriamente. En primer lugar y tal y como percibió el alumnado y reflejó en sus relatos narrativos, se ha favorecido la transferencia y la proyección de los contenidos teóricos relacionados con la didáctica de la educación infantil a un contexto sociocultural y educativo real y se ha facilitado, así, la consolidación de un aprendizaje significativo. En segundo lugar, la experiencia ApS ha permitido dirigir unos primeros pasos hacia el compromiso ético y la responsabilidad cívica como elementos constituyentes de la formación inicial de los educadores y educadoras infantiles. La implicación en proyectos de transformación social se configura así como una apuesta a largo plazo por un modelo de docente reflexivo y crítico.

75

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?. *Revista crítica*, (972), 1-6. Recuperado de: <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2011/04/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps.pdf> [Fecha de acceso 29/11/2017]
- Benítez Gavira, R.; Sánchez Calleja, L.; Zazuela, A. y García García, M. (2017). ¿Cómo diseñar proyectos de Aprendizaje y Servicio? Recomendaciones desde la práctica. En VV.AA. *Libro de Actas de las II Jornadas de Innovación Docente UCA. Cádiz, 4-6 de Julio de 2017*, pp. 186-190. Recuperado de: <http://jornadas-innovaciondocente.uca.es/wp-content/uploads/2017/02/libroActasJID2017.pdf> [Fecha de acceso 29/11/2017]
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Wolters Kluwer.

- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Buxarrais, M. R.; Esteban, F.; Mellen, T. (2015). The state of ethical learning in the Spanish University System: Considerations for the European Higher Education Area. *Higher Education Research and Development*, 34(4), 472-485.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2008). *Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/164/2> [fecha de acceso: 29/11/2017].
- Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación*, (14), 91-108.
- Esteban, F. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64(3), 77-92.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje-Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 69-77.
- García García, M. y Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 8-24.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-Madrid/MEC.
- La Carta de la Tierra (2000). Recuperado de: http://earthcharter.org/invent/images/uploads/earthcharter_spanish.pdf [fecha de acceso: 29/11/2017].
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-28. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/949>
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/60>
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En Miquel Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o Aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (4), 627-640.
- Mendia, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario, una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana. *Revista del Forum Europeo de Administración Educativa*, 86 (2), 1-6. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0405MENapr.pdf> [Fecha de acceso 29/11/2017]
- Naval, C. (2010). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: *service learning y campus compact*. En Miquel Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-80). Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

- Puig, J.M.; Gijón, M.; Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (n.e.), 45-67.
- Repáraz, C., Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios. Sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*, 73 (260), 23-51.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica de la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.
- Schön, D. (1987). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Iberia.
- Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Miquel Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. [Fecha de acceso 11/11/2017]

Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social

Antonia Cascales Martínez; M^a Encarnación Carrillo García *

Resumen. El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue conocer la integración del Aprendizaje Basado en Proyectos en el segundo ciclo de Educación Infantil. A partir de un diseño de investigación *ex post facto* descriptivo, siendo la muestra participante 214 docentes de Educación Infantil de la Región de Murcia (España) que trabajan con ABP actualmente en sus aulas. Se utilizó un cuestionario para recoger datos confeccionado *ad hoc*, validado mediante el procedimiento de validación por juicios de expertos y la fiabilidad fue analizada mediante el *alfa de Cronbach*. Los resultados evidencian que el ABP es un instrumento muy efectivo para favorecer la justicia social, en la medida que su implementación respeta los ritmos de enseñanza y aprendizaje tanto de docentes como de alumnos. Asimismo, se destaca la dificultad de acoplarlo en el sistema dada la rigidez de las administraciones educativas.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos; educación infantil; evaluación; docentes; pedagogía social.

APRENDIZAGEM FUNDADA EM PROJÉTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MUDANÇA PEDAGÓGICA E SOCIAL

Resumo. O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cuja finalidade era conhecer a integração da Aprendizagem Baseada em Projetos no segundo ciclo da Educação Infantil. Este trabalho se baseia em um projeto de pesquisa descritiva *ex post facto*, onde a amostra participante foi de 214 professores de Educação Infantil da região de Múrcia (Espanha) que trabalham atualmente com ABP em suas salas de aula. Foi utilizado um questionário *ad hoc* para a coleta de dados, que foram validados pelo procedimento de validação mediante pareceres de especialistas, e a confiabilidade foi analisada por meio do método *alfa de Cronbach*. Os resultados proporcionam evidências de que o ABP é um instrumento muito eficaz para promover a justiça social, na medida em que sua implementação respeita os ritmos de ensino e aprendizagem de professores e de alunos. Além disso, destaca-se a dificuldade de incluí-lo no sistema devido à rigidez das administrações educacionais.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos; Educação Infantil; avaliação; professores; pedagogia social.

* Facultad de Educación, Universidad de Murcia (UM), España.

PROJECT-BASED METHOD IN CHILDHOOD EDUCATION: SOCIAL PEDAGOGICAL CHANGE

Abstract. This paper presents the results of an investigation focus on knowing the Project-Based Method in Childhood Education. From an ex post facto descriptive investigation design, having a sample of 214 Childhood Education teachers of Región de Murcia (Spain) that currently works with this methodology. We used an ad hoc questionnaire, validated by experts, in order to collect the data. The reliability of the questionnaire was analyzed by the alpha of Cronbach. The results evidence that the Project-Based Method is an effective instrument that favours social justice, because its implementation respects the teaching and learning rhythms of both, teachers and students. Likewise, it highlights the difficulty of embracing it because the rigid educational administration.

Keywords: Project-Based Method; childhood education; assessment; teachers; social pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Exponemos en nuestra investigación, los resultados obtenidos acerca del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la etapa de Educación Infantil, un enfoque metodológico que implica un cambio de paradigma pedagógico escolar. En el sentido en el que afecta tanto al proceso de enseñanza como de aprendizaje. Ello conlleva una nueva configuración del centro en todas sus dimensiones, requiere recursos y, además, supone una innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestro estudio, que se ha realizado durante el curso 2015-2016, han participado docentes de Educación Infantil de centros de la Región de Murcia (España), y se ha estudiado la incidencia de la metodología ABP en el aula.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Gallardo, Ríos, Fernández, y Ramos (2016) explican que no hay una única manera de mirar la escuela de la infancia, desde su perspectiva la Educación Infantil se concibe como centro de vida, de juego, de comunicación y de conocimiento, en definitiva, un espacio diseñado y organizado para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples y variadas experiencias de relación y de realización personal. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) implica un cambio de paradigma pedagógico frente a los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Dichos modelos, herencia de otros tiempos, en los que no se tenían en cuenta las características psicoevolutivas del alumnado, los diferentes ritmos de aprendizaje

individuales ni el entorno social de procedencia; convertían las clases en sesiones expositivas donde los aprendices eran expuestos a los contenidos de forma pasiva, a modo de recipientes vacíos, donde el saber era depositado.

Hoy sabemos, avalados por múltiples estudios, el carácter relevante de los aspectos sociales en los procesos educativos, Vygotsky (1982) destacó el origen social de los procesos psicológicos incidiendo en que se forman en “la fase social” que las personas establecen con los objetos y en contacto con el resto de individuos; tal y como describe en su Ley genética del desarrollo cultural” en la que explica que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero en el ámbito social y, más tarde, en el ámbito individual, esto es, primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). También sabemos que respetar los ritmos de aprendizaje individuales, favorece el concepto de justicia social (Bolívar, 2012; Latapí, 2012), lo que convierte el aula en un espacio educativo democrático de integración de las personas, sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas. En esta línea, Fernández y Gallardo (2016), entienden el aula como contexto social de aprendizaje, y explican que la escuela es un magnífico espacio para crecer como ser social, para desarrollar habilidades comunicativas, para aprender a expresarse siendo entendido por los demás, para compartir y para aprender a vivir y convivir, pues reflexionan que es imposible imaginar un mundo de aislamiento, sin relaciones y sin grupo.

Belavi y Murillo (2016) revisan en su estudio diversos conceptos relacionados con la educación, la democracia y la justicia social; y abogan por una educación de todos y para todos, que fomente el desarrollo integral del alumnado, a la vez que se atiende de forma individualizada a cada uno de ellos, con el fin de respetar sus ritmos de aprendizaje. Y para ello, explican que es necesaria una educación crítica, que reflexione acerca del porqué de las cosas, con unos docentes –intelectuales críticos– que fomenten en los estudiantes, cambios encaminados a la justicia social, mediante una educación democrática. En este sentido las metodologías utilizadas en el aula, que respeten a cada una de las personas que se encuentren en ella, además de favorecer un tipo de aprendizaje que fomente la crítica, la colaboración, y la búsqueda de respuestas activa mientras se realiza un proyecto común, ayudarán en gran medida a este propósito.

Trabajar estos conceptos en nuestras aulas implica empezar desde las bases de la escolarización y terminar en la enseñanza superior; buscando remover los cimientos del aula tradicional donde la homogeneidad se establece por rutina, independientemente del potencial individual de los individuos, y donde el adoctrinamiento puede llegar a primar sobre el aprendizaje y la creatividad. En contraposición, los entornos de aprendizaje que fomenten la

colaboración entre el alumnado, y con metodologías activas, donde se aprende haciendo y en la acción, favorecerá el nuevo planteamiento educativo que exponemos.

A su vez, este nuevo paradigma implica trabajar en torno a un nuevo concepto de centro educativo, en relación a todas sus dimensiones y agentes, en la medida que es necesario diseñar y programar de forma diferente los objetivos, contenidos y criterios de evaluación; y configurar los espacios de enseñanza que favorezcan el ABP, así como la utilización de una serie de recursos educativos en consonancia con esta metodología tenida aun hoy como innovadora, y propiciar el oportuno cambio de los procesos educativos y ofrecer una alternativa a las “clases tradicionales”.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la etapa de Educación Infantil, el primer escalafón educativo, donde el alumnado participa de forma activa mientras aprende, se pueden ver beneficiados en la medida que utilizamos herramientas educativas adecuadas. En esta investigación, abordaremos el ABP desde esta perspectiva, tomándolo como una herramienta educativa que busca promover el aprendizaje significativo del alumnado de forma activa y colaborativa, y que facilite que los alumnos se involucren en su propio proceso de aprendizaje como un agente más del proceso educativo.

82

En 1918 William Heard Kilpatrick, en su artículo *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, estableció las bases del ABP que hoy en día conocemos, las cuales favorecen el aprendizaje a la vez que se respetan las capacidades innatas de los niños, poniendo énfasis en el papel activo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudios al respecto desde entonces han sido numerosos, el panorama educativo ha ido cambiando, pero aún queda mucho por hacer, debido a que los cambios son lentos y poco profundos. Vergara (2015) enumera en su obra las bases del ABP; y explica además, con ejemplos prácticos basados en su propia experiencia a través de los años, el potencial del ABP para crear un *nuevo marco* educativo, definiéndolo (Vergara, 2015: 146) como un proceso de aprendizaje basado en la investigación, los principios de negociación igualitaria, la responsabilidad individual, la actitud de cooperación y la toma de decisiones consensuada.

Helm y Katz (2016), en su obra acerca del ABP en edades tempranas, revisan el cómo empezar, desarrollar y concluir un proyecto de investigación por parte de los alumnos en la teoría y en la práctica; e inciden que este enfoque metodológico favorece la curiosidad hacia el aprendizaje de los nuevos contenidos y se adapta a los ritmos de aprendizaje del alumnado, ya que

investigar un tema en profundidad ayuda a alcanzarlos objetivos educativos programados, a la vez que favorece la atención a la diversidad y la inclusión del alumnado.

En esta línea, Balongo y Mérida (2016) analizan en su investigación aspectos relacionados con la educación inclusiva en un aula de Educación Infantil de un colegio público de Córdoba (España), donde trabajan por proyectos; y en concreto estudian la ayuda entre iguales que se da, el incremento de la motivación, la fuerte implicación emocional que se genera, la atención personalizada que se establece, y la relación entre discentes y docente; concluyendo que esta metodología contribuye a la integración educativa de los estudiantes, lo cual significa un paso previo e imprescindible para la construcción de un clima escolar positivo.

El papel de las familias en los procesos de enseñanza juega un papel primordial, de manera que aquellas metodologías que promuevan su inclusión, se pueden ver también favorecidas como apuntan Ruiz y Mérida (2016) y Balongo y Mérida (2016). Trabajar con ABP en Educación Infantil, conlleva una reestructuración de las relaciones que se establecen entre todos los actores de la comunidad educativa (Cascales-Martínez, Carrillo-García y Redondo-Rocamora, 2017). En este sentido se puede decir que, según apuntan Balongo y Mérida (2016), la metodología ABP utiliza como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje los conocimientos y experiencia profesional de las familias, pues las familias asumen un papel de tutorización y acompañamiento en los procesos educativos de sus hijos e hijas a la vez que se dan en la escuela, consiguiéndose un compromiso elevado de las familias, las cuales lo valoran positivamente en la medida que entienden que el ABP es una metodología que “escucha” al alumnado, en relación a la atención individualizada que se le da.

Existen investigaciones que analizan la puesta en práctica del ABP, en relación a una materia determinada como vemos en Ortí e Iniesta-Sepúlveda (2016), en concreto se analiza el ABP como propuesta metodológica para la mejora de la didáctica de las matemáticas en la etapa de Educación Infantil, utilizando también como recurso educativo la música, haciendo de ella, de modo global e interdisciplinar, una herramienta innovadora para que el alumnado adquiera contenidos relacionados con el currículo de Educación Infantil.

La puesta en práctica del ABP en condiciones óptimas también necesita una organización de los espacios, los materiales y los recursos determinada, así como por la inclusión de las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación, de manera que esta nueva metodología implique un cambio paradigmático efectivo. Chávez, Cantú y Rodríguez (2016) explican en su investigación sobre el ABP en relación a las competencias digitales que se

promueven en Educación Infantil, que dicho estudio responde a la necesidad de determinar un entorno educativo donde se integren el ABP y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), concluyendo que se pueden obtener resultados satisfactorios si se involucra activamente a los alumnos con el ABP y con el apoyo de las TIC.

Mosconi, Gamino y González (2016) en su artículo sobre el *aula extendida*, nos hablan de la integración de las tecnologías de la información en relación con el ABP, en concreto, sobre las redes sociales y su papel en los procesos educativos relacionados con el ABP, ya que favorecen la integración global de los contenidos trabajados en los procesos de investigación de los alumnos que realizan un proyecto, visibilizándolos ante el resto de la comunidad educativa.

Moral, Villalustre y Neira (2013) explican en su estudio que las Tecnologías de la Información y la Comunicación son agentes motivadores que permiten al alumnado una inmersión en el ámbito tecnológico que les ayuda a romper con la brecha existente entre medio rural y urbano, potenciando sus competencias digitales, capacitándolo para la búsqueda y tratamiento de la información, y el manejo de herramientas informáticas para la comunicación y el desarrollo de los proyectos colaborativos. Por ello, de sus palabras destacamos que, los entornos rurales aislados ven enriquecidos los procesos educativos en los que están involucrados los proyectos del tipo colaborativo mediante la metodología ABP y las tecnologías, en la medida que las tecnologías favorecen la investigación, el acceso a la información y la colaboración entre otros compañeros y centros educativos.

El ABP en Educación Infantil es un recurso metodológico que permite el desarrollo de las capacidades de esa etapa psicoevolutiva, y además permite que el alumnado pueda desenvolverse con éxito en situaciones cotidianas. Esta premisa orienta los problemas planteados en esta investigación, y nos lleva a preguntarnos: ¿cómo diseñan el ABP los docentes que trabajan en Educación Infantil?, ¿cuáles son los criterios que utilizan para la selección de objetivos y contenidos?, ¿qué estrategias ponen en marcha a la hora de trabajar con ABP?, ¿se contempla la evaluación en este tipo de metodología?, ¿las TIC se asocian al ABP?, ¿el ABP tiene carácter innovador?, ¿tiene alguna implicación el tipo de centro educativo al que pertenecen?, ¿el grado de formación en TIC?

Por tanto, este estudio tiene como objetivo conseguir una fotografía sobre cómo el ABP está integrado en el proceso de enseñanza en la etapa de Educación Infantil en la Región de Murcia. Dado que el cambio metodológico, en relación al ABP, es un proceso lento y complejo e implica muchos factores. En concreto, este estudio pretende, por un lado, analizar el planteamiento

teórico del ABP en torno a la práctica profesional en Educación Infantil, y por otro, dar respuesta a las cuestiones relacionadas con su implementación en el aula.

3. MÉTODO

El estudio realizado se enmarca dentro en una metodología cuantitativa adoptando un planteamiento descriptivo-comparativo con diseño no experimental de grupo único tipo encuesta (Gay y Airasian, 2000), cuya finalidad exploratoria trata de conocer el desarrollo del ABP en el segundo ciclo de la Etapa de Educación Infantil en el contexto de la implementación de este modelo pedagógico.

Esta investigación recoge una muestra pequeña de docentes y por tanto no está exento de limitaciones, si bien los hallazgos pueden tener implicaciones para el desarrollo del pensamiento teórico sobre el profesional de Educación Infantil. El objeto del estudio no es la generalización de los resultados, sino el análisis de una muestra de docentes que trabajan con ABP para analizar la realidad y proponer formación ajustada a las necesidades del docente de Educación Infantil en activo.

3.1 Participantes

El procedimiento de selección de la muestra ha sido no probabilístico intencional, en la medida que se ha aplicado la encuesta solamente a docentes de Educación Infantil que trabajan en sus aulas con ABP.

El cuestionario se envió de forma personalizada a un total de 350 docentes que impartían docencia en el segundo ciclo de Educación Infantil en la Región de Murcia de los cuales han respondido 214.

En lo que se refiere a la formación académica, los docentes son mayoritariamente especialistas en Educación Infantil (88,3%). De los participantes, el 68,8% son maestras y 31,2 % son maestros. La edad de los docentes, el 79,6% se encuentra entre los 26 y 45 años. En cuanto a la titularidad del centro en el que trabajan, el 79,4% de los docentes participantes pertenecen a centros públicos, y el 20,6 % en centros privados-concertados. En cuanto al nivel en el que imparten docencia actualmente, el 38,8 % lo hacen en el aula de 3 años, el 13,1 % en el aula de 4 años, 22,4 % en 5 años y el 25,7% actúa como docente de apoyo. En el caso de la experiencia laboral de los docentes, el 46,4 % manifiesta haber trabajado

menos de tres años. También el 59,6% de los participantes considera que su formación en TAC es a nivel de usuario, frente al 14,6 % que lo considera básico. Finalmente, el 44,7 % lleva trabajando con ABP más de tres años, frente a un 41,3% que solamente lleva un año.

3.2 Instrumentos

Los datos del estudio han sido recogidos a través de una encuesta diseñada *ad hoc*. La estructura del instrumento se compone de dos partes: en la primera parte se solicitó información sobre variables demográficas: titulación, género, edad, experiencia laboral, grado de formación en TAC, titularidad del centro, curso en el que imparten docencia actualmente y años de trabajo con ABP. La segunda parte se compone de 35 ítems agrupados en las siguientes dimensiones: diseño de los proyectos de ABP, en qué medida se ajustan los objetivos y contenidos a este tipo de metodología, aspectos relacionados con la metodología, valoración de la evaluación como parte del ABP y, finalmente, se refiere a la formación del profesorado en el uso adecuado del ABP. La forma de respuesta es una escala tipo Likert, de valoración de cuatro puntos (de 1="1-Totalmente en desacuerdo" a 4="Totalmente de acuerdo")

86

La propia naturaleza del instrumento aconsejaba su validación de contenido con una estrategia de fiabilidad entre jueces de carácter cualitativo, para lo cual se contó con cinco expertos: una doctora en pedagogía y experta en ABP en Educación Infantil, una profesora titular de universidad y experta en tecnologías educativas, una docente de Educación Infantil, una docente en Educación Primaria y una asesora de formación en Educación Infantil y Primaria. Se solicitó a los expertos que valorasen diferentes aspectos sobre los datos iniciales sociodemográficos, las dimensiones, los ítems, opciones de respuesta, y una valoración global (Wieserma, 2001). Tras dicha validación se realizaron mínimas aportaciones al cuestionario como fueron la incorporación de una respuesta a una de las preguntas cerradas y algunas modificaciones de redacción.

El análisis de la fiabilidad del instrumento, ha obtenido una alta consistencia interna, arrojando un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,946 siendo, según De Vellis (2003), excelente al obtener una puntuación mayor de 0,90.

3.3 Diseño y análisis de datos

La creación de la base de datos y el análisis posterior cuantitativo de la información se ha realizado con el paquete estadístico *IBM SPSS Statistical* (vers. 19.0) para Windows y ha consistido en el cálculo de estadísticos

descriptivos, Alfa de Cronbach. Para la comparación de medias se utilizó la prueba t para muestras independientes y ANOVA simple, y por último estadísticos de relación entre variables. El nivel de significatividad para el estudio se ha establecido el $p < 0.05$.

3.4 Resultados: análisis descriptivo de las distintas categorías

Para el análisis de los resultados descriptivos se va a seguir la estructura de las dimensiones que conforman el cuestionario: diseño, objetivos y contenidos, metodología, evaluación, formación, tecnología e innovación.

3.4.1 Diseño de proyecto de ABP

En la *Tabla 1* podemos observar las medidas de tendencia central y dispersión sobre el nivel de conocimiento que el profesorado indica tener con respecto al diseño de los proyecto de ABP.

TABLA 1
Descriptivos de tendencia central y dispersión en el diseño de ABP

	Media	Mediana	Moda	D. Típ.
Conozco los fundamentos psicológicos, pedagógicos, sociales y epistemológicos del ABP.	2,22	2	2	0,92
El ABP permite dar respuesta a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,29	3	3	0,73
Para trabajar ABP me apoyo en editoriales comerciales.	1,71	1	1	0,95
Soy capaz de diseñar y gestionar mis propios proyectos.	3,12	3	3	0,78
Trabajar con ABP me permite actualizar mis conocimientos y competencias docentes.	3,36	4	4	0,82
Trabajar con ABP me permite integrar innovaciones en el aula.	3,55	4	4	0,76
La programación con ABP me limita a la hora de enseñar y programar mi actuación docente.	3,48	4	4	0,80
Tengo destrezas para averiguar las necesidades de mis alumnos previos a plantear un proyecto de ABP.	2,82	3	3	0,77
Los proyectos de ABP suelen ser los mismos para todos los alumnos del ciclo de Educación Infantil.	2,09	2	2	0,85

A la hora de diseñar el ABP, los docentes participantes indican, según se muestra en la *Tabla 1*, que trabajar con esta metodología les permite integrar innovaciones en el aula ($M=3,55$), a la vez que reconocen que la programación con ABP apenas les limita a la hora de enseñar y programar su actuación docente ($M=3,48$), a la vez que les ayuda a actualizar sus conocimientos y competencias docentes ($M=3,36$), y les posibilita dar respuesta a

la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje ($M=3,29$). Asimismo, se puede apreciar que los docentes que han participado en este estudio no se apoyan para el diseño de ABP en las editoriales comerciales ($M=1,71$) hecho que también se refleja con la puntuación obtenida en la moda (1).

3.4.2 *Objetivos y contenidos*

En cuanto a la selección de objetivos y contenidos dentro de la metodología de ABP, los datos descriptivos de tendencia central y de dispersión se muestran en la *Tabla 2*.

TABLA 2

Descriptivos de tendencia central y dispersión en los objetivos y contenidos de ABP

	Media	Mediana	Moda	D. Típ.
Diseño los objetivos del un proyecto de ABP con el resto de compañeros de ciclo.	2,85	3	3	0,97
Diseño los objetivos del un proyecto de ABP con el equipo docente de mi aula.	2,78	3	3	1,01
Procurar dar contenidos integrados en un marco general.	3,13	3	3	0,66
Los contenidos teóricos pierden peso en pro de los procedimentales y actitudinales.	2,62	3	2	0,99

Los resultados que se muestran indican que los docentes que trabajan con ABP y han participado en este estudio procuran dar contenidos integrados en un marco general ($M=3,13$). El resto de ítems han obtenido medias superiores al 2,50 y la moda en los ítems sobre objetivos y contenidos es de tres sobre cuatro, excepto en el ítem que evalúa el peso de contenidos teóricos en relación a los procedimentales y actitudinales que obtiene una moda de 2.

3.4.3 *Metodología*

Respecto a los aspectos metodológicos, según los datos recogidos en la *Tabla 3*, el profesorado de la muestra indica que trabajar con ABP posibilita reconocer el mérito a los alumnos cuando han realizado un buen trabajo ($M=3,59$). Asimismo, los docentes reconocen que el ABP ayuda a plantear actividades que sean más atractivas, vistosas y audiovisuales ($M=3,48$).

TABLA 3

Descriptivos de tendencia central y dispersión en la metodología de ABP

	Media	Mediana	Moda	D. Típ.
En un proyecto de ABP solamente trabajas en función de lo planificado.	1,83	2	2	0,87
Tengo dificultades para cambiar de estrategias metodológicas.	2,14	2	2	0,75
Favorezco el aporte de ideas sin limitación formal.	2,79	3	3	0,86
Las actividades planificadas trato de que no sean repetitivas.	2,82	3	3	0,87
Las dudas que surgen se anteponen a la planificación curricular.	2,77	3	3	0,93
Doy prioridad a los intereses de mis alumnos.	3,31	3	4	0,78
Procuro controlar a los alumnos evitando intervenciones espontaneas.	3,29	3	4	0,77
Suelo proponer a los alumnos que resuelvan actividades de forma voluntaria.	3,24	3	3	0,61
Propongo actividades que necesitan buscar información y sacar conclusiones.	3,30	3	3	0,58
Propongo actividades para que los alumnos trabajen en equipo.	3,33	3	3	0,69
Suelo llevar expertos en la materia al aula para que los alumnos aprendan mejor.	2,98	3	3	0,84
Reconozco el mérito de los alumnos cuando han realizado un buen trabajo.	3,59	4	4	0,75
El ABP posibilita que las actividades que se desarrollan en las clases puedan ser más atractivas, vistosas y audiovisuales.	3,48	4	4	0,72
Combino metodologías que requieran el trabajo colaborativo e individualizado.	3,29	4	4	0,86
El ABP me permite dar una respuesta educativa de calidad a los alumnos de necesidades educativas especiales.	3,31	3	4	0,78

En esa misma línea, los docentes indican que el ABP les permite, por un lado, dar una respuesta educativa de calidad a los alumnos de necesidades educativas especiales ($M=3,31$); y por otro lado, combinar metodologías que requieran el trabajo colaborativo e individualizado ($M=3,29$).

En cuanto al diseño de actividades, los docentes indican que suelen proponer actividades para que los alumnos trabajen en equipo ($M=3,33$), actividades que necesiten buscar información y sacar conclusiones ($M=3,30$) y actividades de resolución voluntaria ($M=3,24$).

Finalmente, el profesorado reconoce que en un proyecto de ABP no solamente se trabaja en función de lo planificado ($M=1.83$), hecho que concuerda con la misma filosofía de partida propuesta por Killpatrick (1918).

3.4.4 Evaluación

Se preguntó a los docentes encuestados sobre la evaluación con ABP, dado que es un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

TABLA 4

Descriptivos de tendencia central y dispersión en la evaluación de ABP

Las evaluaciones con ABP valoran los contenidos abordados en el proyecto.	3,09	3	3	0,81
Las evaluaciones con ABP valoran los contenidos exclusivamente curriculares.	1,81	1	1	0,77
El ABP me permite utilizar diferentes técnicas para evaluar a los alumnos.	3,34	2	1	0,74
El ABP me permite utilizar diferentes instrumentos para evaluar a los alumnos.	3,37	3	4	0,79
Los resultados de los alumnos son mejores cuando se trabaja con ABP.	2,96	4	4	0,79

Los resultados obtenidos en estos ítems (véase *Tabla 4*) muestran que los docentes que han trabajado con ABP utilizan diferentes instrumentos ($M=3,37$) y técnicas ($M=3,34$) para evaluar a los alumnos y valoran los contenidos abordados en el proyecto ($M=3,03$). Toda vez que reconocen que las evaluaciones con ABP no valoran los contenidos exclusivamente curriculares ($M=1.81$).

90

3.4.5 Formación

En otra dimensión abordamos la formación recibida por los docentes en torno al ABP, se les hizo varias preguntas al respecto, destacando los siguientes resultados en la *Tabla 5*:

TABLA 5

Descriptivos de tendencia central y dispersión en la formación de ABP

	Media	Mediana	Moda	D. Típ.
La formación en ABP es autónoma.	2,49	2	2	0,86
Asisto a cursos de formación sobre ABP.	2,55	3	3	1,00
Participo en proyectos de innovación/investigación relacionados con el ABP.	2.89	3	4	1,08

Los docentes participantes, respecto a la formación recibida en ABP, se puede observar en la *Tabla 5* que obtienen la formación participando en proyecto de innovación/ investigación relacionados con el ABP ($M=2.89$).

Las medias bajan cuando se les pregunta en qué medida asisten a cursos de formación sobre esta temática (M=2.55) y la media es ligeramente inferior al hablar de formación en ABP como autónoma (M=2.49).

3.4.6 Tecnología

Dentro del ABP la utilización de las tecnologías adquiere cada vez más importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, así preguntamos a los docentes sobre ello. Los resultados obtenidos por los docentes quedan recogidos en la *Tabla 6*:

TABLA 6
Descriptivos de tendencia central y dispersión en la utilización de las TIC en ABP

	Media	Mediana	Moda	D. Típ.
Conozco las posibilidades de los recursos tecnológicos para diseñar mis propias actividades y presentaciones en mis proyectos de ABP.	2.67	3	3	0.73
Hago uso de los recursos tecnológicos para mejorar mis proyectos de ABP.	3.02	3	4	0.90
Diseño actividades de aprendizaje utilizando diferentes herramientas tecnológicas (ordenador, PDI, tabletas ...).	2.90	3	4	1.05
Diseño contenidos educativos digitales realizados en mis proyectos de ABP.	2.63	3	2	0.99
Recurso a los contenidos digitales que encuentro en la red para mis proyectos de ABP.	3.18	3	4	0.84
Comparto los contenidos y actividades TIC con el resto de la comunidad educativa.	2.56	3	3	1.06
Intento que las actividades planteadas a mi alumnado con recursos tecnológicos que despierten su interés y les permita aprender de una manera significativa.	3.26	3	4	0.82
Suelo descargar juegos y aplicaciones desde internet, sin hacer ningún tipo de adaptaciones.	2.46	2	2	0.84
Aplico las normas de propiedad intelectual existentes en cuanto al uso de los recursos y aplicaciones tecnológicas.	2.83	3	3	0.98
Procuró utilizar recursos y/o aplicaciones que permitan un trabajo colaborativo.	3.11	3	4	0.90

El análisis detallado de las respuestas indica que los participantes plantean actividades a su alumnado con recursos tecnológicos que despiertan su interés y les permiten aprender de una manera significativa (M=3.18). También, recurren a contenidos digitales que encuentran en internet para trabajar con sus proyectos de ABP (M=3.18), a la vez que utilizan recursos y/o aplicaciones que permiten un trabajo colaborativo entre su alumnado

($M=3.18$) y hacen uso de los recursos tecnológicos para mejorar sus proyectos de ABP ($M=3.02$). La media es más baja cuando se les pregunta en qué medida hacen adaptaciones de las aplicaciones que encuentran en internet y van a trabajar con sus alumnos ($M=2.46$).

3.4.7 Innovación

Finalmente, dado que es una metodología actualmente muy relacionada con la innovación educativa, se les planteó varias cuestiones al respecto. Los resultados obtenidos se muestran en la *Tabla 7*:

TABLA 7
Descriptivos de tendencia central y dispersión sobre la innovación en ABP

	Media	Mediana	Moda	D. Típ.
El ABP me ayuda a investigar en el aula sobre diferentes temas con mis alumnos.	2.61	3	3	0.69
Utilizo el ABP para desarrollar el pensamiento crítico de mis alumnos.	3.13	3	4	0.98
Tengo en cuenta cuándo es pertinente usar el ABP y cuándo es mejor utilizar otro tipo de metodología.	3.01	3	4	1.11
Hago uso del ABP para diseñar centros de interés innovadores.	2.79	3	3	0.91
Procuro acoplar nuevas metodologías al ABP dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.22	3	4	0.88
Adapto las nuevas herramientas o dispositivos tecnológicos que aparecen en el mercado a la realidad de mi aula.	2.55	3	3	1.08
Utilizo el ABP con otros recursos TIC para mejorar mi práctica docente.	3.15	3	3	0.86
Estudio nuevas metodologías que conlleven nuevos planteamientos de ABP.	2.55	2	2	0.80
Participo en proyectos de innovación/ investigación relacionados con el ABP.	2.89	3	4	0.98

Los docentes participantes, en general, asocian el ABP con la innovación educativa, y en muchos casos procuran dar un paso más acoplando nuevas metodologías al ABP dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ($M=3.22$), a la vez que incorporan recursos TIC para mejorar su práctica docente ($M=3.15$) y utilizan esta metodología para desarrollar el pensamiento crítico de sus alumnos ($M=3.13$). Sin embargo, las medias bajan cuando se les pregunta en qué medida el APB ayuda a investigar en el aula sobre diferentes temas ($M=2.61$), si estudian nuevas metodologías que conlleven nuevos planteamientos de ABP y si adaptan las nuevas herramientas o dispositivos tecnológicos que aparecen en el mercado a la realidad de su aula ($M=2.55$).

3.4.8 Comparación de los aspectos evaluados

Finalmente, contrastamos las valoraciones de los docentes participantes con las dimensiones evaluadas, obteniendo los siguientes resultados (véase *Tabla 8*):

TABLA 8
Descriptivos de tendencia central y dispersión de los dimensiones valoradas

	Media	Mediana	Moda	D. Típ.
Diseño	2,84	2	3	0,29
Objetivos y contenidos	2,84	2	3	0,49
Metodología	3,03	3	3	0,42
Evaluación	2,91	3	2	0,42
Formación	2,64	2	3	0,68
Tecnología	2,86	2	2	0,62
Innovación	2,87	2	2	0,64

La dimensión mejor valorada por los docentes participantes en este estudio es la *metodología* (M=3.03) destacando que es el aspecto que más se trabaja. Si bien el aspecto menos valorado es la *formación* recibida en ABP (M=2.64), aspecto este, que es objetivo principal de esta investigación y la base para proponer futuras iniciativas de formación para el profesorado de Educación Infantil.

3.4.9 Contraste de variables

Al contar con una muestra con distintas características, podemos contrastar datos en función de ciertas variables categóricas, como por ejemplo, género, edad, años de experiencia laboral, titulación, titularidad del centro, curso en el que se imparte docencia, años que lleva trabajando con ABP. En este estudio la hipótesis nula (*H0*) hace referencia a la no existencia de diferencias significativas asumiendo un valor de probabilidad de error de $\alpha=.05$ o inferior, y la alternativa (*H1*) a la existencia de tales diferencias en las mismas condiciones.

Al contrastar la variable género con las dimensiones valoradas no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los aspectos consultados. Si bien, hemos podido comprobar que los docentes especialistas en Educación Infantil otorgan una mayor puntuación en todas dimensiones en contraposición con las valoraciones de los maestros de otra especialidad.

Otra variable que consideramos interesante contrastar es la edad de los docentes, dado que se suelen asociar las nuevas metodologías a profesorado de menor edad. El análisis exploratorio entre variables, utilizando

el coeficiente de correlación de *Pearson*, da cuenta de una asociación entre la utilización del ABP y los años de experiencia profesional como docente. Los resultados muestran una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa ($\rho=0.43$, $p=0.000$). Las comparaciones *post hoc*, realizadas con el test de *Scheffé*, revelan que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 26 a 35 años y 36 a 45 años con respecto a los docentes menores de 25 años y mayores de 55 años. De estos datos se desprende que los docentes muy jóvenes o muy mayores manifiestan reticencias a las nuevas metodologías.

Nos ha interesado contrastar los años de *experiencia profesional* y los *años de trabajo con ABP*, los datos de la Tabla 9 muestran que existen relaciones estadísticamente significativas entre la edad y las dimensiones objetivos-contenidos, metodología, evaluación, formación y TIC. En el caso de la relación de los años de trabajo con ABP y las dimensiones, obtenemos diferencias estadísticamente significativas en todos los casos excepto en *formación e innovación*. Estos resultados revelan que cuantos más años se trabaja con ABP menos valoran la formación y la innovación en Educación Infantil.

TABLA 9

Resultados *r* de *Pearson* entre las dimensiones valoradas y edad, años de experiencia y años de trabajo con ABP

	Años experiencia	Años de trabajo con ABP	ABP							
			Diseño	Objetivos contenidos	Metodología	Evaluación	Formación	TIC	Innovación	
Años experiencia	1	,255**	-,134	-,047	-,032	-,031	,028	,016	,073	
Años de trabajo con ABP		1	-,009	,000	,022	-,043	,067	,043	,072	
ABP	Diseño		1	,173*	,252**	,302**	,223**	,120	-,078	
	Objetivos contenidos			1	,360**	,305**	,345**	,048	-,075	
	Metodología				1	,582**	,163*	,004	-,019	
	Evaluación					1	,260**	,047	-,090	
	Formación							1	,384**	
	TIC								1	-,078
	Innovación									1

Hemos realizado la prueba *t* de *Student* para determinar la influencia de la *titularidad del centro* porque la muestra participante solo ha sido de centros públicos y centros privados-concertados. Se puede observar en la Tabla 10, que existen diferencias estadísticamente significativas en

valoraciones de las dimensiones *formación* y tecnología. Estos datos nos indican que los docentes de los centros públicos valoran más las dimensiones de formación y tecnología para el desarrollo del ABP que los de los centros privados-concertados.

TABLA 10
Resultados *t de Student* entre las dimensiones valoradas y la titularidad del centro

	T	Sig.
Diseño	- 0.177	0.674
Objetivos y contenidos	- 0.317	0.572
Metodología	- 0.227	0.681
Evaluación	- 1.868	0.175
Formación	- 5.087	0.002
Tecnología	- 8.750	0.003
Innovación	- 1.019	0.891

También hemos tenido en cuenta la *formación específica en TIC* que han recibido los participantes. Los datos de la Tabla 11, muestran diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones realizadas por los docentes en las dimensiones *metodología*, *formación*, *tecnología* e *innovación*. Hemos realizado las pruebas de *Scheffé* para detectar los grupos entre los que se dan diferencias y se observa en todos los casos que cuanto mayor es la formación en TIC más se valoran estas dimensiones.

95

TABLA 11
Resultados *ANOVA de un Factor* entre las dimensiones valoradas y el grado de formación en TIC.

	F	Sig.
Diseño	1.906	0.125
Objetivos y contenidos	0.856	0.513
Metodología	4.231	0.001
Evaluación	0.867	0.467
Formación	2.563	0.007
Tecnología	5.426	0.001
Innovación	3.178	0.006

Finalmente, dado que todos los docentes participantes utilizan ABP, nos pareció interesante contrastar la influencia del *curso de Educación Infantil en el que imparte docencia actualmente*. Los resultados de la Tabla 12, indican que no existe relación significativa entre las dimensiones valoradas sobre el ABP y el curso en el que se imparte docencia.

TABLA 12
Resultados ANOVA de un Factor entre las dimensiones valoradas y el curso en el que imparte docencia

	F	Sig.
Diseño	0.722	0.540
Objetivos y contenidos	0.110	0.954
Metodología	0.684	0.563
Evaluación	1.056	0.369
Formación	0.353	0.787
Tecnología	0.610	0.609
Innovación	0.984	0.405

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se planteó como objetivo conseguir una fotografía de cómo el ABP está integrado en el proceso de enseñanza en la etapa de Educación Infantil. El desarrollo del mismo ha supuesto una situación ilustrativa de privilegio acerca de los beneficios y limitaciones que se derivan de la implementación del ABP.

96

Los resultados descritos anteriormente indican el nivel de conocimiento que dicen tener respecto al ABP los docentes que trabajan con este tipo de metodología, en concreto, en las dimensiones valoradas dicho conocimiento es “medio”, a pesar de estar trabajando con este método. En cuanto a los aspectos de diseño de este tipo de metodología, manifiestan un conocimiento general, si bien se muestra más certero en la medida en que no se apoyan en editoriales para su diseño. También, consideran el ABP una herramienta innovadora, global e interdisciplinar, resultados coincidentes con los hallados en las investigaciones realizadas por Ortí e Iñiesta-Sepúlveda (2016).

Asimismo, cabe destacar que según los propios docentes, el ABP se muestra como un instrumento muy efectivo para el desarrollo integral del alumnado en la medida que respeta tanto los ritmos de aprendizaje como sus intereses; como vemos, respetando además el origen social del aprendizaje (Vygotsky, 1982) y favoreciendo la justicia social (Bolívar, 2012; Latapí, 2012) durante el proceso de enseñanza. Para ello, es necesario abordar la totalidad de los elementos del ABP en la medida que permitan implementar esta metodología en coherencia con este nuevo paradigma pedagógico, donde la escuela se convierte en el contexto social en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se incide en la necesidad de establecer unos criterios claros para el diseño del ABP, una clara definición

de los objetivos y contenidos, y de la evaluación a seguir. Además, cabe decir que de acuerdo con la literatura existente el ABP se plantea como una metodología pluridisciplinar que está directamente unida a los recursos tecnológicos y a la innovación.

Es necesario reconocer también, la dificultad que supone trabajar con ABP en términos de diseño, pues queda destacado el exiguo conocimiento de los docentes en términos de sus fundamentos psicológicos, pedagógicos y epistemológicos. En cuanto a la metodología, los datos resaltan la facilidad para modificar lo planificado, contrastando con la rigidez de la administración en este asunto. Y en lo que se refiere a la rigidez de la administración, vemos que trabajar con ABP ayuda a los docentes participantes a tratar contenidos “*extra*” a los exclusivamente curriculares.

Para finalizar, concluimos que asistimos a constantes cambios educativos que exigen una actualización permanente en todos los aspectos del desarrollo curricular. Por ello, desde la óptica metodológica, la capacidad de aceptar el cambio se concibe como un factor esencial para el óptimo desarrollo del sistema educativo, ya que se considera la herramienta que permite visualizar y evidenciar los avances en la materia; y esta adaptación, requiere flexibilización por parte de los docentes en aras de contribuir al desarrollo de nuevas competencias profesionales.

REFERENCIAS

- Balongo González, E., y Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162.
- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34 [doi:10.15336/riejs2016.5.1](https://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1)
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 2012, pp. 9-45, ISSN: 2254-3139. doi: 10.15366/riejs
- Cascales-Martínez, A., Carrillo-García, M. E., y Redondo-Rocamora, A. M. (2017). ABP y Tecnología en Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 201-210. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/903/815>
- Chávez Barquero, F. H., Cantú Valadez, M., y Rodríguez Pichardo, C. M. (2016). Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 209-220. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100015
- De Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

- Fernández Martínez, P., y Gallardo Fernández, I. M. (2016). "El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en educación infantil". *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 111-131. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/7>
- Gallardo Fernández, I. M., Ríos García, I., Fernández Martínez, P., y Ramos Xavier, G. T. (2016). "Presentación. Educación Infantil (II)". *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 11-13. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/43>
- Gay, L. R. & P. Airasian (2000), *Educational Research: Competencies for analysis and application*, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2016). *Young investigators: The project approach in the early years*. Teachers College Press. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5mQLDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=project+based+approach+in+early+childhood&ots=kqbloLPRDt&sig=PiHhaAXgd0bd5WAJC04fnDQ7w0w#v=onepage&q=project%20based%20approach%20in%20early%20childhood&f=false>
- Kilpatrick, W. H. (1929): The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Recuperado de <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog>
- Latapí Sarre, J. (2012). Educación y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 1(1)*, 2012, pp. 199-202, ISSN: 2254-3139 Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/doc1.pdf>
- Moral Pérez, M. E., Villalustre Martínez, L. y Neira Piñero, M. R. (2013). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, Vol. 42. Número 1. Enero-Junio 2014, 61-67. doi: 10.1016/S0210-2773(14)70010-1
- Mosconi, E., Gamino, A., y González, A. (2016). El aula extendida, un espacio complementario integrador de conocimientos. Recuperado de <http://ridaa.unicen.edu.ar/xmliui/handle/123456789/509>.
- Ortí Martínez, J. A., y Iniesta-Sepúlveda, M. (2016). Didáctica de la Matemática a través de la Música y el Aprendizaje por Proyectos en Educación Infantil. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 2(1), 31-40. Recuperado de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/561>
- Ruiz Torres, M. D. C., y Mérida Serrano, R. (2016). Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de Trabajo. Un estudio de caso/Promoting the inclusion of families through the development of Work Projects. A case study. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 943. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Editorial SM: Biblioteca Innovación Educativa.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas. Tomo I*, ed. Pedagógika: Moscú; 1983. Traducción español. José María Bravo.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas. Tomo II*, ed. Pedagógika: Moscú; 1983. Traducción español. José María Bravo.
- Wieserma, L.D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5 (3), 153-157.

A infância pobre e sua assistência no século XX

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros *

Resumo. Este estudo se constitui como parte das análises desenvolvidas sobre a infância e a criança durante o nosso processo de formação doutoral, que discorre sobre práticas de educação sócio-educativas em São Luís do Maranhão, Brasil. Assim objetivamos conhecer os sentidos da infância, suas concepções, seus cuidados, assistência e sua educação não escolar durante as primeiras décadas do século XX no Maranhão. Para tanto ressaltamos que as nossas observações se construíram teórico metodologicamente com base na literatura internacional, nacional, local, dando privilégio às fontes documentais com a utilização de um periódico de época. Considerando as singularidades locais, vale dizer que este estudo se sustenta em abordagens teóricas da história social da infância, associadas à compreensão das concepções de higienismo e eugenia, que subsidiam metodologicamente a análise das fontes documentais. Assim, nosso estudo evidencia a importância da criação de instituições assistencialistas sócio-educativas, bem como a articulação de suas finalidades, ao projeto republicano de progresso urbanização e modernização do Brasil.

Palavras-chave: Assistência; pobreza; infância.

LA INFANCIA POBRE Y SU ASISTENCIA EN EL SIGLO XX

Resumen. Este estudio se constituye como parte de los análisis desarrollados sobre la infancia y los niños durante nuestro proceso de formación doctoral, que se centra en las prácticas socioeducativas de educación en San Luis de Maranhao, Brasil. De esta forma, buscamos conocer los sentidos de la infancia, sus concepciones, sus cuidados, su asistencia y su educación no escolar durante las primeras décadas del siglo XX en Maranhao. Para ello hacemos hincapié en que nuestras observaciones se construyeron teórica y metodológicamente basadas en la literatura internacional, nacional y local, prestando mayor atención a las fuentes documentales con la utilización de un periódico de época. Teniendo en cuenta las singularidades locales, cabe mencionar que este estudio se basa en enfoques teóricos de la historia social de la infancia, asociados a la comprensión de las concepciones de higienismo y eugenesia, que subsidian metodológicamente el análisis de las fuentes documentales. Por lo tanto, nuestro estudio pone de relieve la importancia de la creación de instituciones asistencialistas socio-educativas, así como la articulación de sus finalidades, al proyecto republicano de progreso, urbanización y modernización de Brasil.

Palabras clave: Asistencia; pobreza; infancia.

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil.

POOR CHILDHOOD AND ITS ASSISTANCE IN THE TWENTIETH CENTURY

Abstract. This study is constituted as part of the analyzes carried out on childhood and child during our doctoral training process, which discusses socio-educational education practices in Sao Luis, Brazil. So we aim to meet the children's senses, their views, their care, their care and no education during the first decades of the twentieth century in Maranhao. Therefore we emphasize that our observations were built theoretical methodologically based on international literature, national, local, giving privilege to documentary sources with the use of a regular season. Considering the local singularities, that is to say that this study is based on theoretical approaches to the social history of childhood, associated with the understanding of the concepts of hygienism and eugenics, which methodologically subsidize the analysis of documentary sources. Thus, our study highlights the importance of creating social and educational welfare institutions, as well as the articulation of its purposes, the Republican progress project, urbanization and modernization of Brazil.

Keywords: Assistance; poverty; childhood

100

Este estudo se constitui como parte das análises desenvolvidas sobre a infância e a criança durante o nosso processo de formação doutoral, que discorre sobre práticas de educação sócio-educativas em São Luís do Maranhão, Brasil. Assim objetivamos conhecer os sentidos da infância, suas concepções, seus cuidados, assistência e sua educação não escolar durante as primeiras décadas do século XX no Maranhão. Para tanto ressaltamos que as nossas observações se construíram teórico metodologicamente com base na literatura internacional, nacional, local, dando privilégio às fontes documentais com a utilização de um periódico de época.

Considerando as singularidades locais, vale dizer que este estudo se sustenta em abordagens teóricas da história social da infância, associadas à compreensão das concepções de higienismo e eugenia, que subsidiam metodologicamente a análise das fontes documentais. Assim, nosso estudo evidencia a importância da criação de instituições assistencialistas sócio-educativas, bem como a articulação de suas finalidades, ao projeto republicano de progresso, urbanização e modernização do Brasil.

Entre as preocupações que marcam o início do século XX no Brasil diz respeito à infância, denunciada pelos médicos, juristas, educadores e jornalistas. Um grande número de crianças morria açoitado¹ pelas epidemias e ausência de condições de higiene física e moral nos aglomerados urbanos. Porém, o que chamava a atenção dessa elite era as estatísticas criminais

¹ Aqui, a palavra açoitada assume o significado de flagelo.

(Rizzini, 1993, p. 25), levantando a possibilidade de estarem as crianças correndo riscos ou de serem elas responsáveis por colocar a sociedade em situação de perigo.

Essa preocupação com a infância do início dos noventa estava relacionada ao projeto de normalização da sociedade, que apontava crescimento desordenado de crianças em situação de pobreza e graças aos problemas sociais advindos antes da transição do Império para a República, como a abolição da escravatura.

No entanto, as medidas tomadas para reparar a ordem e adequar a sociedade brasileira ao modelo europeu implicaram uma série de intervenções autoritárias à população, como foi o caso da vacinação obrigatória nas grandes cidades contra a varíola, além do combate aos focos do mosquito transmissor da febre amarela.

Com a expansão desordenada das cidades, criaram novas necessidades de organização social em que o Estado, associado ao saber médico, buscava maneiras de intervenção sanitária e assistencial, porém prevalecendo a função de policiamento sanitário em detrimento da assistência pública. Vale salientar ainda que essas medidas sanitárias preventivas, ao contrário das de assistência, reuniam recursos e atenção em todo território brasileiro.

Nessa ótica, as crianças abandonadas ou pobres, alvo da assistência, “[...] vagavam pelas ruas das principais cidades, como Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador em busca da sobrevivência, quadro que também se desenhava em São Luís do Maranhão”. (Lima, 1951, p. 88).

Às crianças pobres, programas de assistência se constituíam em dispensários, tratamento e profilaxia das doenças, creches e distribuição de gêneros de primeira necessidade. “Ao menor abandonado e delinquente, estavam reservados o asilo preventivo e o asilo reformatório”. (Rizzini, 1993, p. 25). Entretanto, a participação do Estado na assistência era vista como insignificante, apenas se consolidando nos anos de 1920 com a criação do Juízo de Menores e a promulgação do primeiro Código de Menores.

No entanto, a preocupação com as crianças nas ruas, nos asilos, nas famílias, nas fábricas, com a mortalidade e a criminalidade continuavam a ser foco de olhares, tendo em vista a necessidade de criação de medidas que viessem a proteger e a assistir à infância desvalida, como que também pudessem “[...] aliviar a consciência de uma sociedade envergonhada e ameaçada com a sua presença”. (Rizzini, 1993, p. 26).

A compreensão de criança desvalida perpassa a concepção da-quele “[...] que não possui valor, encontra-se desprotegido, desamparado, desgraçado, miserável”. (Dicionário Aurélio, 1998. p. 352). No entanto, o Dicionário da Língua Portuguesa (1927) define desvalido como “desprotegido, desamparado, pobre, desgraçado, e desvalimento, falta ou perda de favor, de proteção, de valimento”. Então, observamos que tal significado se assemelha em dicionários do século XIX e início do século XX.

Mais que um significado, a criança desvalida legitimava o descaso social no Brasil se fazendo representar nas ruas das grandes cidades com aparência desnutrida, usando poucas vestes e com aspecto doentio. Essas crianças carregavam no olhar a falta de perspectiva de vida futura.

Dada essa compreensão, a infância desvalida e maltratada tomou assento nas denúncias médicas nas classes desafortunadas. De acordo com Moncorvo Filho (1926, p. 35), o problema era originário da ignorância dos pais “[...] dos mais rudimentares preceitos da higiene [...]”, levando os filhos a consumirem álcool, drogas como o ópio, além alimentos inadequados em todas as idades.

102

Esse consumo atendia a diversas finalidades, de acordo com os serviços clínicos de ambulatório nos Institutos de Assistência e Proteção à Infância do Rio de Janeiro. O álcool – vinho e aguardente –, segundo os pais, servia aos filhos como fortificante ou calmante. Prática semelhante percebemos no relatório do Instituto de Proteção à Infância de Lisboa, onde a criança bebia sopa de vinho antes de ir para o campo, no entanto do sentido cultural do consumo da bebida alcoólica se associava à obtenção de força para o trabalho no campo.

O ópio e a alimentação inadequada também se evidenciam nos relatos do instituto. O ópio era utilizado para prolongar o sono das crianças, fazendo com as mães pudessem descansar por horas. No que se refere à alimentação inadequada, registraram-se na dieta alimentar das crianças, incluindo as de menor idade, angu, peixe, feijão, arroz e carne seca. (Moncorvo Filho, 1914, p. 40).

Entretanto, não só o uso de álcool, ópio e má alimentação faziam parte dos registros ambulatoriais. Havia um bom número de crianças que buscava cuidados médicos devido à violência doméstica e castigos cruéis, como exposição à chuva e ao frio, bem como espancamentos com os mais variados objetos.

Do ponto de vista médico, outra preocupação se assolava. As crianças internadas nos asilos, devido à falta de condições de higiene nesses locais, eram acometidas de viroses e doenças, o que aumentava as taxas de enfermidade e mortalidade infantil.

Essa preocupação trazia a debate da defesa ou não desses asilos e sua eficácia na prevenção da criminalidade pelas autoridades, porém o caráter disciplinador dessas instituições se tornou a tônica do discurso jurista à situação do menor moralmente abandonado, tendo em vista representar uma ameaça social.

Entretanto, essa ameaça social se entrelaçava à preocupação médica expressada nas palavras de Moncorvo Filho (1926, p. 132), quando diz: “Quantas crianças temos nós encontrado, isoladas ou em maltas, seminuas, sórdidas, maltrapilhas [...]. Acordadas ou deitadas, durante o dia, no limiar das casas particulares? [...]. A dormirem a noite nas escadarias dos edifícios públicos [...]”.

O quadro descrito acima foi capaz de provocar sentimentos e atitudes reveladores de posicionamentos sociais, científicos e políticos, os quais demarcam uma época em que civilizar a sociedade era sinônimo de eliminar as ameaças representadas pelas condições de vida insalubre.

Nesse âmbito, a criança desvalida (o menor moral e materialmente abandonado nos centros urbanos) concebia um perfil de sociedade não civilizada. A situação de pobreza originária de problemas que não eram privilégio da República era perceptível na medida em que a essa infância faltavam medidas eficazes e de responsabilidade pública.

Essas medidas, porém, eram muito mais atenuadas como mantenedoras de uma ordem imposta pelos preceitos republicanos² do que numa dimensão educativa. Assim, a preocupação com a infância, sobretudo pobre, recaía como meio de reconhecimento social a diversos segmentos políticos.

Nessa ótica, construir uma ordem social com base nos preceitos republicanos atenuava os aspectos da pobreza. “Apesar da miséria, os pobres são iguais na medida em que participam do mesmo estatuto jurídico dos demais cidadãos” (Beghin, 2005, p. 43); nesse segmento, a igualdade nos leva a refletir a pobreza como questão social, adentrando um espaço de discussões políticas e de direitos. No entanto, percebemos que os pobres de que falamos neste trabalho, ou seja, as crianças em situação de miséria,

² Para a autora, são considerados preceitos republicanos de uma ordem social as bases individualistas de liberdade e igualdade, afirmando a soberania do indivíduo.

desvalimento³, apresentavam-se esvaziadas da sua dimensão política, sendo interpretadas como problema moral capaz de associar interesses particulares, ou de pequenos grupos, ao interesse geral.

Na medida em que a pobreza da criança brasileira, particularmente a maranhense, passou a ser o centro de discussões e medidas de um grupo da elite, tendendo à sua socialização, percebemos práticas implicadas no poder. Nessa perspectiva, o social se configurava como espaço político resultante de um projeto de alcance maior. Vale acrescentar que o grupo a que nos referimos era representado pelos militares, médicos, políticos, juristas, escritores e jornalistas, entre outros que exerciam algum tipo de poder sobre a sociedade.

Sendo a criança uma construção cultural, resultado de práticas e representações (Chartier, 1990) pontuadas num determinado tempo e espaço, faz-se necessário, neste trabalho, compreender os sentidos da pobreza⁴ nas primeiras décadas do século XX, a fim de tecermos as relações da criança pobre com os exercícios de filantropia na sociedade brasileira e maranhense.

Etimologicamente, a palavra pobre/pobreza origina-se no latim e tem seu significado associado a terrenos agrícolas, que produziam aquilo que não era desejado ou eram considerados inférteis. (Dicionário da Língua Portuguesa, 2005, p. 1180). Com a evolução das sociedades, sua empregabilidade assumiu novos sentidos, porém sempre relacionados a alguma coisa não almejada.

104

Entre os seus vários significados, destacamos essencialmente dois: aqueles relacionados à falta de alimentação, moradia, cuidados com a saúde; e os referentes à incapacidade de participação na vida social, incluindo a falta de educação escolar, de informação, de acesso à cultura, em seu significado amplo. Nessa perspectiva, o primeiro sentido pode ser entendido como um estado de carência de bens essenciais e o segundo, como carência social.

Apesar de essas duas denominações estarem relacionadas à riqueza, a noção de pobreza conota de forma negativa, implicando uma condição vil, frágil, podendo assumir o sentido popular daquele que precisa de algo.

³ Sem valor. Vai originar na utilização da terminologia criança desvalida utilizada pelos jornais de época na sociedade maranhense, como criança sem valor, desprotegida, desprovida de cuidados.

⁴ Terminologia utilizada pela autora para expressar o significado do vocábulo em nível da carência material e social.

De acordo com o dicionário da língua portuguesa (Michaelis, 2002, p. 610), a palavra pobre significa também desprotegido, digno de compaixão – indigência, miséria, penúria.

Quando falamos de pobreza, sempre perpassa a ideia de que a miséria é uma coisa e a pobreza é outra. Entretanto, é importante compreender que, segundo Fonseca (1935), a miséria é um aspecto integrante da condição humana, resultante de um fenômeno natural e inevitável como é a desigualdade, que, segundo o mesmo autor, é outro aspecto importante na definição de pobreza. Se a pobreza é condição natural e inevitável, jamais se extinguirá de que é um aspecto das sociedades e suas condições de vida material e social. Porém, o termo indica sentimentos e atitudes, como compaixão, medo, desprezo e até piedade.

Apesar de compreendermos a miséria como uma circunstância da pobreza que inspira indigência, penúria e estado indigno, esta esteve sempre relacionada às práticas das igrejas cristãs que, através de suas obras caritativas, devolviam às pessoas chamadas pobres a dignidade e a melhoria social.

Entretanto, é preciso ampliar a noção de pobreza, fenômeno geralmente associado a fatores econômicos das sociedades contemporâneas, mas que sempre esteve presente na humanidade, podendo sua explicação através dessa via nos trazer uma noção limitada ao propósito deste trabalho.

É necessário perceber a pobreza de maneira interdisciplinar, fazendo ligações entre a ordem vigente e sua temporalidade, conhecer a sociedade de que falamos da pobreza, quem eram considerados pobres e em que condições de vida material e social viviam, além de perceber a quem a pobreza chamava a atenção e com que finalidade política ela deveria permanecer ou não.

Outro elemento importante associado à pobreza é o fenômeno do “[...] pauperismo, forma mais dramática da pobreza que supõe a sobrevivência de alguns dependentes do auxílio do outro ou da assistência pública”. (Fernandes; Vidigal, 2005, p. 72).

A partir dessa compreensão, devemos pensar a criança pobre brasileira e maranhense do início dos anos 1900 como aquela que necessitava sobreviver às transformações impostas pelo novo ordenamento através de ações que viessem a favorecê-la não apenas em seu aspecto material, mas também social.

Pensar essa criança nos conduziu, também, ao entendimento sobre o que realmente a sociedade política e intelectual queria dela. Cuidar de seus surtos epidêmicos, saneá-la, educá-la para ser uma nova nação ou livrar-se de seu convívio ameaçador?

Associar essa criança às suas condições de miséria nos remeteu a práticas de assistência que se desenvolveram através de instituições sociais, como a Confraria da Misericórdia de Portugal fundada em 1498 pela rainha Leonor de Lancastre, a Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, fundada pelo Padre Anchieta em 1553, e o Hospital da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão, fundada pela Irmandade da Misericórdia em 1653.

A rainha D. Leonor de Lancastre, viúva do rei D. João II, instituiu uma irmandade de invocação a Nossa Senhora da Misericórdia, na capela de Nossa Senhora da Piedade, no ano em que os navegadores portugueses chegaram à Índia, completando quase um século de navegação e em devoção e agradecimento a Nossa Senhora, a confraria seria orientada por princípios estabelecidos no compromisso com a misericórdia. A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro era considerada pela Igreja um prolongamento da Confraria da Misericórdia de Lisboa.

106

Já o Hospital da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão foi instalado em 1653, por iniciativa da Irmandade da Misericórdia, dos jesuítas, tendo à frente o padre Antonio Vieira (Meireles, 1994). Funcionava em imóvel alugado, pois foram em vão os esforços para a sua construção, “[...] embora a obra não fosse adiante, conseguiu sempre que se dispusesse uma casa particular para receber os enfermos”. (Lisboa, 1864, p. 209). Sua sede própria e definitiva, na Rua do Norte em São Luís, só foi inaugurada no dia 19 de março de 1814, cento e sessenta e um anos após a benemérita iniciativa do Padre Vieira, com a denominação de Hospital de São José da Santa Casa de Misericórdia. Assistência emocional para a autora representa toda prática de assistência determinada por sentimentos piedosos.

À exemplo dessas instituições é importante observarmos que a concepção de pobreza “[...] já se encontrava secularizada [...]” (Kuhlmann Júnior, 1998, p. 59) e abraçada pela caridade das ações religiosas. Com isso, percebemos que a caridade

[...] relaciona-se a um período anterior e assumiu significados diferentes ao longo da história, referindo-se à religião, ao Estado, ou a um sentimento de ordem individual em relação à pobreza. O mesmo ocorreu com a palavra filantropia que pode se referir à secularização, à iniciativa não governamental, ou à organização racional da assistência. (Kuhlmann Júnior, 1998, p. 60).

Mediante tais denominações, observamos através dos discursos jornalísticos sobre a Assistência à Infância do Maranhão o modelo de assistência de caráter filantrópico, compatível com a prestação de serviços através do saber médico, bem como a organização racional da assistência em substituição à assistência emocional⁵.

No que se refere ao binômio caridade e filantropia, podemos dizer que através das atividades lideradas pelas Damas da Assistência tivemos o indicativo de aproximação dos diferentes conceitos assistenciais, não sendo possível perceber o instituto como protagonista de atividades somente filantrópicas, como diziam os médicos.

As Damas da Assistência eram senhoras da elite maranhense, esposas de médicos higienistas, jornalistas, militares e advogados que organizavam atividades sociais de cunho assistencialistas a fim de que outras pessoas da sociedade participassem e assumissem a causa da pobreza infantil como ação política.

Sobre a perspectiva da prática assistencialista do instituto, observamos o grande alcance social a partir da aplicação do saber médico e do cumprimento dos ideais republicanos através do higienismo e da medicina social.

Nessa perspectiva, também, percebemos a comparação entre a utilização das palavras caridade e filantropia, evidenciando um polo de discussão entre suas ações, dando relevância à filantropia como organização racional da assistência. Entretanto, segundo Rizzini (1993, p. 48), “[...] a caridade e a filantropia apresentavam o mesmo objetivo, que vinha a ser a proteção da ordem social [...]”.

A luta de forças entre a caridade e a filantropia foi antes de tudo uma disputa política e econômica pela dominação sobre o pobre. A pobreza, até o século XIX, pertencia ao domínio absoluto da Igreja. A preocupação com a pobreza por parte das ciências, como a medicina, a economia, a sociologia, a pedagogia, e outras, permitiu tomarem pra si diversos aspectos

5 Assistência emocional para a autora representa toda prática de assistência determinada por sentimentos piedosos.

do pauperismo como objetos de estudo. Desta forma fornecem às elites sociais e políticas os instrumentos que possibilitaram-nas reclamar para si o domínio de uma situação que as ameaçava diretamente e que a Igreja mostrava-se incapaz de controlar. (RIZZINI, 1993, p. 48).

Assim, a filantropia emergiu fundamentada pela ciência com a finalidade de organizar a assistência de acordo com as necessidades sociais, políticas, econômicas e morais, as quais vieram com o advento da República.

Apesar de sua raiz humanitária⁶, a filantropia foi se solidificando, desde os primórdios do liberalismo⁷, mas possui uma base na sensibilidade moral como modo de aproximar a miséria e a ordem. “Com isso, a filantropia elabora, pragmaticamente, uma referência ao interesse coletivo, de natureza essencialmente moral, que é o de reduzir a miséria e o perigo social que ela representa”. (Beghin, 2005, p. 45).

Com práticas que promoveram a fusão entre o interesse individual, ou de grupos, e o interesse geral, a filantropia possibilitava ações que não interferiam nos interesses da ordem, ao contrário, ajudavam a minimizar o papel do Estado⁸ em relação à pobreza. Nessa vertente, percebemos, através das práticas filantrópicas no Maranhão, a preocupação da sociedade que a praticava em preservar a imagem da capital limpa das mazelas causadas pelo pauperismo.

Apesar de o Maranhão não ter tido nenhuma junta republicana e sendo o Estado mais ligado a Portugal do que ao Brasil durante o período imperial, a preocupação sanitária assolava a sociedade e práticas caritativas já se desenvolviam antes do advento da República.

Percebemos nos textos do jornal A Pacotilha, já nos 1910, um ano antes da fundação do Instituto de Assistência à Infância, ações beneficentes que não estavam somente sob o interesse da igreja, mas, sobretudo, relacionadas ao interesse de determinada camada da sociedade, assumindo o caráter filantropo em detrimento da caridade.

⁶ Etimologicamente, a palavra filantropia origina-se do grego, em que *philos* quer dizer amor e *antropos*, homem, ou seja, amor do homem pelo ser humano, amor pela humanidade. (Beghin, 2005, p. 45).

⁷ Liberalismo como um sistema de dominação. (Beghin, 2005, p. 45).

⁸ Estado “[...] significa conjunto de poderes políticos de uma nação, nação politicamente organizado por leis próprias”. (Dicionário da Língua Portuguesa, 2005, p. 653).

Muitas dessas manifestações ganharam força na medida em que a infância pobre tomava as páginas desse periódico como forma de chamar a atenção para os perigos dela decorrente. Entretanto, como a pobreza se constituía um perigo ao futuro, o problema da criança pobre trazia à sociedade preocupações que determinariam o apoio à constituição de um instituto que viesse cuidar da problemática.

Desse modo, o movimento aderido pelo jornal *A Pacotilha* sobre a infância desvalida ganhou força e adeptos. Através do discurso médico-higienista, somaram-se novos esforços sociais, pontuando a finalidade de cuidar das crianças em situação de pobreza.

Com a libertação do cativo negro, muitas crianças andavam pela capital maranhense sem vestes, descalças e sem nenhuma forma de acolhimento social, como, por exemplo, ser educada em escolas ou asilos.

Então as campanhas através do campo médico social se direcionaram não apenas a essa criança, mas apontavam também preocupações com a mulher, sendo esta a mãe das crianças desvalidas e suas condições de vida.

Nesse percurso, também era foco de atenção o controle à natalidade, o acompanhamento da gravidez e do nascituro, controle de doenças venéreas e doenças de ordem degenerativas, como as pestes, a lepra, entre outras enfermidades.

Com a intenção de afastar a criança de um ambiente sócio-familiar conturbado, circundado por alcoolismo, prostituição, criminalidade e vida insalubre, os médicos higienistas maranhenses, com apoio social dado à repercussão das matérias jornalísticas, organizam modos de atendimento doméstico e domiciliar, a fim de cuidar da infância pobre, mas apontando, também, evidenciar, reconhecer e legitimarem seu campo de atuação naquela cidade.

Embora as ideias médico-higienistas terem sido o grande impulsionador da assistência à infância pobre no Maranhão é relevante assinalar que a ação desse grupo era, acima de tudo, assegurar e legitimar um campo científico naquela sociedade. A infância pobre e suas necessidades, apesar de se constituírem um campo real para a assistência, não se configurava realmente como uma prioridade social e sim a ascensão de um campo.

As práticas realizadas no Instituto de Assistência à Infância através dos serviços médicos oferecidos às crianças pobres, consolidou o significado das representações do saber médico naquela sociedade, pois foi através da criação e fundação do Instituto de Assistência à Infância do Maranhão que

esse saber se tornou imprescindível ao sucesso do projeto republicano naquela capital dando início a uma perspectiva política de ação sócio-educativa através da assistência à criança pobre.

Assim podemos dizer, por meio desse estudo, que foi a partir das ações do campo médico que oficialmente, no período republicano, se inicia uma prática de assistência com a criança, sobretudo, pobre no Maranhão.

REFERÊNCIAS

- Beghin, Nathalie. (2005). *A filantropia empresarial: nem caridade e nem direito*. São Paulo: Cortez.
- Chartier, Roger. (1990). *A História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Dicionário da Língua Portuguesa. Lisboa: Texto editores Ltda. (2005). p. 1546. (Coleção completa de dicionários e auxiliares de línguas).
- Dicionário da Língua Portuguesa: etimológico, prosódico e ortográfico (1927). 24. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Paris-Lisboa: Livrarias Aillaund e Bertrand..
- Fernandes, Rogério; Vidigal, Luis (Coord.). (2005). *Infantia et Pueritia*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1988). *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 214
- Kuhlmann Júnior, Moysés (1998). *Infância, história e educação*. In: Kuhlmann Júnior, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: *Mediação*. p. 15-42.
- Meireles, M. M. (1994). *Dez estudos históricos*. São Luís: ALUMAR.
- Michaelis (2002). *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos. p. 868.
- Moncorvo Filho, Arthur (1914). *Em torno do berço*. Rio de Janeiro: Conferência Médico-Social.
- Moncorvo Filho, Arthur (1926). *Histórico da Proteção á infância no Brasil: 1500-1922*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora – Paulo, Pongetti & Cia.
- Lima, Olavo Correia (1951). *História da Assistência à Infância no Maranhão*. *Revista do Instituto Histórico-Geográfico do Maranhão*, ano 28. n. 3, ago.
- Lisboa, João Francisco (1864). *Obras de João Francisco Lisboa*.
- Rizzini, Irma (1993). *História da Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Santa Úrsula.

Quando a sala de aula escuta e dança

Mônica Zewe Uriarte; Katia Franklin Baggio*

Resumo. Os temas “dançar conforme a música”, “fazer a música para dançar” e “dançar sem música” pretendem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e estimular as percepções de alunos e de professores envolvidos no cotidiano escolar. Dessa forma, trazemos para este estudo, inserido na temática de práticas educativas transformadoras e solidárias, algumas reflexões sobre a importância do professor na perspectiva da aprendizagem, como sujeito que preconiza atos em uma aula que podem, muitas vezes, ser considerados como obra de arte, dependendo da mediação por ele realizada na construção do conhecimento. Ressaltamos nesse estudo, as possibilidades de novas formas de olhar a escola por meio de uma Pedagogia escolar e social que conduza a práticas inclusivas e socializadoras. Nesse sentido, este texto avança a partir da metáfora do ouvir e dançar como práticas sensíveis, artísticas, estéticas e interdisciplinares, em um diálogo com Duarte Jr., Katrup, Meira, Rancièrre, Schafer e Uriarte sobre a educação emancipatória e autônoma dos envolvidos. Procuramos ressaltar a importância do aprender por meio de constante atualização na área específica e na conexão com a vida social e a natureza, compreendendo que o aprender das artes é tanto uma atividade cognitiva como cinestésica, e que não há aprendizagem sem inscrição corporal.

Palavras-chave: educação estética; práticas educativas transformadoras; emancipação; dança.

CUANDO LA CLASE ESCUCHA Y BAILA

Resumen. Los temas “bailar cómo la música”, “hacer música para bailar” y “bailar sin música” pretenden despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía y estimular las percepciones de alumnos y de profesores involucrados en la vida escolar. Así, traemos para este estudio, insertado en la temática de las prácticas educacionales transformadoras y solidarias, algunas reflexiones sobre la importancia del profesor en la perspectiva del aprendizaje, cómo el sujeto que defienda actos en una clase que pueden, muchas veces, ser entendidos como obra de arte, dependiente de la mediación por él realizada en la construcción del conocimiento. Enfatizamos en este estudio las posibilidades de nuevas formas de mirar a la escuela por medio de una Pedagogía escolar y social que conduzca a prácticas inclusivas y socializadoras. En este sentido, este texto avanza a partir de una metáfora del oír y bailar como prácticas sensibles, artísticas, estéticas e interdisciplinares, en diálogo con Duarte Jr., Katrup, Meira, Rancièrre, Schafer y Uriarte en la educación emancipadora y autónoma de los integrantes. Buscamos resaltar la importancia del aprender por medio

* Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Brasil.

de una constante actualización en el área específico y en la conexión con la vida social y la naturaleza, comprendiendo que el aprender de las artes es una actividad no sólo cognitiva pero también cinestésica, y que no hay aprendizaje sin inscripción corporal.

Palabras-clave: educación estética; prácticas educativas transformadoras; emancipación; danza.

WHEN THE CLASSROOM LISTEN AND DANCE

Abstract. The themes “dancing according to the music, “making music to dance” and “dancing without music” aim to arouse curiosity, develop autonomy and stimulate the perceptions of students and teachers involved in everyday school life. Thus, we bring to this study, inserted in the theme of transformative and supportive educational practices, some reflections on the importance of the teacher in the perspective of learning, as a subject who advocates acts during a class that can often be considered as a work of art, depending on the mediation he performs in the construction of knowledge. We emphasize in this study the possibilities for new ways of looking at the school through a School and Social Pedagogy conducive to inclusive and socializing practices. In this sense, this text advances from the metaphor of listening and dancing as sensitive, artistic, aesthetic and interdisciplinary practices in a dialog with Duarte Jr., Kastrup, Meira, Rancière, Schafer and Uriarte on the emancipatory and autonomous education of those involved. We seek to emphasize the importance of learning through constant updating in the specific area and in the connection with social life and nature, understanding that the learning of arts is both a cognitive and kinesthetic activity, and that there is no learning without body registration.

Keywords: aesthetic education; transformative educational practices; emancipation; dance.

112

1. INTRODUÇÃO

Vejo que nunca te disse como escuto música - apoio de leve a mão na eletrola e a mão vibra espraiando ondas pelo corpo: assim ouço a eletricidade da vibração, substrato último do domínio da realidade, e o mundo treme nas minhas mãos.

(Lispector, 1998, p. 14)

Clarice Lispector (1998) escreve sobre a estesia que a música provoca no seu corpo, convidando-a a mover-se e perceber-se como ser único, que intui, sente e exala vibrações. Da mesma forma, pode-se dizer que o músico não toca a partir dos dedos ou canta apenas pela boca, e, também a música não se escuta somente pelas orelhas. Para fazer, sentir e ouvir música, o corpo é um todo solicitado para a escuta, para a execução e para o movimento.

Se buscarmos um maior comprometimento nas relações inter e intrapessoais, poderemos alcançá-lo no trabalho de fortalecimento da formação de cada indivíduo e da educação como um todo. Nesse sentido, a arte apresenta-se como uma das possibilidades de efetivação desses anseios, neste texto, estudada especialmente a partir da música e da dança. Dependendo das propostas de aproximação e maior envolvimento com essas áreas, as práticas artísticas apresentam-se como opções privilegiadas “[...] para o exercício de qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro” (Molina, 2012, p. 7). Apesar da consciência de que essas qualidades devem permear todos os campos do saber e da convivência, nas artes elas se apresentam como “[...] pré-requisitos, engrenagens, encaixes para um movimento conjunto, propiciando o fluir da criatividade, e pode trabalhar sem grandes obstáculos, o exercício da liberdade com responsabilidade” (Molina, 2012, p. 8).

Novas formas de olhar a escola, pressupõe a superação do sentido restrito e tradicional das práticas escolares, assim, por meio de uma Pedagogia Escolar e Social que conduza a práticas inclusivas e socializadoras se pode contribuir para a transformação das pessoas. Diante da impossibilidade da escola de responder aos diversos desafios do tempo tecnológico, caminhos que conduzam à educação permanente colaboram na superação das restrições educativas e conduzem a práticas e teorias transformadoras promovidas pela Pedagogia Social e com ela uma Educação Social.

Os movimentos anteriormente citados podem potencializar uma educação estética como uma possibilidade de enriquecer e proporcionar vias alternativas de construções de conhecimentos. A sala de aula que escuta e dança pode proporcionar novas formas para encontrar outros caminhos. “[...] hoje, em tempos de muitas transformações, a estética procura seus contornos” (Martins, 2011, p. 312). Assim sendo, partimos do pressuposto de que a arte provoca diálogos internos, por meio do acesso a uma determinada forma ou objeto, em que o descobrir e o conhecer favorecerão encontros sensíveis, podendo alcançar outros pontos de vista ou novas significações.

2. PREPARANDO A SALA

Trazemos para este estudo algumas reflexões sobre a importância do professor na perspectiva da aprendizagem, como sujeito que preconiza atos em uma aula que podem, muitas vezes, ser considerados como obra de arte, dependendo da mediação por ele realizada na construção do conhecimento. Esse professor mediador, emancipador, promove o encontro, enquanto o

mestre explicador não avança no sentido de propiciar experiência, gerando dependência. Para Rancière (2013), o emancipador tem uma ação de mediar, enquanto ao explicador cabe a função de apresentar.

Nesse sentido, este texto avança a partir da metáfora do ouvir e do dançar, como práticas sensíveis, artísticas, estéticas e interdisciplinares, bem como argumenta que a educação que se constitui a partir dessas características concorre para a emancipação dos sujeitos envolvidos, aos quais é dada a possibilidade de manifestarem-se de forma autônoma. Assim essa concepção ressalta os conceitos atuais de uma Educação Social em possibilitar formas complementares de uma educação permanente das pessoas.

Procuramos ressaltar a importância do aprender com o aprender, pois é imprescindível para o professor manter-se atualizado na área de conhecimento em que atua, conectado à vida social e à natureza inacabada do saber. O aprender das artes é tanto uma atividade cognitiva como cinestésica, pois não há aprendizagem sem inscrição corporal que de algum modo promove experiências pela visão, olfato, tato, movimento, audição, e outras percepções que decorram do deixar-se afetar. “A música não se manifesta apenas pelas mãos ou pela voz, porque ela envolve todo o corpo, desde a cognição, a atenção, a preparação física e emocional, para então poder transbordar em sonoridades” (Uriarte, 2015, p. 28). Com isso, a inquietação com os modos de ensinar resultou neste texto, que propõe como possibilidades os temas “dançando conforme a música”; “fazendo a música para dançar” e “dançando sem música”.

114

3. DANÇANDO CONFORME A MÚSICA

É necessária uma contaminação estética para que os processos de mediação cultural se efetivem. Para Martins (2014), essa contaminação acontece por meio de recursos humanos e recursos culturais. Os recursos humanos voltam-se aos sujeitos que assumem o importante papel de instigadores, promovendo a difusão e a contaminação estética. Os recursos culturais estão voltados ao sujeito, seu lugar e suas referências, que serão compartilhados e ampliados por meio da mediação cultural.

Esse movimento de contaminação estética busca promover encontros significativos com a arte em suas diferentes manifestações, nesse caso, especialmente com a música e a dança - o que é mediado pelo professor emancipador “[...] que provoca nossos sentidos, convoca a cognição e instiga percepções individuais” (Uriarte, 2017, p. 87). Destacamos, no entanto, que ser professor não faz desse profissional um mediador, porque o que caracteriza

um mediador são suas ações com ênfase nos encontros que ele propõe com a arte e a cultura, gerando as contaminações estéticas, que irão capturar o grupo para a dança e a música.

Usamos a palavra “Estética” no sentido dado pelo Grego *Aisthēsis*, como a faculdade de sentir. No entanto, para Duarte Jr. (2012, p. 23), “[...] este sentir o mundo não é meramente sensação. No ato de sentirmos o mundo já damos um sentido para ele, nós já damos um significado para ele”. O mesmo autor salienta que a valorização da educação da sensibilidade, oportuniza ao ser humano “[...] a capacidade de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (Duarte Jr., 2001, p. 13).

Ao pensar na valorização da sensibilidade, usamos a metáfora “dançando conforme a música” considerando que a educação visa desenvolver sujeitos autônomos e criativos, e não sujeitos que se repetem sem questionamentos. Para fazer uma sala de aula ouvir e dançar, o processo precisa ser flexível e aberto, de forma a possibilitar o máximo de liberdade e opções de decisão pessoal dos participantes, além de um conhecimento prévio do que se pretende realizar. Isso não dispensa um direcionamento claro e definido no que diz respeito aos objetivos, que devem voltar-se para a escolha ou a criação de uma obra artística, estética e sensível que tenha significado para os participantes, o que somente será possível quando o processo for iniciado pela escuta consciente e atenta do grupo.

No trabalho do professor que propõe a dança, há uma tendência em pretender a perfeição de cada um dos movimentos, o que é impossível nos primeiros tempos. Além disso, a repetição exaustiva de um movimento corporal único e, sempre perseguindo um compasso da música imposta para dançar, faz com que se perca a visão de conjunto, podendo resultar em movimentos diluídos e vazios, ou, muitas vezes, repetitivos, sem demonstrar a necessária articulação com a música que deveria ser o seu estímulo.

Outra tendência que pode acelerar o processo é a pressa de ensinar em pouco tempo de estudos, o que o professor adquiriu, com esforço, ao longo de sua carreira. Com esses percalços, o processo de assimilação desvia-se saltando etapas imprescindíveis na formação de seus alunos, com a agravante de que os novos conhecimentos e sensações terão perdido seu frescor e interesse, principalmente se forem submetidos a acompanhar uma música pré-determinada, sem a clareza de o porquê e com qual intenção.

O que se deve buscar na aliança entre música e dança é o equilíbrio da proporção entre conteúdo e forma. Nenhum movimento deve ser vazio, mas sim realizado, muitas vezes, no transcurso do processo de aprendizagem. Assim, em cada oportunidade, ele deve ser executado como fato único,

recém-descoberto e novo. O conteúdo do movimento não deve alterar a forma, mas deve contribuir na expressividade. Nesse sentido, ouvir a música com atenção é parte imprescindível no processo criativo. O que propomos é que a dança da sala de aula deve possibilitar acesso ao terreno da investigação, da afetividade, da percepção artística e da crítica, pois só assim essa prática se constituirá em momento não apenas de estesia, mas também de autonomia.

Paulo Freire (2004) fala-nos sobre a necessidade de os educadores criarem condições para que o conhecimento seja construído pelos alunos, como um processo no qual estes não se reduzam a objetos uns dos outros - “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2004, p. 47). Para que esse processo se constitua de forma a gerar autonomia, é importante que o professor possua autocrítica, que se coloque em constante esforço de aperfeiçoamento e esteja aberto às indagações e às perguntas dos alunos. Desse modo, as práticas educativas transformadoras e solidárias abrem caminhos para a superação do sentido restrito da educação tradicional, transformando essas práticas e teorias em processos inclusivos, solidários e transformadores no convívio social.

116

O professor emancipador e mediador apresentado por Rancière (2013), traz dentro de si a inquietude, a curiosidade do artista, e por isso promove contatos com a arte e a cultura. Esse professor que opta pela emancipação intelectual pretende comprovar que as inteligências são iguais: “Não há ignorante que não saiba muitas coisas que tenha aprendido sozinho, aguçando os sentidos para ver e ouvir o que acontece à sua volta, observando, fazendo e repetindo até aprender” (Uriarte, 2017, p. 86). Já o professor explicador (Rancière, 2013) ensinará uma dança com movimentos vazios e repetitivos, que acabará por gerar o embrutecimento. Assim, ao “dançar conforme a música”, o professor pode não passar de um repetidor de movimentos sem expressão, sem acrescentar nada de novo, nem ao contexto, nem ao aluno.

Diante desse pressuposto, o papel do professor pode ser transformado, pois educar para autonomia, preparando pessoas para as demandas contemporâneas, recorre à figura do professor como mediador de seus conhecimentos, que, até então, dançava conforme a música. O professor passa, desse modo, a repensar sua prática e teorias, como elementos ativos de um processo. Quando as sugestões e as proposições são trabalhadas como forma de extensão do conhecimento, em uma ação mediadora, busca-se interpretar as novas informações, direcionando-se aos objetivos previamente definidos, ou, ainda, aos que poderão ser propostos.

Professores e estudantes em uma sala de aula devem questionar e permitirem ser questionados. A atitude de questionar provoca a desacomodação do ambiente, devido à predominância do diálogo crítico que caracteriza a educação emancipadora para que o novo possa emergir. O professor consciente de que a prática artística promove sensações e percepções pode catalisar a aprendizagem com energia permanente, provocado pelo diálogo crítico, desenvolvendo, assim, a autonomia na construção de argumentos. O desequilíbrio natural do diálogo deve ser percebido pelo professor e encaminhado para a superação da retransmissão de cânones que lhe foram ensinados para promover a provocação, e dessa forma, o novo possa emergir.

Diante desses argumentos, podemos supor que o professor que possibilita a intervenção dos alunos na proposição da coreografia de sua aula está rompendo com o que se costumava fazer até então. Ele promove as pessoas envolvidas para um primeiro plano e proporciona o exercício da capacidade de ouvir o que os alunos têm a expressar, e incentiva os colegas por emulação a respeitar a fala dos outros, considerando cada argumento como possibilidade para a construção de outros mais consistentes. Em paralelo, permite que o professor faça leituras de novas linguagens e simbologias usadas pelos alunos, resultado de suas experiências e aprendizagens.

Desse processo é que surgirá a coreografia da dança, uma dança coerente com as possibilidades do grupo, que passará a agir conforme nos indica Ligia Clark (1980, p. 31): “Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência”. Por isso é que o professor atento aprende a ouvir o que dizem os alunos e instiga-os a pensar, a refletir, a interpretar e a reelaborar, evidenciando autonomia, tanto quanto um dançarino precisa ouvir o ritmo da música se quiser estar em consonância com ela.

4. FAZENDO A MÚSICA PARA DANÇAR

Usamos mais essa metáfora na busca de compreender de que modo nos movimentamos quando pretendemos aprender algo, ou quando pretendemos promover a aprendizagem. Fazer a própria música para dançar implica estar impregnado do que se quer criar em termos de movimento para essa dança, ou seja, ter uma intencionalidade. Esse movimento que se busca, possui uma estreita relação com as possibilidades de cada aluno de se transformar em um sujeito autônomo, socialmente responsável, criativo e crítico. Autonomia carregada de dimensões estéticas e humanizadoras, carregada de cuidados, de sensibilidades, de ternuras, de finos tratos, de

musicalidade, de ritmo nos atos de ensinar e de aprender. “As artes nos têm mostrado com expressões diversas que há uma poética e uma estética no magistério” (Arroyo, 2008, p. 126).

As artes têm uma grande importância como um empreendimento intelectual, cognitivo, pois envolve a descoberta e a resolução de problemas. O questionar aplica-se a tudo que constitui o ser. O professor que motiva seus alunos para que descubram caminhos em busca de soluções estará exercitando essa competência. Isso exige uma nova postura do professor, que envolve seu discurso carregado de crenças e ações que pensem um novo fluxo de aprendizagem. Esse fluxo promove o desenvolvimento de habilidades para refletir, detectar fragilidades e potenciais, tanto na sua conduta como na dos alunos. Um meio para emergir dessa situação parte da observação de procedimentos adotados e da procura por uma intencionalidade que atenda às necessidades do grupo.

Afirmar que as coisas são difíceis para o professor é redundante. Consideramos ser o professor o mais apto para o uso das linguagens estéticas, metáforas, música, dos sentimentos e da emoção para transformar a sua prática e, por consequência, as relações de ensino e de aprendizagem. O propósito de incentivar a emancipação e a autonomia intelectual do aluno é percebido pelo professor, quando este possui a autonomia intelectual, criando, assim, oportunidades para que os alunos desenvolvam as habilidades de refletir e de resolver problemas.

118

A conduta do professor como criador de condições, na sala de aula, para a promoção da autonomia, é aqui definida como mediadora. Ao refletir a respeito da consistência do discurso que adota, guiará os alunos a aprender a aprender. Trata-se de ampliar o conceito de aprender baseado nos sentimentos e na cognição das pessoas, preconizando o desenvolvimento do intelecto.

Assim, toda dança bem como a pesquisa artística começam no ser, quando este se questiona, levado pela ação intencional do professor que promove um movimento no sentido de elaboração própria. O professor que tem habilidade para utilizar tais pressupostos prepara com cuidado as ideias, diferenciando a sua aula e promovendo a melhoria do desempenho no trabalho, o que pressupõe um conhecimento sólido a respeito do que pretende ensinar. O professor precisa usar seu conhecimento aprofundado, julgar sua pertinência em relação a uma determinada situação e mobilizá-lo com discernimento, desempenhando, assim, seu trabalho com mais comprometimento e possivelmente com mais segurança.

Em contato com diversas vivências artísticas, os professores podem ter novas experiências e, por meio delas, sensibilizar-se e refletir sobre sua atuação no meio escolar. “A apreciação artística, portanto, leva o sujeito a perceber-se no contexto em que está inserido, podendo esse movimento levá-lo a enxergar também o outro, num processo de autoconhecimento que o auxiliará a desenvolver seus sentidos e ampliar significados” (Neitzel; Carvalho, 2013, p. 1024). Ampliar os significados permite novos olhares para a escola e proporciona novas possibilidades de práticas inclusivas, solidárias e positivamente transformadoras do convívio social.

Nesse contexto, o professor procura fazer a própria música para dançar, possibilitando que seus alunos criem coreografias a partir de suas motivações. Tais como a música e a dança representam um contexto cultural, o professor tende a despertar os interesses de seus alunos, estabelecendo relações que podem gerar novo conhecimento. Em uma cultura cada vez mais diversificada e em um horizonte permeado de contradições, a “criatividade” é uma palavra-chave que pressupõe uma nova postura para o ser humano perante a vida, voltada para perceber, sentir e viver a realidade. Considerando as novas linguagens, a mídia propicia modos inusitados de percepção das realidades, muitas vezes modificando seu significado e, sensivelmente, seu meio cultural.

5. DANÇANDO SEM MÚSICA

O propósito dessa metáfora é no sentido de que podemos nos movimentar em uma dança mesmo sem a presença de sons, pressupondo que o silêncio muitas vezes pode ser um norteador para os movimentos.

“O silêncio não existe. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som” diz-nos Schafer (1991, p. 130), indicando que, no mundo atual, o silêncio absoluto não é mais possível. Desse modo, sempre teremos alguma interferência sonora, seja ela musical, ruidosa, programada ou ocasional. Isso significa que os movimentos poderão sempre buscar acompanhamento de diferentes sonoridades que estão dispostas no mundo que habitamos. Schafer (1991, p. 149) acrescenta que “não temos pálpebras auditivas”, o que significa que a audição é o sentido do qual não podemos nos isolar, pois as sonoridades, mesmo que internas do nosso corpo, estarão sempre presentes no movimento.

É componente fundamental da dança na sala de aula aprender a perceber. Para que uma dança seja executada sem a influência de música, o executor dos movimentos pode ainda contar com sua intencionalidade e com

a produção de sons internos que o levem a seguir um ritmo próprio e individual, não menos importante e eficiente. O desenvolvimento do pensamento criativo deveria ser um objetivo prioritário ao pensarmos em educação sensível.

[...] educação como um processo formativo do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. Neste sentido, o termo educação transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural onde se está. (Duarte Jr., 1981, p. 15).

A experiência sensível em sala de aula propicia um envolvimento ativo e reflexivo permanente de seus participantes. Um professor emancipador é fundamental para pôr em movimento todo um conjunto de ações e de argumentações que possibilitem superar o estado atual e atingir novos patamares do ser, do fazer e do conhecer.

A qualidade do trabalho do professor depende das experiências que este compartilha com seu aluno e do diálogo com níveis sempre crescentes que o estudante venha a promover, seja movido por curiosidade, dúvida ou questionamentos sobre a realidade compartilhada por ambos, mesmo que, por vezes, incomodados pelo comprometimento da realidade social.

120

Um professor que faz a sala de aula dançar conhece a expressão do rosto do aluno, mesmo que este se encontre de costas, pois o rosto é apenas uma síntese expressiva do estado de ânimo que o dançarino traduz em todos os músculos de seu corpo. “Tratar o sentido de aprender pelos sentidos depende de afinar o corpo para vibrar de modo qualitativo em relação aos eventos sociais, mas especialmente aos que caracterizam o fazer artístico” (Meira, 2014, p. 53). Destarte, professores capazes de agir criticamente na sociedade em que estiverem inseridos ensinam o conteúdo formal de sua disciplina e se mantêm atentos ao contexto social de seus alunos.

O professor que tem por hábito fazer sua própria música certamente desacomoda o ambiente propositivo, desencadeando novas propostas coreográficas que serão percebidas pelos alunos. Cabe ao professor validar essas propostas por meio da discussão de ideias e de desenvolver a capacidade de respeitar o argumento do outro. Promover o reinício do processo, questionando, estando aberto para superar-se e ser superado, em um movimento de construção permanente. Dessa forma, é possível criar um ambiente de liberdade, de respeito, de escuta e de diálogo, que são condições essenciais para a autonomia que decorre das trocas de informação pelos pares.

Um professor comprometido e competente no seu trabalho possibilita a geração de novos conhecimentos capazes de promover benefícios para uma comunidade específica, aproximando as pessoas não só do processo de produção de novas ideias como também de decisões sobre sua utilização. Kastrup (2007, p. 174) afirma: “O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem”.

A dança que é criada e trabalhada em equipe promove a flexibilidade necessária para encaminhar a busca de soluções satisfatórias dos problemas coreográficos, de unir o movimento individual com o coletivo, construindo, por conseguinte, uma obra coreográfica com argumentações mais consistentes. O envolvimento permite aos participantes um melhor conhecimento de si mesmos e do mundo, estabelecendo relações significativas entre os novos conhecimentos e os já adquiridos. Nesse processo, o professor precisa dar sua contribuição pessoal, propondo novas experiências. Essa marca pessoal caracteriza um sujeito capaz de elaboração própria, como um dos primeiros passos em uma dança silenciosa, pois novas alternativas na construção de uma aprendizagem significativa podem delinear perspectivas de ação nessa dança que promove avanços na construção de conhecimentos cognitivos, sensíveis e afetivos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Dançar conforme a música”, “fazer a música para dançar” e “dançar sem música” são movimentos que despertam a curiosidade, desenvolvem a autonomia e estimulam as percepções. É papel do professor mediador, que anda junto, promover esses movimentos de arte e cultura, com o objetivo de estesiá-los os seus sentidos assim como do seu grupo, na busca pela qualidade da educação.

Caminhos como a Pedagogia escolar e social conduzem a superação dos sentidos restritos da educação convencional, contando com novas formas de olhar a escola e as práticas educativas, tornando-as inclusivas, transformadoras e solidárias. Uma das contribuições da Pedagogia escolar e social é a possibilidade de compreender os desafios dessa era tecnológica, pelo reconhecimento de que práticas e teorias que promovam a autonomia das pessoas também podem proporcionar uma educação permanente e transformadora, em prol de uma sociedade mais apta e sensível às rápidas transformações.

Quando essas propostas são ofertadas, a escola transforma-se em um lugar mais atraente para os alunos, pois fornece-lhes possibilidades de compreender a vida em sociedade de forma mais participativa. É a qualidade e a motivação dos professores que pode mobilizar experiências mais sensíveis, desvelando o ritmo pessoal de cada um no caminho pela construção de um movimento autônomo, ativo e reflexivo, iniciado na dança, mas que poderá ser transposto para as ações cotidianas, assim como para as diversificadas situações do cotidiano escolar.

Na educação, percebe-se necessário que estejam mais presentes o diálogo e a afetividade, colocando em constante relação o sensível e o inteligível, o que poderá ser observado a partir do ato pedagógico que envolva uma intensa relação cognitiva e afetiva entre os participantes do processo ensino-aprendizagem.

Com isso, o “dançando conforme a música”, “fazendo a música para dançar” e o “dançando sem música” sugerem possibilidades de potencializar uma Educação Estética que promova a emancipação dos envolvidos, podendo desencadear diversificadas propostas educativas que possibilitem mais expressividade.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2008). Uma Celebração da Colheita. In: Teixeira, I. A. de C; Lopes, J. S. M. A *escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Clark, L. (1980). *Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa*. Rio de Janeiro: Funarte.
- Duarte Jr., J. F. (1981). *Fundamentos estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Duarte Jr., J. F. (2001). *O sentido dos sentidos: A educação (dos) sentidos*. Curitiba: Criar Edições.
- Duarte Jr., J. F. (2012). *Por que Arte-Educação?*. Campinas: Papirus.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Katrup, V. (2007). *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lispector, C. (1998). *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Martins, M. C. F. D. (2011). Arte, só na aula de arte? *Educação* 34(3), set./dez, Porto Alegre.
- Martins, M. C. F. D. (2014). Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista Gearte*, 1(2), pp. 248-264, ago. Porto Alegre.

- Meira, M. O. , 2014. Sentido de aprender pelos sentidos. In: Pillotto, S. S. D.; Bhon, L. R. D. *Arte/Educação: Ensinar e aprender no Ensino Básico*, pp. 53-62. Joinville: Univille,
- Molina S. (2012), Vozes e Ouvidos para a música na escola. In: Jordão, G.; Allucci, R. R.; Molina, S. (Orgs.). *A música na escola*, pp. 7-10. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- Neitzel, A. de A.; Carvalho, C. (2013). A estética na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional 13(40)*, set./out, Curitiba.
- Rancière, J. (2013). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lioian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica.
- Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: UNESP.
- Uriarte, M. Z. (2015). *Voz, memórias e outras sonoridades do PIBID de Música*. Joinville: Univille; Itajaí: Univali.
- Uriarte, M. Z. (2017). *Escola, música e medicação cultural*. Curitiba: Appris.

Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação

Erineu Foerste*; Bernd Fichtner**; José Wálter Nunes***; João Clemente de Souza Neto****

Resumo. O artigo objetiva discutir Educação do Campo como prática de Pedagogia Social. As análises focam a problemática das lutas por terra e educação dos trabalhadores rurais, especialmente as Comunidades e Povos Tradicionais (Decreto 6.040/2010). Como a Educação do Campo trabalha as culturas e saberes dos trabalhadores rurais? Educação do Campo não é um conceito monovalente nem se restringe a processos de escolarização; pode ser definida como prática de interculturalidade (Fornet-Betancourt, 2001). Parte-se de abordagens investigativas sócio-históricas (Fichtner *et al.*, 2013), para avaliação de documentos oficiais, reafirmando a educação enquanto direito dos cidadãos e dever do Estado. Práticas colaborativas interinstitucionais (Foerste, 2005) entre movimentos sociais, secretarias de educação, universidade etc. consideram povos, territórios, culturas e saberes tradicionais como dimensões articuladoras da construção coletiva de projetos pedagógicos da Educação do Campo como prática de Pedagogia Social.

Palavras-chave: educação do campo; pedagogia social; culturas e saberes tradicionais; parceria.

EDUCACIÓN RURAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL: INTERCULTURALIDAD EN LUCHAS COLECTIVAS POR LA TIERRA Y LA EDUCACIÓN

Resumen. El objetivo de este artículo es discutir la Educación rural como práctica de Pedagogía Social. Los análisis enfocan la problemática de las luchas por la tierra y la educación de los trabajadores rurales, especialmente las Comunidades y Pueblos Tradicionales (Decreto 6.040 / 2010). ¿Cómo trabaja la Educación rural las culturas y los saberes de los trabajadores rurales? La Educación rural no es un concepto monovalente ni se restringe a procesos de escolarización; se puede definirla como una práctica de interculturalidad (Fornet-Betancourt, 2001). Se utilizan enfoques investigativos socio-históricos (Fichtner *et al.*, 2013) para la evaluación de documentos oficiales, reafirmando la educación como derecho de los ciudadanos y deber del Estado. Prácticas colaborativas interinstitucionales

* Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil.

** Universität-Siegen (UNISIEGEN), Alemanha.

*** Universidade de Brasília (UB), Brasil.

**** Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Brasil.

(Foerste, 2005) entre movimientos sociales, secretarías de educación, universidad, etc. consideran a los pueblos, territorios, culturas y saberes tradicionales como dimensiones articuladoras de la construcción colectiva de proyectos pedagógicos de la Educación en el Campo como práctica de Pedagogía Social.

Palabras clave: educación rural; pedagogía social; culturas y saberes tradicionales; asociaciones.

RURAL EDUCATION AND SOCIAL PEDAGOGY: INTERCULTURALITY IN COLLECTIVE STRUGGLES FOR LAND AND EDUCATION

Abstract. The article aims to discuss Rural Education as a practice of Social Pedagogy. Analyses focus on the problems of land and education struggles of rural workers, especially the Traditional Communities and Peoples (Decree 6.040/2010). How does Rural Education work the cultures and knowledge of rural workers? Rural Education is not a monovalent concept nor is it restricted to schooling processes; it can be defined as interculturality practice (Fornet-Betancourt, 2001). It is based on socio-historical research approaches (Fichtner et al., 2013) for the evaluation of official documents, reaffirming education as citizens' rights and the duty of the State. Interinstitutional collaborative practices (Foerste, 2005) among social movements, education departments, universities and so on, consider peoples, territories, cultures and traditional knowledge as dimensions that articulate the collective construction of pedagogical projects of the Rural Education as a practice of Social Pedagogy.

Keywords: rural education; social pedagogy; traditional cultures and knowledge; partnership.

1. INTRODUÇÃO

A I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 pelos movimentos sociais, foi apoiada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e universidades, entre outras entidades. Este evento pode ser considerado marco e culminância de lutas históricas dos movimentos camponeses por Reforma Agrária, demarcação de terras indígenas, regulamentação de territórios quilombolas e por uma educação diferenciada no campo. Resistências promovidas pelos trabalhadores à Ditadura Militar (1964 a 1985) e ao agronegócio marcam as organizações de base por direitos sociais coletivos.

Houve reconhecimento de Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's): indígenas, quilombolas, pomeranos, extrativistas, ribeirinhos etc. (Brasil, 2010b), com fortalecimento de políticas públicas de Educação do Campo, indígena e quilombola nos últimos anos. A título de exemplo, citamos a criação

do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi instituído como política pública pelo Decreto 7.352/2010 (Brasil, 2010a); ao mesmo tempo, oficializou-se a Comissão Nacional das Comunidades e Povos Tradicionais (CNPCT) pelo Decreto 6.040/2010 (Brasil, 2010b).

Os segmentos menos favorecidos da sociedade civil, genericamente denominados de classe trabalhadora, consideram tais medidas como conquistas de direitos sociais dos sujeitos camponeses e das águas e florestas. Os dispositivos legais publicados no Governo do Presidente Lula reconhecem lutas coletivas por justiça social. A educação em todos os níveis e modalidades é um destaque fundamental nesse movimento, com destaque para a educação popular (educação indígena, educação quilombola, Educação do Campo. Educação de jovens e adultos).

Ao lado destas conquistas sociais, os debates interinstitucionais pela construção e implementação de políticas públicas de demarcação de territórios (povos indígenas, quilombolas, pomeranos, sertanejos, ribeirinhos, sem-terra etc.) ganharam força. Assim, a Educação do Campo é uma prática social compreendida crescentemente como dimensão articuladora das reivindicações dos movimentos sociais, apoiados pela igreja, universidades, órgãos governamentais nacionais e internacionais entre outros.

Vivemos um tempo de retrocessos nas políticas sociais desde a tomada de poder pelo Michel Temer. Por isso se ressaltam denúncias de organizações da sociedade civil em relação às práticas crescentes de violência contra os camponeses. A impunidade de crimes desse tipo é enfrentada pelos movimentos sociais para que o judiciário cumpra seu dever na aplicação do aparato judicial no julgamento e condenação de criminosos contra o povo. Explicita-se a gravidade dos problemas enfrentados pelos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's) do campo, pela perda de importantes conquistas sociais com o avanço do agronegócio e o latifúndio. O risco permanente de perda de território, a falta de atendimento às demandas de educação, o fechamento de escolas, a omissão do Estado em relação às especificidades culturais e dos saberes dos sujeitos do campo, o desrespeito aos profissionais do ensino e abandono sistemático das escolas e conseqüente baixa qualidade do ensino no meio rural mobilizam movimentos organizados de resistência que culminam com a [Articulação Nacional por uma Educação do Campo](#). Trata-se de reafirmar que as lutas coletivas dos trabalhadores do campo não se limitam à educação escolar em seu sentido estrito. Elas colocam ênfase na construção de projetos públicos de educação, em que a formação ao longo de toda a vida é um direito do cidadão e dever do Estado.

Assim este artigo apresenta a seguinte organização: Introdução; Considerações sobre o Contexto; Educação do Campo como Prática de Pedagogia Social: Resistências ao Progresso e Desenvolvimento; Qual Educação?; Educação do Campo como Prática de Pedagogia Social; Questões para continuidade dos debates.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO

O governo nas suas diferentes esferas (municipal, estadual e federal) é pressionado pelos movimentos sociais organizados, para atender plenamente a demandas de Educação do Campo como direito social e dever do Estado. Desde seu surgimento na primeira metade dos anos 80, o Movimento Sem Terra, por exemplo, coloca a luta por educação pública do trabalhador do campo como uma a principal causa juntamente com a Reforma Agrária. Nos últimos anos, sobretudo a partir da criação do [Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária](#) (PRONERA) em 1998 e, pelo Decreto 5.159/2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no interior do Ministério da Educação (MEC) em 2004 (Brasil, 2004), já se observam algumas conquistas importantes, que fazem avançar a construção de projetos de Educação do Campo, bem como de educação indígena e educação quilombola, fundamentados em pressupostos do trabalho e da pesquisa como princípios educativos e estão articulados às práticas sociais.

128

Em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, em comunidades indígenas e quilombolas, por exemplo, implementaram-se, graças à persistência dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's), programas de educação de crianças, jovens e adultos, na oferta de cursos técnicos profissionalizantes, na educação continuada de modo geral, na formação inicial e continuada de professores etc. Projetos como esses colocam uma questão importante, firmada a partir de debates acumulados nas experiências concretas de coletivos sociais, pelo resgate das múltiplas identidades dos indivíduos que trabalham no campo: o trabalhador camponês é o sujeito da construção de outro projeto de campo, cujo embasamento é feito a partir da agricultura familiar agroecológica, para além do latifúndio e do agronegócio.

Isso significa, do ponto de vista teórico e prático, que o campo é uma construção coletiva no movimento permanente pela conquista da terra, cultivando a vida digna a cada dia. O trabalho coletivo e a prática da solidariedade fazem nascer projetos alternativos fundamentados em culturas e saberes tradicionais sem precedentes no campo, que fortalecem cada vez mais lutas históricas dos oprimidos, no sentido proposto por Paulo Freire (1970),

por outras possibilidades de cultivo da terra e produção de educação como prática social, sem dicotomizar ser humano-natureza, para além de processos institucionalizados de escolarização.

A Constituição de 1988 já havia incorporado aspectos das lutas sociais pelo resgate da cidadania dos excluídos da cidade e do campo, com respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e rejeição das diferenças sociais, que legitimam a distribuição desigual das riquezas. Debates enfatizam a importância da afirmação de direitos populares na construção e implementação de políticas públicas, em que a educação é um dos pilares fundamentais. Assim, a participação efetiva do povo na gestão pública, exercendo controle sistemático sobre os órgãos de governo, tornou-se uma conquista constitucional que precisava também se fazer presente em relação aos processos educativos formais no campo, desde a educação infantil até o nível universitário. Há que se fortalecer conquistas realizadas e ampliar atendimento às demandas de educação como política social pública.

Discussões que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96 apontam especificidades da Educação do Campo (conforme artigo 28), o que pressupõe outro tipo de prática educativa, que coloque no centro do processo pedagógico questões vividas pelos trabalhadores do campo, em suas lutas na produção de subsistência a partir do cultivo agroecológico da terra. Tal conquista, ainda que a duras penas, vem se concretizando aos poucos, graças à persistência e articulações de entidades de representação coletiva dos trabalhadores do campo, como: Movimento Sem Terra - MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAS), Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Espírito Santo (FETAES), Comissão Nacional das Comunidades e Povos Tradicionais (CNPCT), entre outras.

O artigo 28 da LDBN levou o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) a aprovar Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, instituindo [Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo](#). Estes textos legais explicitam relevância do respeito à diversidade na igualdade, com ênfase não somente em processos formais de formação humana como prática social inclusiva. Nesse sentido, a Educação do Campo é tomada aos poucos oficialmente no país como prática social que não se constrói como oposição ao urbano ou às [coisas da cidade](#); mas como devir e possibilidade concreta, articuladora de todos os seres humanos no processo de produção das condições de subsistência agroecológicas de todas as pessoas do campo e da cidade.

Na atual conjuntura internacional, com o fortalecimento das formas perversas de exclusão geradas pelo neoliberalismo e globalização (lei da economia de mercado), os movimentos sociais redobram esforços de análise e de articulação. Crescem índices de empobrecimento do povo, aumentando diferença entre a classe detentora do capital e os trabalhadores da cidade e do campo. A degradação das condições de vida da população é galopante, elevando significativamente desigualdades sociais, que naturalizam a exclusão social.

A escola no campo (currículo oficial) reforça ainda a lógica de mercado na medida em que sua prática reproduz um modelo de desenvolvimento e progresso na agricultura que legitima o paradigma utilitarista de natureza das ciências modernas. Ignoram-se práticas alternativas de produção da vida no trabalho na terra, construídos concretamente no trabalho de Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's), pois os governantes incentivam, priorizam com subsídios e incrementam o agronegócio. Os montantes de recursos públicos destinados a este modelo de desenvolvimento rural não têm se revertido, na mesma proporção, em benefícios sociais para os trabalhadores do campo. A riqueza, ainda que questionável na sua base de sustentabilidade ecológica, não tem sido socializada. Não há equidade social no modelo de desenvolvimento do agronegócio e do latifúndio.

130

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁTICA DE PEDAGOGIA SOCIAL: RESISTÊNCIAS AO PROGRESSO E DESENVOLVIMENTO

O projeto hegemônico de desenvolvimento nacional brasileiro das cidades e do campo coloca em questão pressupostos das lutas dos trabalhadores em geral, em detrimento de conquistas importantes para a consolidação de uma sociedade humanizada, sem injustiças sociais. Reforçam-se políticas que favorecem a hegemonia do capitalismo internacional, o que inviabiliza projetos populares e alternativos de produção material e simbólica com sustentabilidade do campo, em que a educação é um dos pressupostos fundamentais.

Pensar uma Educação do Campo a partir dos sujeitos do campo ou trabalhadores rurais exige desconstruir o paradigma hegemônico de desenvolvimento e de educação, imposto a eles pelo Estado. Lutas coletivas ressignificam práticas sociais e culturais a partir de outro conteúdo político-ideológico em que a agroecologia é eixo articulador. Nesse sentido em termos epistemológicos, no que consiste um projeto popular-libertador de educação? Em que pressupostos ele se baseia, quando se trata do binômio Educação do Campo?

Um primeiro aspecto precisa ser realçado na análise desse quadro geral. O direito à educação constitui-se como marco legal inalienável e indispensável para o resgate da cidadania de um povo, no discurso oficial. A burguesia precisa legitimar sua agenda política e ideológica conservadora e oligárquica, por meio de reformas trabalhistas e da previdência, para dar sustentação ao projeto econômico da classe dominante numa nova ofensiva neoliberal. As lutas do povo por uma educação popular-libertadora, entretanto, colocam-se a serviço da construção de uma sociedade humanizada e democrática, que não coincide com o projeto burguês de educação na cidade e no campo.

Sendo assim, a Educação do Campo define-se como prática de Pedagogia Social; emerge da resistência coletiva dos sujeitos camponeses ao projeto hegemônico de educação escolar, regulado pelo Estado. Ela baliza-se antes por princípios inaugurais de base comunitária que estão se mostrando viáveis em experiências concretas de uma educação popular alternativa em assentamentos de reforma agrária (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [PRONERA], 2004; Andrade *et al.*, 2004). Gradativamente tais pressupostos alternativos na área de educação levaram a discussões coletivas pela superação de concepções equivocadas, pelas quais se consolidou na história do pensamento pedagógico burguês uma hierarquia de valoração entre a cidade e o campo, sobrepondo aquela a este.

Processos de engajamento ideológicos revolucionários, emanados de ações reflexivas e politicamente identificadas com os movimentos sociais dos trabalhadores rurais, colocam, a partir de novos patamares teórico-práticos, a relevância de transformações de base que favoreçam a superação de abordagens idealizadas do campo, reforçadas pelas políticas públicas das elites governantes e pela mídia de um modo geral (jornais, televisão, livros, filmes, músicas etc.). Um passo importante a se dar, não resta dúvida, é produção coletiva de críticas dos discursos midiáticos, que apresentam o campo como contexto em que prevalece abundância e não existem conflitos próprios da sociedade de classes. Mais do que, a construção de uma contra-ideologia, é uma luta concreta dos excluídos, que não pode ser descuidada. A Educação do Campo e da cidade é um dos projetos que pode contribuir de forma significativa nesse processo revolucionário de reconhecimento e valorização de identidades e culturas, diretamente articuladas aos saberes de Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's).

Vale ressaltar, então, na perspectiva dos trabalhadores das cidades e do campo, que a abordagem da educação emancipatória/libertadora constitui-se como produção histórica, materializada por contradições explicitadas nos embates da sociedade de classes. Ao longo do tempo as elites criaram mecanismos que cerceiam aos trabalhadores do campo e das cidades acesso pleno

às condições que garantem dignidade ao ser humano. A educação é um dos direitos negados aos trabalhadores ao longo da história brasileira. Posto isso ressalta-se que hoje se colocam condições concretas para reflexão e debates sobre Educação do Campo como produção coletiva de sujeitos que lutam pelo resgate do direito à fala de todos aqueles que se encontram hostilizados nas relações desiguais produzidas pela sociedade capitalista.

A Educação do Campo não comporta uma perspectiva compensatória, como querem os detentores do poder econômico nacional. Qual projeto de desenvolvimento do campo se pretende implantar com as políticas públicas de educação de nosso país? (Foerste, Schütz-Foerste & Merler, 2013). Não podemos abordar a problemática da Educação do Campo focando o olhar nas questões da formação humana como se elas não estivessem articuladas com aspectos econômicos, sociais e culturais, permeadas por ideologias e disputas por hegemonia. Precisamos abordá-la como política social, num quadro complexo de ação governamental, em que políticas públicas de saúde, educação, agricultura, moradia, transporte etc. formam uma totalidade na promoção de todos os seres humanos. Trata-se de projetos que não se encontram dissociadas num conjunto de práticas sociais que se colocam no movimento pelo resgate da cidadania dos excluídos. Que significa, então, Educação do Campo nesse contexto?

132

A tarefa de sistematizar princípios norteadores para a construção de um projeto político de Educação do Campo constitui desafio que deve se pautar na reflexão a partir de uma história de lutas e discussões coletivas de diferentes segmentos de populações exploradas, ligados direta ou indiretamente aos movimentos sociais organizados do campo e da cidade. Refletir a respeito de uma escola emancipatória/libertadora, no sentido proposto por Paulo Freire (1970 e 1996), não exclui nem hierarquiza sujeitos; porém, busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas nos processos de produção, acumulação e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos.

Elencamos a seguir alguns pontos para discussão, na tentativa de contribuir com debates partilhados com todos aqueles que acreditaram e continuam pensando que é possível em nosso país e na América Latina transformar a escola, garantindo no seu interior o encontro de muitas cores, muitas falas e narrativas, muitas histórias de vida, para a dignificação de todos. Esta é uma luta dos oprimidos do campo e dos oprimidos da cidade, por um projeto pedagógico popular-libertador de Educação do Campo e da cidade.

Não se trata de pensar pelo povo do campo, na lógica das cidades, ou **para** ele, mas dialogando **com** suas histórias, memórias e narrativas, para compreender como participar de suas lutas, compartilhando sofrimentos, mas principalmente aprendendo com eles a cultivar práticas de humildade, de diálogo e resistências em favor da humanização de todas as pessoas. Assim podem florescer esforços coletivos de base para fazer nascer em toda a terra, em todos os lugares, o desejo de ocupar terra, aprendendo a escutá-la, ouvindo o que ela nos tem a dizer sobre como nos organizarmos para construir uma sociedade sem fome, sem injustiças étnicas, de gênero, religiosas etc.

4. QUAL EDUCAÇÃO?

Discutir Educação do Campo pressupõe uma problematização de dispositivos legais. Em termos de legislação, o Brasil conta com significativos dispositivos, que podem fundamentar implementação de políticas públicas diferenciadas de Educação do Campo em atendimento às demandas dos trabalhadores rurais. Disponibilizam-se de instrumentos reguladores de Estado que servem de base no cenário nacional, para a construção de projetos alternativos de Educação do Campo, portanto, nas suas interfaces com os Povos e Comunidades Tradicionais (CPT's) (Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, pomeranos etc.).

Uma dessas ferramentas legais é Constituição de 1988. A regulamentação mais recente da Educação Brasileira se deu basicamente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996 de 20/12/1996. A Educação Indígena conta com dois dispositivos específicos: a) Parecer CNE/CEB nº 14/1999 de 14/09/1999 em que se estabelecem Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas; b) Resolução CNE/CEB nº 03/1999 de 10/11/1999 – Institui Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Com a Lei nº 10.172/2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi substituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A Educação do Campo foi regulamentada com um parecer e uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), a saber: a) Parecer CNE/CEB nº 36/2001 de 04/12/2001- Diretrizes Operacionais à Educação Básica nas Escolas do Campo e b) Resolução CNE/CEB nº 01/2002 de 03 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Avanço importante foi conquistado na regulamentação dos temas afro-brasileiros na educação escolar com aprovação de quatro marcos normativos: a) Lei nº 10.639/2003 de 09/01/2003 – Estabelece Inclusão de Temas da Cultura Afro-brasileira no Currículo Escola; b) Parecer CNE/CEB nº 03/2004 de 10/03/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; c) Resolução CNE/CEB nº 01/2004 de 17/06/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e d) Lei nº 11.645/2008 – Estabelece o Ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira no Currículo Escolar. Discussões teórico-práticas acumuladas sobre Pedagogia da Alternância (PA) serviram de base para se aprovar o Parecer CNE/CEB nº 01/2006 de 01/02/2006 - Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância (PA) em Escolas do Campo. Durante o Governo do Presidente Lula, estabeleceram-se importantes interlocuções com segmentos excluídos das esferas de poder e decisão, para definir políticas públicas de valorização de culturas e saberes dos Povos Comunidades Tradicionais (PCT's), como: Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, pomeranos etc. A culminância desses processos se deu com a publicação do Decreto nº 6.040/2007 de 07/02/2010, pelo qual se Institui Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's).

134

Discussões acumuladas no cenário nacional, até o momento, apontam para a construção coletiva do projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, para se considerar culturas e saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's); emergem e se consolidam nos processos de produção das existências materiais e simbólicas de Indígenas, Quilombolas, Pomeranos, Ribeirinhos etc. Em face disso, pergunta-se: Como a legislação contribui ou pode contribuir para implementação de processos educativos do campo, para fortalecimento das lutas dos camponeses por direitos sociais coletivos? Vale ressaltar que o conceito de campo não é monolítico, uma vez que a produção de subsistência da agricultura familiar do minifúndio (propriedades de 25 ha. ou menos) não coincide com o modelo ganancioso de desenvolvimento do agronegócio promovido pelo latifúndio.

Por outro lado, é preciso considerar uma significativa diversidade de territórios e comunidades produtivas em áreas de pequena extensão que organizam arranjos produtivos específicos a partir de características culturais muito próprias, como é o caso dos indígenas, quilombolas e extrativistas. A esses processos produtivos, que podemos definir como alternativos na sua concepção e prática, estão referenciados culturas e saberes alternativos e não raro invisibilizados pela correlação de forças do mundo do mercado capitalista. Este é o caso, por exemplo, dos povos tradicionais das florestas (extrativistas da Amazônia), quebradeiras de coco babaçu, catadeiras de mangaba, floristas, faxinalenses, povos ribeirinhos, povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades pomeranas, entre outros.

Desse modo a Educação do Campo considera, entre outros aspectos fundantes de uma pedagogia alternativa: sujeitos do campo; economia familiar agroecológica; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípio educativo; cultura como produção social da vida; interculturalidade; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo e engajado; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação; sustentabilidade etc. As propostas pedagógicas de Educação do Campo orientam-se a partir de pressupostos, tais como: sujeitos do campo, saberes da terra, territórios e povos tradicionais do campo, trabalho coletivo, pesquisa, agricultura familiar, sustentabilidade, culturas, identidades e interculturalidade, participação cidadã, diálogo, interdisciplinaridade, formação inicial e continuada etc., enfim, Educação do Campo como prática de Pedagogia Social.

5. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁTICA DE PEDAGOGIA SOCIAL

Partindo do exposto até aqui, a seguir faremos uma abordagem introdutória sobre alguns conceitos básicos e fundamentais para a Educação do Campo como prática de Pedagogia Social, tais como: campo, interculturalidade, agricultura familiar, sustentabilidade, agroecologia e *poiesis*.

135

5.1 Sobre campo

Parte-se da concepção de campo como espaço coletivo de construção social, econômica e cultural nos seus modos de produzir bens de consumo materiais e simbólicos. O campo não se define como ente geográfico ou cultural abstrato e isolado das correlações de poder no contexto nacional e internacional. Comunidades e Povos Tradicionais (PCT's) (indígenas, quilombolas, pomeranos, pescadores, ribeirinhos, extrativistas das florestas etc.) diferenciam-se entre si. Para eles o trabalho na terra humaniza as pessoas e a terra, ao ser cultivada, deixa-se humanizar. Este movimento não é linear nem se repete entre os territórios campensinos. Assim os povos tradicionais do campo constroem culturas e identidades próprias, o que não significa que estejam isolados ou que sejam autônomos em relação ao resto mundo. Território é uma dimensão central nesse debate.

O campo como território é marcado pelo trabalho humano e pela diversidade cultural. Há muitas formas de organizar os arranjos produtivos, com lógicas e estratégias próprias de sustentabilidade. Assim território “é espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de

solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida” (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI], 2008, p. 27).

A palavra *campo* não é utilizada aqui em oposição à ideia de urbano. O termo *campo* deve ser tomado com sentido peculiar e diverso, não mais como sinônimo de “atraso”. Há que se resgatar o campo como *lócus* de produção de subsistência importante presente ao longo de toda a história da humanidade, estabelecendo condições de vida para aqueles que cultivam a terra e vivem do trabalho da terra. Nesse sentido é preciso resgatar culturas e identidades dos trabalhadores do campo. Isso significa afirmar que os conhecimentos acumulados pelos povos camponeses contribuem para impulsionar a construção coletiva de projetos alternativos a partir de *comunidades sustentáveis*.

Partindo disso, então, pode-se falar de uma Educação do Campo diferenciada, que leve em consideração especificidades das demandas de formação dos trabalhadores do campo, partindo da noção de diversidade e pluralidade. Compreende-se que as políticas públicas devem atender às necessidades de projetos pedagógicos que emanam dos interesses daqueles que trabalham na terra e vivem no campo, sem estabelecer dicotomias com o urbano e as cidades em geral.

136

5.2 Sobre interculturalidade

Os trabalhadores rurais produzem culturas e saberes a partir do trabalho na terra. Genericamente os territórios camponeses são espaços geográficos e culturais em que vivem Povos Indígenas, Povos Quilombolas, Povo Pomerano, Extravistas, Ribeirinhos, Assentados de Reforma Agrária etc. Esses coletivos apresentam culturas e saberes específicos. Em suas organizações coletivas, a Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ente outros, indicam lutas com organização de base por direitos sociais, como: direito ao território, direito à educação, direito à saúde, direito ao saneamento básico etc.

A grande diversidade de culturas e saberes entre essas populações camponesas motivou debates pela articulação de movimentos para promoção do diálogo entre elas. Objetiva-se construir pautas de lutas coletivas por direitos sociais negados na correlação de forças na sociedade de classes, onde a distribuição de bens culturais e materiais gera grandes desigualdades e injustiças. A prática do diálogo, segundo Paulo Freire (1970), favorece a busca de pontos de convergência na diversidade.

Por outro lado, o capitalismo tem gerado concentração de riquezas por meio de processos produtivos que geram exploração dos trabalhadores. O projeto de progresso e desenvolvimento burguês hegemônico, além do mais, revela-se inviável, porque oprime e violenta as pessoas e gera destruição da natureza, com grandes desequilíbrios ambientais. A concentração de terras nos latifúndios é uma consequência disso, expulsando para as periferias urbanas, populações que sempre viveram no campo. Os mais atingidos são as Comunidades e Povos Tradicionais.

O projeto de produção dessas populações camponesas alinha-se com a agroecologia e a sustentabilidade. Assim, promovem resistências às elites econômicas e ao agronegócio. Pelo diálogo na diversidade cultural, produzem uma epistemologia que, no dizer de Shiraishi Neto e Araújo (2015) e Nascimento Jr. (2016), pode ser denominado de *bien vivir*. Assim promovem resistências do projeto capitalista e contribuem para produção material e simbólica da existência humana com processos alternativos para construção de outra hegemonia. Para Gramsci (1977) a burguesia construiu um projeto de hegemonia para reproduzir o status quo e manter o poder econômico. De nossa parte, os trabalhadores rurais, ao dialogarem na diversidade cultural, considerando os diversos Comunidades e Povos Tradicionais que a compõem, não só produzem uma hegemonia alternativa e diferenciada, como legam uma epistemologia de como produzir com sustentabilidade.

137

Portanto, os fundamentos da interculturalidade (Fornet-Betancourt, 2001) remetem a um movimento que se caracteriza como articulação política e cultural na diversidade, para promover resistência e lutas por uma outra hegemonia. No caso dos trabalhadores rurais, a agricultura familiar como prática agroecológica com sustentabilidade objetiva superar a ganância do capital para promover uma concepção de processos produtivos pelos quais todos tenham o suficiente para viver bem.

5.3 Sobre agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia

Um projeto popular-libertador de Educação do Campo, intrinsecamente articulado com as lutas dos trabalhadores do campo, conforme Freire (1970 e 1996), parte do pressuposto de que a ideia de desenvolvimento precisa ser problematizada e ressignificada. No âmago deste projeto educativo está o princípio da valorização da Vida, não somente no sentido de sua preservação romântica, ingênua e burguesa, muito presente nos discursos ambientalistas, mas também de sua reprodutibilidade. A dicotomia homem *versus* natureza perde significado, na medida em que a Terra é a **mãe terra**, que abriga a todos e que precisa ser cuidada e não explorada para atender a interesses de acumulação de riquezas em detrimento da Vida como produção

histórica e cultural. Temos neste debate uma outra racionalidade para definir o homem e a natureza. Articulados aos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's) em suas lutas por terra e educação, trabalhadores rurais chegaram a essa compreensão, porque são capazes de refletir sobre a condição humana no mundo, sobre nossas ações, enfim sobre nossos modos de estar e ser em relaçaõ.

Não há como ser de outro modo, uma vez que o ritmo do desenvolvimento capitalista nos desafia a pensar outras perspectivas de relação do homem com a natureza, menos predatórias, que estejam articuladas com possibilidades concretas de sustentabilidade a partir de contextos específicos em que nos encontramos. Cabe-nos perguntar como vemos o meio-ambiente e como nos relacionamos com a natureza a partir do contexto em que produzimos nossa existência. Que saberes acumulamos sobre nós e a natureza e que usos fazemos desse conhecimento? Faz sentido também questionar a respeito das possibilidades que produzimos para que todos tenham acesso de forma igual e justa a bens materiais e culturais, sem reforçar práticas de exclusão e/ou de autoritarismo, através da dominação de grupos minoritários, detentores do poder econômico e político, sobre as populações menos favorecidas.

Compreender o campo como território de formação de pessoas, de interações sociais e econômicas implica uma concepção diferenciada das relações dos trabalhadores dos diferentes territórios do campo com a terra e com a sociedade como um todo no processo de produção e distribuição de bens materiais e simbólicos. Nesse âmbito identifica-se agroecologia como criação dos trabalhadores do campo e das cidades nas lutas de resistência ao processo produtivo capitalista, que separa a força do trabalho e os meios de produção.

138

O debate sobre [agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia](#) constitui-se como alternativa dos trabalhadores ao projeto hegemônico de desenvolvimento, que tem gerado injustiças sociais e exclusão, ao mesmo tempo em que fortaleceu historicamente a exploração predatória da natureza por grupos econômicos que se revezam no poder. A sustentabilidade fundamenta uma forma diferenciada de relação do homem com a natureza, favorecendo a produção de conhecimentos que antes pareciam ter pouco significado ou eram considerados secundários, pois não serviam para a acumulação de riquezas. Trata-se, por exemplo, de pensar e produzir a vida na perspectiva da *poiesis*, a partir da qual do ser humano busca um novo sentido para si, na sua relação com os outros e com a natureza.

5.4 Sobre prática da poiesis

A Educação do Campo exige posturas de risco, de engajamento pela construção do novo, rejeitando todas as formas de preconceito. Por isso não se pauta simplesmente na transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados. Nega a imposição de cânones, redimensionando-os a partir dos saberes dos camponeses e dos saberes que estes demandam da escola para fortalecer lutas pela humanização do campo e da cidade. Tampouco a Educação do Campo fundamenta-se numa perspectiva espontaneísta, segundo a qual o ato de ensinar e aprender é a arte de tirar de dentro da pessoa aquilo que já está latente em todos os seres humanos, valorizada pelos defensores da educação essencialista inspirada em Platão. Educação do campo é práxis do movimento e contradição, com auto-crítica, para apurar, numa postura permanente de reflexão, o olhar a novas leituras, articuladoras de práticas de interpretação e transformação coletiva do mundo, este referido a saberes, tempos e lugares das lutas dos oprimidos.

6. QUESTÕES PARA CONTINUIDADE DOS DEBATES

A Educação do Campo como prática do diálogo intercultural (Foerste e Schütz-Foerste, 2017), mobiliza-nos para a construção coletiva de outra educação, que não fica restrita ao espaço escolar. A Educação do Campo é uma prática de Pedagogia Social construída nas lutas coletivas concretas dos movimentos sociais do campo por Reforma Agrária, com demarcação e regulamentação de territórios dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT's).

Consolidam-se movimentos articulados que promovem a diversidade cultural com mobilização de pessoas, coletivos sociais, movimentos sociais, instituições etc. para o diálogo na diferença cultural. São práticas de interculturalidade construídas e produzidas a partir da dialética dos movimentos coletivos, em que sujeitos históricos autônomos são capazes de ler o mundo, interpretar a realidade a partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos. A produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas e busca incansável de um mundo mais digno e humanizado são dimensões indissociáveis da Educação do Campo.

Nesse sentido, a Educação do Campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, como prática de interculturalidade, com promoção de diálogos entre culturas e saberes convergentes; assume-se como prática precária e sempre incompleta, porque se articula como resistência ao projeto hegemônico de educação ditado pelas elites nacionais e internacionais. Ela

não dicotomiza cidade e campo nem sujeito-natureza. A humanização do homem pressupõe humanização da natureza a partir de práticas de agroecologia na diversidade.

A Educação do Campo promove relações entre EU com o OUTRO (seres humanos- natureza-seres humanos), marcadas pela problematização permanente das culturas. Por isso é uma ação revolucionária e libertadora, pelas quais os sujeitos se reconhecem precários e históricos, pois admitem que os resultados de nossas lutas precisam ser cultivados e reinventados sempre. Reverência de cada pessoa frente à vida e à natureza define-se como movimento e pilar básico, os quais encontra na revolta contra todos os tipos de agressão à terra e todos os tipos de injustiças produzidas pela dominação humana as condições concretas para a produção histórica da Educação do Campo como prática intercultural de Pedagogia Social. Assim solidariedade promove engajamento dos sujeitos por aqueles que são humilhados e excluídos, desafiando a todos que exercem opressão sobre os outros a se libertarem de sua condição desumanizadora nessa relação de dominação com seus semelhantes e consigo mesmos (Freire, 1970 e 1996). É libertação da Terra do agronegócio e do latifúndio, para produzir igualdade social e dignidade humana.

140

Podemos denominar, então, essa forma de educação como *revolta dialógica intercultural*, pela qual são impulsionadas reflexões e atitudes de esperança e alegria. A construção de novas alternativas sociais leva a reflexões sobre o respeito à vida e o direito à liberdade. Essa *praxis* educativa podemos denominar de Educação do Campo como prática de Pedagogia Social.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, M. R. et al. (2004). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva; uma avaliação do PRONERA*. Brasília: INCRA/PRONERA/Ação Educativa.
- Brasil (2008). *Projovem-campo saberes da terra*. Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4572.pdf>.
- Brasil (2004). *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>.
- Brasil (2010a). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.
- Brasil. (2010b). *Comissão Nacional de Comunidades e Povos Tradicionais*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm.
- Foerste, E. (2005). *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez.

- Foerste, E. e Schütz-Foerte, G. M. (Org.) (2017). *Educação do campo: diálogos interculturais*. Curitiba: Appris.
- Foerste, E., Schütz-Foerste, G. M. & Merler, A. (Org.) (2013). *Educação do campo: Diálogos interculturais em terras capixabas*. Vitória: Edufes.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Nascimento Jr, W. dos R. (2016). O paradigma do “*vivir bien*” no estado plurinacional da Bolívia como referente para a construção de políticas públicas emancipatórias. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*, v.1, n.1, Jun-Ago/2016, pp. 212-234.
- Pronera. (2004). *Pesquisa de avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Brasília: INCRA/PRONERA.
- Shiraishi Neto, J. e Araújo, M. A. T. (2015). “*Buen vivir*”: notas de um conceito constitucional em disputa. Recuperado de: <http://periodicos.unifor.br/rpen/article/viewFile/2886/pdf>.

Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria

María Verdeja Muñiz; Xosé Antón González Riaño*

Resumen. La finalidad general de nuestra investigación es sintetizar las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural y estudiar las posibilidades de aplicación al sistema educativo. La investigación está planteada desde una perspectiva cualitativa y completada con un estudio de caso. En un primer momento realizamos un análisis de una parte seleccionada de la obra escrita de Freire y establecemos las líneas básicas de lo que sería su sensibilidad intercultural. En otro plano de análisis realizamos un estudio de las materias del currículo de la ESO en Asturias en su dimensión intercultural. Las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire nos han permitido identificar retos que la diversidad cultural plantea al currículo asturiano. El estudio de caso en el centro educativo pone de manifiesto que, para llevar a cabo verdaderas propuestas de educación intercultural, sería necesario que existieran unas condiciones previas que tienen que ver, entre otros, con los siguientes aspectos: la existencia de una infraestructura organizativa y conceptual en el centro en la que toda la vida académica se “*interculturalice*”, la necesidad de asumir con convicción el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria y desarrollar un modelo de enseñanza comprensiva, apostar por un modelo de currículo en el que tenga cabida la diversidad cultural del alumnado. Todo ello, además, en un contexto en el que el alumnado tenga igualdad de oportunidades para desarrollarse desde un punto de vista social, cultural y educativo.

Palabras clave: educación intercultural; diversidad lingüística; diálogo; Paulo Freire; política.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO SECUNDÁRIO OBRIGATÓRIO

Resumo. O objetivo geral de nossa pesquisa é sintetizar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação intercultural e estudar as possibilidades de aplicação no sistema de ensino. A pesquisa está estruturada a partir de uma perspectiva qualitativa e também apresenta um estudo de caso. Inicialmente, fizemos uma análise de uma parte selecionada do trabalho escrito de Freire e estabelecemos as linhas básicas do que seria sua sensibilidade intercultural. Em outra análise, realizamos um estudo das matérias do currículo da ESO em Astúrias (Espanha) em sua dimensão intercultural. As contribuições da pedagogia de Paulo Freire

* Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, España.

nos permitiram identificar os desafios que a diversidade cultural coloca para o currículo asturiano. O estudo de caso na escola mostra que, para realizar propostas concretas de educação intercultural, seria necessário que existissem algumas condições prévias relacionadas, entre outros, aos seguintes aspectos: a existência de uma infraestrutura organizacional e conceitual na escola, onde toda a vida acadêmica se “interculturalize”; a necessidade de assumir com convicção o sentido educacional e social do ensino secundário; o desenvolvimento de um modelo de ensino abrangente e um modelo de currículo com espaço para a diversidade cultural dos alunos. Tudo isso, além disso, em um contexto em que os alunos tenham as mesmas oportunidades de se desenvolverem do ponto de vista social, cultural e educacional.

Palavras-chave: educação intercultural; diversidade linguística; diálogo; Paulo Freire; política.

CONTRIBUTIONS OF PAULO FREIRE’S TO INTERCULTURAL EDUCATION. A CASE STUDY IN SECONDARY EDUCATION

Abstract. The general purpose of the research is to investigate and reflect on the contributions of Paulo Freire’s pedagogy to intercultural education and study its applicability in the educative system. The research that we have developed is of qualitative character and is focused on a case study. In a first level, we make an analysis of a selected portion of the written work of Freire and we establish the basic lines of what would be their intercultural sensitivity. On another level of analysis we conducted a study in the curriculum of the ESO in Asturias in its intercultural dimension. The contributions Paulo Freire have allowed us to identify challenges that the cultural diversity present in the Asturias curriculum. The results obtained in our study make it clear that, despite the appropriateness of the present moment, the need for the development of this proposal and the fact that the educational community is willing to incorporate; it would be necessary that determined prior conditions should exist. These conditions have to do fundamentally with aspects such as: organizational infrastructure in the school where all academic life it becomes intercultural; understand the educational and social meaning of secondary education, the need to launch a curriculum in which, cultural diversity has its own place, and all of this, within a context where the students enjoy the same educational opportunities in order to grow from a social, cultural and educational.

Keywords: intercultural education; linguistic diversity; dialogue; Paulo Freire; politics.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto social y educativo actual el fenómeno de la multiculturalidad se destaca como una característica básica de nuestra sociedad. Dicho fenómeno es bien visible en los centros y contextos educativos de la comunidad autónoma asturiana (Louzao y González Riaño, 2007). La preocupación por la multiculturalidad en el contexto educativo ha llevado a que diversos autores planteen los retos educativos que conlleva educar en sociedades multiculturales (Lynch, 1991; Merino y Muñoz Sedano, 1995; Sáez Alonso, 2006; Torres Santomé, 2008; Pérez Tapias, 2010; Banks, 2015) desarrollándose diversos estudios e investigaciones (Sleeter y Grant, 1999; Louzao, 2009; Aguado, 2011; Díez Gutiérrez, 2014) y convirtiéndose en un campo de investigación con identidad propia.

Por otro lado, diferentes autores (Durkheim, 1975; Pérez Gómez, 1994; García Castaño, Pulido y Montes 1997; Gimeno, 2005), procedentes de diferentes disciplinas, vienen haciendo referencia a la función socializadora de la escuela y a su papel en la transmisión de la cultura. A pesar de la existencia de otros agentes socializadores –familia, sociedad, medios de comunicación–, parece ser que hay acuerdo en que la escuela representa uno de los principales agentes socializadores y que desempeña un importante papel en la transmisión de la cultura y conocimientos a las nuevas generaciones. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿qué modelo cultural debe transmitir la escuela a las nuevas generaciones? o, lo que es más importante: ¿está la escuela preparada para la multiculturalidad? Responder a estas cuestiones no es tarea sencilla y en ese sentido podemos decir que la educación en contextos multiculturales continúa siendo un debate abierto.

Cuando planteamos este trabajo de investigación asumimos que el gran educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) debe ser considerado un referente fundamental de la educación intercultural. Su pedagogía, en efecto y como señala Besalú (2002), parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad cultural.

Es preciso señalar –para que no exista confusión– que cuando hablamos de diversidad cultural y educación en contextos educativos multiculturales, nos referimos a una educación dirigida a todo el alumnado en general (no solo al alumnado extranjero). Esto mismo también es aplicable cuando hablamos de educación intercultural. Simplemente queremos dejar constancia que los contextos educativos actuales son multiculturales –diversidad de culturas– y una escuela multicultural es una escuela en la que conviven estudiantes con diferentes identidades culturales ya sean nacionales o extranjeros. Teniendo en cuenta esto, cuando hablamos de educación intercultural, pensamos en una educación dirigida a todo el alumnado en general.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La finalidad general de la investigación que presentamos es indagar y reflexionar acerca de las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural y estudiar las posibilidades de aplicación en el sistema educativo asturiano. A partir de esta finalidad genérica, planteamos los siguientes objetivos:

- Revisar, analizar y sintetizar, a partir de obras seleccionadas de Paulo Freire su visión acerca de la educación intercultural.
- Conocer los principales retos que la diversidad cultural incorpora al currículo de ESO en Asturias y establecer, en su caso, relaciones con aportaciones de Freire.
- Formular una alternativa inicial de educación intercultural para la ESO, de acuerdo con los presupuestos teóricos anteriores.
- Contrastar la posibilidad de aplicación de tal alternativa a partir de un estudio de caso, en un IES asturiano.
- Establecer unos principios coherentes de educación intercultural de aplicación más genérica al marco educativo asturiano.

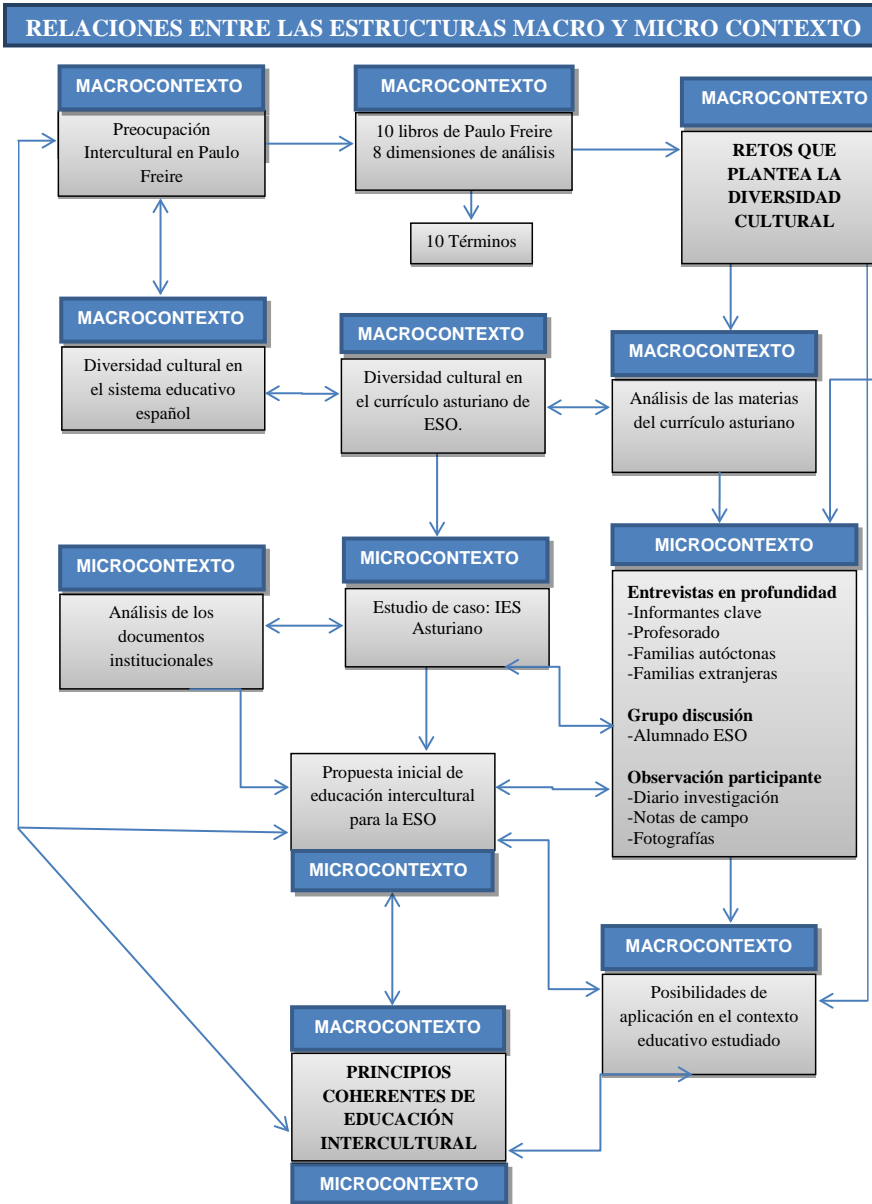
146

La visión sintética de nuestra investigación se podría reflejar en la figura 1, en la que ponemos en relación las estructuras macro-contexto y micro-contexto del estudio.

3. MÉTODO

Desde el punto de vista metodológico optamos por un enfoque de investigación de carácter cualitativo, completado con un estudio de caso de orientación etnográfica. El estudio se realizó durante el curso 2014-15 en un Instituto de Enseñanza Secundaria de Oviedo. Se trata de un centro con más de 150 años de historia, con gran tradición en Asturias y al que actualmente acude gran cantidad de alumnado extranjero. Plantear la investigación con una metodología cualitativa responde a la finalidad de comprender a fondo la realidad y el contexto en el que nos encontramos, poniendo especial interés en comprender los puntos de vista de sus protagonistas. Al mismo tiempo y en coherencia con San Fabián (2011) la investigación sobre las instituciones educativas no puede entenderse al margen de las teorías de las organizaciones y, en ese sentido, nos decantamos por esta metodología porque nos brinda la posibilidad de plantear un caso que contemple un análisis en profundidad y multidimensional teniendo en cuenta, lógicamente, el modelo organizacional.

FIGURA 1
Relaciones entre estructuras macro-contexto y micro-contexto



4. MUESTRA

Con relación a la selección y características de la muestra conviene recordar que en etnografía es habitual utilizar el muestreo teórico (Goetz y LeCompte, 1988) así pues, éste ha sido el procedimiento de muestro que utilizamos en nuestra investigación. Para ello pusimos especial esmero en escoger a los informantes. La muestra la componen los siguientes grupos de informantes: profesorado experto (5) otro profesorado de secundaria (10). Para escoger a este grupo de informantes hemos tenido en cuenta dos criterios: 1) informantes que aportasen diversidad de puntos de vista, 2) informantes “*expertos*” o familiarizados con el tema objeto de estudio, lo que nos brindaría una visión holística de la temática. Otro grupo de informantes son las familias –autóctonas y extranjeras– agrupadas de la siguiente manera: autóctonas (5) y familias extranjeras (5). En el caso de las familias nuestro criterio principal guarda relación con la diversidad de familias. Con relación al alumnado la muestra la forman 74 sujetos. Para escoger a este grupo de informantes tuvimos en cuenta dos criterios: 1) grupos de alumnado en los que exista diversidad cultural y 2) grupos pertenecientes a diferentes cursos de secundaria.

148

5. TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas de recogida de información se plantearon en coherencia con el modelo de investigación cualitativa. Hemos tenido en cuenta aquellas que diversos autores –Goetz y LeCompte, 1988; González Riaño, 1994–, consideran inequívocamente etnográficas. En la tabla 1 presentamos las técnicas de recogida y análisis de la información que utilizamos:

TABLA 1
Técnicas de recogida y análisis de la información

Técnica de recogida de información	Fuente de recogida de datos	Técnica utilizada para el análisis de la información
Análisis documental	Libros en castellano de Freire (10)	Ocho dimensiones de análisis y 10 términos (relacionados educación intercultural).
	Currículo asturiano (ESO)	Cinco dimensiones de análisis (relacionadas con la educación intercultural).
	Documentos institucionales	Cuestionario de evaluación inicial
Entrevistas en profundidad (25 sujetos)	Profesorado experto (5) Profesorado IES (10) Familias autóctonas (5) Familias extranjeras (5)	Análisis a partir de categorías emergentes

Técnica de recogida de información	Fuente de recogida de datos	Técnica utilizada para el análisis de la información
Observación Participante	Notas de campo Diario de investigación Fotografías	Criterios: 1) La especificación de contextos. 2) Descripción del ambiente y espacios. 3) Identificación de actividades de participantes. 4) Las interacciones informales. 5) El lenguaje de los participantes.
Grupos de Discusión (74 sujetos)	Alumnado ESO (5 grupos)	Análisis a partir de categorías previas y emergentes

6. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

6.1 Análisis documental de la bibliografía seleccionada de Paulo Freire

Es importante señalar que entendemos que los libros de Freire utilizados para el análisis constituyen una serie de documentos personales donde el autor reflexiona acerca de diversas temáticas. Entendemos que las aportaciones bibliográficas del educador brasileño pueden ser tratadas como auténticos *documentos personales* y pueden ser utilizados para efectuar un análisis documental de carácter cualitativo. Hemos escogido diez libros que, consideramos, constituyen una visión representativa de su extensa obra. La elección de tales fuentes guarda relación con dos criterios: 1) libros escritos en castellano, y 2) libros de todas las etapas de su vida. En la tabla 2, mostramos los libros, dimensiones y términos utilizados para realizar nuestro análisis:

149

TABLA 2

Libros de Freire, dimensiones y términos utilizados en el análisis

Bibliografía seleccionada de Paulo Freire	Dimensiones de análisis	Términos
1) Educación como práctica de la libertad (1969)	1) Diversidad Cultural	1) Tolerancia
2) Pedagogía del oprimido (1970)	2) Concepción antropológica de cultura	2) Diversidad
3) Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido (1993)	3) Cultura dominante	3) Identidad Cultural
4) La naturaleza política de la educación (1994)	4) El diálogo como método de conocimiento	4) Diálogo
5) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	5) Concepto de Educación	5) "El Otro"
6) A la sombra de este árbol (1997a)	6) Virtudes inherentes a la práctica docente	6) Escuela Democrática
7) El grito manso (2003)	7) Crítica de Freire a la educación bancaria	7) Convivencia
8) Pedagogía de la tolerancia (2006)	8) Escuela democrática	8) Multiculturalidad
9) Pedagogía de la indignación (2010)		9) Política
10) Cartas a quien pretende enseñar (2012)		10) Transformación

Para realizar el análisis de la información obtenida a partir de la bibliografía seleccionada de Freire, primeramente, hemos planteado ocho dimensiones de análisis relacionadas con los objetivos del estudio. Para continuar con el análisis cualitativo fuimos escogiendo citas textuales del autor brasileño en las que aparecían términos que previamente habíamos seleccionado para efectuar dicho análisis. El análisis cualitativo efectuado nos ha permitido constatar la sensibilidad intercultural del autor y nos ha brindado la oportunidad de guiar nuestra mirada hacia cuestiones de suma importancia en el contexto de nuestra investigación ya que hemos podido identificar ideas centrales de su pensamiento así como algunas de sus preocupaciones, identificando, además, temáticas recurrentes en el autor.

6.2 Análisis de las materias del currículo asturiano de la etapa de secundaria

Para identificar posibles retos que la diversidad cultural plantea al currículo asturiano en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, realizamos una revisión de las materias que configuran el currículo. En el momento de realización del estudio estaba vigente el Decreto 74/2007 de 14 de junio por el que se ordena y establece el currículo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Dicha revisión la efectuamos a partir las dimensiones de análisis que tiene que ver con diferentes elementos del currículo, como así representamos en la figura 2:

150

FIGURA 2

Dimensiones de análisis del currículo asturiano



Para efectuar el análisis del currículo asturiano hemos consultado cada una de las materias del mismo y, tomando como referencia los siguientes elementos: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y contribución a las competencias básicas, efectuamos un análisis cualitativo poniendo nuestra mirada en la dimensión intercultural.

6.3 *Análisis documental de los documentos institucionales*

Para realizar el análisis de documentos institucionales nos hemos apoyado inicialmente en un instrumento ya elaborado en el contexto de Proyecto Atlántida (García, 2003), utilizado para la evaluación del tratamiento de los procesos de interculturalidad en los centros educativos. Así pues, tomando como referencia tal instrumento, lo hemos adaptado a la realidad del contexto de nuestro estudio. Una primera revisión de documentos institucionales se haría en torno a preguntas planteadas en este cuestionario:

TABLA 3

Cuestionario utilizado para el análisis de documentos institucionales

Preguntas para el análisis	si	no
Existen objetivos relacionados con la diversidad cultural en el Proyecto Educativo de Centro.		
Se ha realizado una revisión y evaluación de las actitudes del profesorado respecto a la educación intercultural.		
Existe un Plan de Acogida con actuaciones al inicio del curso para recibir al alumnado que se incorpora de forma tardía.		
En los documentos institucionales se entiende la interculturalidad como un factor enriquecedor y positivo del centro.		
Están determinadas las actuaciones a realizar por los tutores/as con alumnos/as extranjeros.		
El ambiente escolar del centro está abierto al hecho multicultural.		
Se asume la defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra la discriminación como rasgo de identidad.		
Existe conciencia de la realidad multicultural que acoge el centro por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.		
El ambiente del centro refleja la interculturalidad y cultiva el diálogo intercultural.		
Existe voluntad decidida por parte del Equipo Directivo de avanzar hacia la integración.		
Existen entrevistas con familias para facilitar la acogida del alumnado extranjero.		
Se coordinan las actividades interculturales del centro con proyectos más globales (carácter social, comunitario, colaborativo).		
Se realizan Jornadas interculturales donde se muestren y expliciten la diversidad cultural del centro escolar		
Se adscriben los alumnos/as inmigrantes a los cursos teniendo en cuenta la edad cronológica sin tener en cuenta otros criterios (escolarización previa, conocimientos).		
El centro dispone de protocolos para conocer la disponibilidad horaria de tutores para mantener contactos con familias.		

Preguntas para el análisis	si	no
Existe en el centro un plan de trabajo específico con las familias de los alumnos de incorporación tardía.		
Existe en el centro unos criterios básicos para la adscripción al aula, teniendo en cuenta los planteamientos para la atención a la diversidad.		
El centro tiene un Aula de Acogida donde se trabajan de manera intensiva las habilidades comunicativas		
Existe en el centro educativo un cuidadoso análisis de su contexto.		
Dentro del Plan de Atención a la Diversidad se recoge un Plan de Acogida, materiales pedagógicos, criterios de evaluación, adaptaciones curriculares, priorización de refuerzos, actuaciones tutoriales y orientación profesional.		
El Consejo Escolar ante la llegada de alumnado inmigrante ha revisado críticamente el PEC y ha analizado la coherencia de la PGA y los principios educativos de dichos documentos		
Se abordan de inmediato situaciones de rechazo o menosprecio que puedan darse en la escuela, sea con el grupo clase o con otros alumnos, tratándolo con las personas implicadas.		
Hay criterios específicos sobre la evaluación del alumnado extranjero.		

Fuente: García (2003, p. 38)

152

Dada la estrecha vinculación que existe entre este instrumento y nuestro estudio, consideramos oportuna su utilización. El cuestionario nos ha servido para realizar un análisis inicial de diversos documentos institucionales y para tener una visión acerca de cómo es abordada la atención a la diversidad cultural del alumnado en tales documentos de centro.

6.4 Procedimiento y análisis de la información de las entrevistas en profundidad

Hemos puesto especial esmero en que sean los participantes (profesorado, alumnado y familias) quienes nos aporten pistas acerca de dónde poner nuestra mirada. Así pues, hemos reconstruido las categorías a partir de la información obtenida en las entrevistas en profundidad. Para su realización técnica partimos del modelo de Pascual *et al* (2003). A modo de ejemplo presentamos la tabla 4 donde reflejamos categorías emergentes en las entrevistas realizadas al profesorado:

TABLA 4
Categorías emergentes en las entrevistas al profesorado

Categorías emergentes
Diversidad cultural
Participación familias
Convivencia entre culturas
Aspectos culturales
Acceso al currículo ordinario

Tradición histórica
Jornadas interculturales
Integración alumnado extranjero
Aspectos lingüísticos
Aspectos organizativos
Aspectos curriculares
Freire y la educación intercultural

El análisis de las entrevistas lo efectuamos a partir de categorías emergentes en el proceso de la entrevista. Una vez organizada la información de las diferentes entrevistas, realizamos un análisis cualitativo de las mismas a partir de la información obtenida por cada grupo de informantes.

6.5 Procedimiento y análisis de la información de la observación participante

Sin duda, las notas de campo, el diario de investigación y las fotografías realizadas suponen un aporte interesante que acompaña a la descripción del ambiente y del contexto en el que nos encontramos. Siguiendo a Patton (citado en Colás, 1998, p. 272) la observación en el campo la hemos centrado en los siguientes aspectos que presentamos en la figura 3:

153

FIGURA 3
Aspectos para realizar la observación participante



Una vez recogida la información hemos realizado un análisis cualitativo de la misma poniendo nuestra mirada en tales aspectos estableciendo conexiones con los objetivos de nuestro estudio.

6.6 Procedimiento y análisis de la información del grupo de discusión con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

La utilización de esta técnica de recogida de información, está justificada porque nos brinda la posibilidad de conversar libremente con el alumnado y hacernos eco de sus opiniones, percepciones, creencias, etc. El hecho de realizar diversos grupos de discusión –cinco grupos–, nos brindó una visión holística de la opinión del alumnado. A pesar de que partíamos de categorías de análisis previas, durante el grupo de discusión emergieron temas de especial interés para el alumnado que también analizamos, como así representamos en la figura 4:

FIGURA 4

Categorías de análisis utilizadas en los grupos de discusión



Una vez recogida la información en el grupo de discusión con el alumnado, realizamos el análisis cualitativo de la misma teniendo en cuenta tanto categorías previas como categorías emergentes en el proceso del grupo de discusión.

7. RESULTADOS

7.1 Principales resultados del análisis documental: bibliografía de Paulo Freire

La utilización de la técnica del análisis documental y de contenido ha sido útil en el contexto de nuestra investigación, ya que nos ha permitido realizar un estudio crítico y en profundidad de la obra de Freire e interpretar, con la visión actual, ideas centrales de su pensamiento. A modo de síntesis, ofrecemos un resumen en los siguientes apartados:

- *Escuela permanentemente abierta al cambio.* Para Freire enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural del educando.
- *Reflexión sobre la práctica.* Freire considera que los saberes necesarios para la práctica educativo-crítica con base en una ética-pedagógica se basan, entre otros aspectos, en la investigación, la actitud crítica, la humildad, el buen juicio, la tolerancia o la curiosidad.
- *Justicia social.* Nuestro autor, en efecto, es una persona que tuvo una especial preocupación por el otro, por denunciar las injusticias y por mostrarnos que los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades de transformación.
- *Voluntad política de cambio.* Freire alude sistemáticamente a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como neutra o como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión técnica o metodológica.
- *Diversidad lingüística.* Para Freire la educación intercultural debe estar abierta a reconocer la diversidad cultural y lingüística. Ello implica el mantenimiento y aprendizaje en la lengua materna, así como la opción de contar con docentes de culturas y lenguas minoritarias en las aulas y escuelas.
- *Educación problematizadora frente a educación bancaria.* Una de las principales aportaciones de Freire a la educación intercultural se centra en el análisis crítico de las problemáticas socio-culturales, frente a la concepción bancaria, es decir, la centrada en la mera trasmisión de contenidos académico-culturales.
- *Materiales curriculares al servicio de la comprensión del contexto.* Frente a la preocupación por la memorización mecánica, propia de los libros de texto, Freire propugna la elaboración de materiales curriculares que despierten la curiosidad de los

alumnos para interpretar dialécticamente los contextos en los que interactúan.

7.2 Principales resultados del análisis documental: materias del currículo asturiano

- La mayoría de las materias del currículo asturiano contemplan en los elementos analizados –objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, contribución a las competencias básicas– aspectos inequívocamente relacionados con lo que entendemos por educación intercultural.
- En la formulación de los *objetivos generales y contenidos*, varias materias contemplan aspectos relacionados con la valoración de la diversidad cultural, la tolerancia, la consideración de otras culturas y la preservación del patrimonio artístico y cultural. Sin embargo es preciso destacar que tal diversidad queda “*restringida*” al ámbito autonómico, español y europeo, obviando otras realidades presentes en las aulas.
- Una de las dimensiones de análisis en las que está más presente una perspectiva intercultural es la relacionada con las *orientaciones metodológicas*, dado que se apuesta una metodología basada en el diálogo como instrumento facilitador del aprendizaje, el empleo de una metodología participativa y colaborativa, donde el docente desempeña un papel facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Con relación a las *competencias básicas* se evidencia claramente que dicho documento enfatiza la importancia de la perspectiva intercultural. Así, se subraya la importancia de cultivar la sensibilidad, la creatividad y el pensamiento divergente; promover la tolerancia, apreciar los rasgos de identidad así como las diferencias, habilidades y destrezas relacionadas con la convivencia cívica.
- Con relación al apartado de los *criterios de evaluación*, destacamos que en la mayoría de las materias se formulan criterios de evaluación relacionados con aspectos tales como investigar, reflexionar, cooperar, valorar, etc. Sin embargo, se echa en falta el establecimiento de unos procedimientos claros y operativos para efectuar tal evaluación.

7.3 Principales resultados del análisis documental: documentos institucionales

La problemática de la atención a la diversidad cultural del alumnado no es ajena a los planteamientos que rigen la organización de la vida en el centro. Tal problemática se puede sintetizar en los siguientes aspectos:

- A pesar de que el IES alberga un elevado número de alumnado extranjero, en el Proyecto Educativo del Centro no existen objetivos concretos relacionados con la atención a tal diversidad cultural.
- Ante una realidad y contexto social cambiante en el IES, no se ha realizado ninguna revisión ni evaluación de las actitudes del profesorado respecto a la diversidad cultural que existe en el centro.
- Existe un Plan de Acogida concreto que contempla diversas actuaciones al inicio de curso o bien cuando se incorpora un nuevo alumno o alumna y, en ese sentido, es muy favorable la existencia de un protocolo de actuación que establece los pasos a seguir en lo que respecta a la acogida al alumnado extranjero.
- El IES cuenta con Aulas de Acogida y de Inmersión Lingüística, situación que contribuye favorablemente al desarrollo de competencias comunicativas y también al desarrollo de habilidades socioeducativas del alumnado.

157

7.4 Principales resultados de las entrevistas a profesorado (experto)

- Los informantes perciben la presencia de alumnado extranjero como un fenómeno social de gran relevancia en la vida del IES y como una situación que tendrá continuidad en el tiempo.
- En general, perciben dicho fenómeno como un reto educativo y como una circunstancia que necesariamente conlleva cambios pedagógicos y metodológicos.
- A pesar de percibir la presencia de alumnado extranjero en el centro como una oportunidad, también existe la percepción de que hay problemas derivados, justamente, de las circunstancias en que la inmigración accede a la escuela.
- Algunas dificultades más notables que tiene la escolarización del alumnado extranjero son el gran desfase curricular, diversos ritmos de aprendizaje, desconocimiento de la lengua de aprendizaje, etc.

- Coinciden en señalar que las peculiaridades culturales del alumnado extranjero representan un choque cultural importante para la comunidad educativa autóctona.

7.5 Principales resultados de las entrevistas a otro profesorado

- El progresivo aumento del alumnado extranjero en las aulas representa una de las principales preocupaciones del profesorado, sobre todo en lo relativo al desconocimiento de la lengua española.
- El profesorado destaca también que otra de las principales problemáticas que trae consigo este alumnado son las experiencias educativas previas, incluyendo aquí el hecho de que en ocasiones hay estudiantes que ni siquiera han sido escolarizados.
- El profesorado entiende que la escuela, y concretamente la escuela pública por su propia esencia, ha de ser la responsable de educar al alumnado extranjero en las mismas condiciones y con las mismas oportunidades que al alumnado autóctono.
- El profesorado también señala que, en general, no disponen de unos criterios pedagógicos claros para atender a la diversidad cultural existente en las aulas, de modo que cada docente actúa intuitivamente y/o de modo voluntarista.

7.6 Principales resultados de las entrevistas a las familias autóctonas

- La mayoría de familias valoran de forma positiva la diversidad cultural existente en el centro, aunque también hay algunas que consideran que tal diversidad puede condicionar el rendimiento escolar de sus hijos e hijas.
- Son conscientes de que existen determinados criterios organizativos en el centro –en torno al Programa Bilingüe– que favorecen que exista concentración del alumnado extranjero en determinados grupos marginales.
- Coinciden en señalar que la convivencia entre el alumnado es buena y reconocen que sus hijos tienen amigos pertenecientes a otras culturas.
- Valoran de positivamente que desde el centro se promuevan iniciativas relacionadas con el conocimiento entre culturas.
- En general, están abiertas a participar en este tipo de propuestas. Si bien es cierto que algunas manifiestan tener dificultades horarias u otros impedimentos que dificultan su participación en estas iniciativas.

7.7 Principales resultados de las entrevistas a familias extranjeras

- Con relación al proceso de integración del alumnado no autóctono las familias extranjeras opinan que éste depende de factores variados. Así, consideran muy importante la edad temprana del alumnado para lograr el éxito de tal integración, así como el conocimiento previo de la lengua.
- La convivencia del alumnado extranjero con el alumnado asturiano no presenta, en principio, dificultades. Los problemas de convivencia se relacionan con otras problemáticas, comunes en todos los centros.
- Sí se percibe que hay aspectos del “choque cultural” que, en un momento dado y debido al desconocimiento de determinadas pautas, podrían ocasionar conflictos.
- Se muestran interesadas en que desde el centro educativo se desarrollen iniciativas encaminadas al conocimiento entre las culturas y al intercambio cultural.
- Estarían dispuestas a participar en iniciativas relacionadas con el conocimiento entre culturas, siempre y cuando sus obligaciones laborales no se lo impidieran.

159

7.8 Principales resultados de la observación participante

- El centro educativo elegido es muy rico por lo que se refiere a la calidad de sus recursos humanos. El profesorado tiene una media alrededor de diez años de experiencia en ese centro educativo.
- La mayoría tiene más años de experiencia en otros centros. En la plantilla hay docentes pertenecientes al cuerpo de catedráticos de secundaria y también hay doctores.
- El IES está muy bien dotado de recursos materiales. Cuenta con unas buenas instalaciones y espacios pensados para que el alumnado esté en un entorno favorable para el estudio y el aprendizaje: aulas de tecnologías, laboratorios, materiales audiovisuales, aulas de dibujo, música, idiomas, etc.
- Es perceptible la relación entre espacios y modelos de enseñanza. No cabe duda de que nos encontramos en un IES en el que se puede apreciar una relación clara y directa entre espacios, contenidos y tratamiento metodológico de los mismos.

7.9 Principales resultados del grupo de discusión con alumnado de ESO

- El alumnado autóctono percibe la presencia de alumnado extranjero en las aulas asturianas como un hecho natural que forma parte de la vida del centro educativo.
- La convivencia de alumnado de diversas culturas no representa, en principio, problema alguno y, por lo general, se dan buenas relaciones de amistad.
- Uno de los principales problemas del alumnado extranjero está relacionado con el aprendizaje de la lengua castellana y su utilización en el contexto académico. Dicho problema existe, incluso, para el alumnado latinoamericano que también manifiesta dificultades de comprensión y expresión oral y escrita en actividades académicas de aula.
- Existe un interés –alumnado extranjero y autóctono–, porque se produzcan procesos de intercambio cultural.
- El alumnado, extranjero y autóctono, manifiesta tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y a las cuales pertenecen sus propios compañeros y, al mismo tiempo, demuestran por sus comentarios que sus percepciones previas acerca de otras culturas están contaminadas, de estereotipos y prejuicios.
- El alumnado extranjero valora positivamente la cultura asturiana y a pesar de que refiere que el cambio de una cultura a otra es un proceso difícil, en general, se sienten “a gusto”. A ello contribuye notablemente el aprendizaje de la lengua y las relaciones de amistad de su grupo de iguales.
- Con relación a la lengua asturiana, se aprecia la pervivencia de la diglosia, especialmente visible en el alumnado autóctono, ya que en ocasiones no valoran el valor cultural de la lengua autóctona. La actitud de los alumnos extranjeros es, en este sentido, de extrañeza, curiosidad e interés.

8. CONCLUSIONES

Para exponer las conclusiones del estudio, lo haremos en torno a las 5 cuestiones clave sobre las que se ha centrado nuestra investigación.

8.1 Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural.

Nuestro estudio evidencia que la problemática de la educación intercultural no es ajena a los grandes intereses educativos del gran pensador brasileño, sino que, al contrario, está muy presente en toda su obra. Paulo Freire, en este sentido, puede y debe ser reivindicado como un precursor en la defensa de los valores educativos del diálogo intercultural. Así, por un lado, la escuela popular y liberadora en la concepción freireana, debe estar atenta para asumir la identidad cultural del educando y debe reconocer los valores de la diversidad cultural y lingüística, y, por otro, debe ser capaz de analizar críticamente las problemáticas socio-culturales del contexto en que tal educación popular tiene lugar.

8.2 Retos que la diversidad cultural plantea al currículo asturiano

A continuación presentamos los principales retos que la diversidad cultural plantea al currículo asturiano estableciendo, en su caso, posibles conexiones con la pedagogía de Freire. Lo haremos en torno a los siguientes aspectos:

- *Respeto a la identidad cultural del alumnado.* La atención a la diversidad cultural del alumnado implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y la reflexión acerca de su acercamiento a la realidad de las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura. En este sentido, la aportación de Freire se centra en aceptar y respetar la diferencia como valor educativo básico sin el cual la escuela no se puede dar.
- *Valoración de la diversidad cultural o la multiculturalidad.* En un contexto –ya sea educativo o social– en el que conviven diferentes culturas resulta altamente enriquecedor el hecho de compartir y aprender aspectos culturales diferentes, siempre desde el respeto entre culturas y teniendo como referente el marco de los Derechos Humanos. Aquí, el punto de contacto con Freire radica en el hecho de que nuestro autor propugna un modelo de escuela democrática que promueve el desarrollo de contenidos curriculares partiendo de una concepción antropológica de la cultura, de modo que sea posible cuestionarse a quién pertenece la cultura que se imparte en las escuelas y criticar el modelo monocultural y etnocéntrico.
- *La interculturalidad como aspiración política.* Desde el punto de vista político la atención a la diversidad cultural del alum-

nado es uno de los retos de las sociedades del siglo XXI. Las políticas educativas propugnadas por organismos nacionales e internacionales (Consejo Europa, UNESCO) hacen una apuesta firme por el desarrollo de actuaciones educativas encaminadas a la transmisión de competencias interculturales. Precisamente Freire insiste en la necesidad de construir educativamente la interculturalidad y considera que es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras comunes y que además exige una nueva ética política fundada en el respeto a las diferencias.

- *Relación entre diversidad cultural y diversidad lingüística.* Si hay diversidad cultural, en el medio y en la escuela, eso significa que también hay diversidad lingüística. Pues bien, la diversidad lingüística también tiene que estar presente en la realidad educativa de las aulas, de modo especial por lo que hace referencia a las lenguas minoritarias del entorno. Freire afirma que no existe bilingüismo y mucho menos multilingüismo fuera de la interculturalidad. Para él el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación, sino, además, una estructura de pensamiento del ser nacional. Es una cultura y con un valor social y educativo fundamental.
- *Un enfoque democrático de educación intercultural.* Es fundamental clarificar el enfoque de educación intercultural que se quiere adoptar y desarrollar un modelo coherente con tales planteamientos, ya que en numerosas ocasiones se habla de un modelo en el que se favorezca la inclusión pero, finalmente, lo que se lleva a la práctica es un modelo asimilacionista. Freire también se refiere a la necesidad de buscar la coherencia entre la teoría y la práctica o, lo que es lo mismo, la coherencia entre el modelo de educación intercultural que queremos y el que finalmente desarrollan los docentes.
- *Cultura accesible para los estudiantes vs. memorización mecánica de contenidos.* A pesar de que los principios que inspiran nuestro sistema educativo y el currículo asturiano son otros, todavía nos encontramos ante prácticas de enseñanza académica centradas en el aprendizaje acrítico de contenidos en lugar de una enseñanza comprensiva basada en la adquisición de competencias y aprendizajes básicos para vivir en sociedad y en la que se fomenta la curiosidad profunda del alumnado. A este respecto, Freire siempre criticó el excesivo uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan de lado una *educación crítica de la curiosidad* y afirma que

muchas veces los docentes nos empeñamos en dar respuestas a preguntas que no nos fueron hechas.

8.3 Ejes para la formulación de una alternativa inicial de educación intercultural

Como se recordará, uno de los objetivos de nuestra investigación consistía en elaborar una alternativa inicial de educación intercultural para la ESO de acuerdo con las aportaciones de Freire. Pues bien, tal alternativa podría sintetizarse en los siguientes puntos:

- La diversidad cultural ha de ser presentada a los estudiantes como un valor que enriquece la cultura propia y la de los demás. Ninguna cultura tiene que entenderse como superior a las demás, aunque sea la hegemónica o dominante.
- Los materiales han de estar libres del etnocentrismo –a veces, eurocentrismo– que impide apreciar los aspectos positivos de otras culturas o que imposibilita ver que el logro de una sociedad más equilibrada no constituye ninguna utopía.
- Una propuesta intercultural coherente debe ofrecer la posibilidad de valorar críticamente la cultura propia y la del otro para ser conscientes de que no todas las tradiciones culturales pueden ser valoradas y asumibles actualmente.
- Se han de fomentar actividades interculturales constructivas que valoren la cultura de los diferentes pueblos en forma de sociedades modernas, capaces, inteligentes, dignas de libertad, con derecho al uso de su lengua propia, etc.
- La educación intercultural tiene que ser capaz de problematizar y analizar las causas que provocan los conflictos existentes, tanto dentro de nuestra sociedad como los que se producen en otros pueblos y culturas.
- El diálogo es la base de la educación intercultural y tiene que producirse con humildad, coherencia y rigor, respetando la opinión del otro. La concepción dialógica ha de contemplar el entendimiento mutuo entre personas y culturas.
- Las actividades tienen que tener como marco referencial los derechos consagrados internacionalmente (derechos humanos, del niño, lingüísticos, etc.). Además, han de transmitir el rechazo de la violencia, la esclavitud, o la crueldad de la guerra.

- La metodología debe partir de los saberes con los que los alumnos llegan al aula, pero poniendo de manifiesto que a veces tales saberes no son tales, sino basados en prejuicios y estereotipos que hay que superar
- En la educación intercultural no es exigible la neutralidad política, pero sí unos mínimos principios éticos que aseguren el no adoctrinamiento del alumnado y el respeto por ideas políticamente democráticas y divergentes.

8.4 Posibilidades de aplicación a partir de un estudio de caso en un IES asturiano

Las implicaciones didácticas y pedagógicas que de tal alternativa pudieran derivarse se refieren, específicamente, al contexto en el que hemos realizado nuestro estudio. No consideramos, por tanto, que sea un criterio riguroso hacer generalizaciones sin estudiar previamente las características del contexto de aplicación. Las conclusiones, en este sentido, hacen referencia a que:

164

- El IES considerado constituye un buen marco para la puesta en práctica de dicha alternativa inicial de actividades de educación intercultural, dado que nos encontramos en un centro en el que conviven diversidad de culturas.
- Existe una necesidad latente y sentida, tanto entre el profesorado como entre el alumnado y las familias, por el desarrollo de iniciativas relacionadas con la educación intercultural y, según las entrevistas realizadas, la comunidad educativa, estaría dispuesta a participar en la elaboración de propuestas al efecto.
- La propuesta podría constituir un interesante recurso para el profesorado, dado que representaría un apoyo al trabajo docente. En ese sentido, el profesorado, reclama que se le brinden materiales para atender a la diversidad cultural.
- Dicha alterativa inicial está planteada desde una perspectiva integral y contempla de forma explícita la adquisición de competencias básicas propuestas en la etapa de la ESO y supone una forma de motivar y concienciar al alumnado.

Sin embargo, es necesario ser humildes –y también valientes– para reconocer que, pese a esta realidad, la posibilidad de desarrollar tal alternativa de educación intercultural se requiere que, previamente, se den una serie de condiciones que a continuación comentamos y sin las cuales dicha alternativa no sería viable o, simplemente, representaría una solución parcial en un

contexto educativo en el que convergen fenómenos ciertamente complejos. Como indica San Fabián (2011) la intervención educativa no puede obviar lo organizativo. Por ello, comentamos algunos requisitos que, necesariamente, han de darse si queremos llevar a término dicha propuesta. Tienen que ver con los siguientes aspectos:

- La existencia de una infraestructura organizativa en el IES en la que la vida diaria (académica y relacional) se “*interculturalice*”.
- Entender el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria y desarrollar un modelo de enseñanza comprensiva que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, expectativas, motivación y necesidades de un alumnado diverso.
- Apostar por un modelo de currículo en el que tenga cabida la diversidad cultural del alumnado y que su desarrollo en las aulas implique ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo.
- Todo ello tiene que producirse en un contexto en el que el alumnado tenga las mismas oportunidades educativas. La Educación no puede convertirse en el privilegio exclusivo de quienes puedan pagarla.

8.5 Principios, básicos y coherentes, de educación intercultural

De acuerdo con los resultados y conclusiones anteriores, se pueden establecer con carácter general, unos principios **básicos** de educación intercultural. Así:

- Un modelo de escuela intercultural es una escuela permanentemente abierta al cambio y a la mejora. Ha de ser un modelo de escuela flexible, democrática, inclusiva y que, como señala Freire, reconoce la diferencia como un valor.
- Una escuela intercultural requiere operar en términos de humanidad y superar los etnocentrismos más primarios. Es necesario cuestionar aspectos asociales de nuestra cultura y fomentar el respeto por otras personas y su cultura.
- Es necesario re-plantear el modelo de formación y organización del profesorado, puesto que una escuela multicultural, necesariamente ha de contar con profesorado sensible ante otras culturas y que pueda enseñar y valorar la lengua materna de los estudiantes.

- La educación intercultural, de acuerdo con Freire, implica un proyecto pedagógico claramente orientado a favorecer el cambio social, entendido éste en el sentido de buscar principios de justicia social y una ética fundada en el derecho a las diferencias.
- Este modelo de educación intercultural, necesariamente, ha de contemplar un sistema de evaluación crítica y orientada a la mejora de la propia práctica docente. Para ello se pueden utilizar instrumentos y procedimientos de evaluación alternativos a los actuales.
- La educación intercultural implica la necesidad de reflexionar acerca de las injusticias y el sufrimiento (inmigración, pobreza, violencia contra las mujeres, etc.). Esto es, en esencia, lo que Freire entiende como “educación problematizadora”.
- Una escuela intercultural ha de estar abierta a la comunidad educativa y debe favorecer mecanismos de participación del profesorado, alumnado, familias y colectivos sociales. Es un modelo de escuela democrática que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos – como soñaba Freire– también debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el medio.
- La educación intercultural conlleva necesariamente trabajar con diversidad de fuentes y recursos. Implica que el alumnado sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se convierta en sujeto activo de dicho proceso, utilizando recursos que despierten la motivación y el interés por aprender.
- Una escuela multicultural conlleva revisar la selección cultural de los contenidos que conforman el currículo común para hacerlo más universal y representativo de las culturas y de la realidad social. En la selección de los contenidos curriculares –como recuerda Freire– es necesario preguntarse por cuestiones tales como: ¿a quién pertenece esa cultura? o ¿a favor de quién está esa cultura? Cuestiones que nos servirán para comprender que, en definitiva, ninguna práctica educativa es neutra.
- El diálogo es una exigencia existencial, por ello Freire lo propone como método de conocimiento. También señala que tiene que producirse con respeto y atendiendo a los argumentos del otro. Una escuela multicultural debe favorecer que se produzcan procesos de comunicación dialógica que puedan modificar, en su caso, ideas erróneas o preconcebidas.

Nuestro estudio, en definitiva, no deja de ser un intento más de contribución para “repensar” y “reinventar” las ideas de Paulo Freire y adaptarlas a la necesidad social y educativa de plasmar una educación intercultural cada vez más necesaria en el complejo y diverso mundo actual. Si modestamente hemos ayudado a tal pretensión nos daríamos por plenamente satisfechos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M^a.T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 23-42.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Colás, P. (1998). Análisis cualitativo de datos. En Buendía; L.; Colás, P. y Hernández Pina, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (pp. 288-310). Madrid: McGraw-Hill
- Díez Gutiérrez, E.J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- García, J.M. (2003). Cuestionario para la evaluación del tratamiento de los procesos de interculturalidad en los centros educativos. En F. Luengo y H. Ramos (Coord.). *Interculturalidad y Educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática* (pp. 37-44). Proyecto Atlántida.
- García Castaño, F.J.; Pulido, R.A. y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1143>

- Gimeno, J. (2005). *La Educación Secundaria Obligatoria: Su sentido educativo y Social*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Riaño, X.A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Lynch, J. (1991). *Education for citizenship in a multicultural society*. Cassell.
- Louzao, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En: *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005*, (pp. 11-41). Madrid: CIDE.
- Merino, J. y Muñoz Sedano, A. (1995). Eje de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista de Educación*, 307, 127-162. (Monográfico Educación Intercultural).
- Pascual, J.; Mori, M.; González Riaño, X.A. y Atienza, J.L. (2003). *Interculturalidad y diversidad lingüística: Estudio de las actitudes lingüísticas en Asturias y sus implicaciones didácticas*. Oviedo: Ediciones KRK.
- Pérez Gómez, A.I. (1994). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp.17-33). Madrid: Morata S.L
- Pérez Tapias. J.A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En Gimeno, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum*, (pp. 149-161). Madrid: Morata S.L.
- Sáez Alonso, R. (2006). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- San Fabián, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Sleeter, C.E. y Grant, C.A. (1999). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. New York, NY: Wiley.
- Torres Santomé, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.

Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos

Valentín Martínez-Otero Pérez *; Laura Gaeta González **

Resumen. Este artículo destaca algunos aspectos del discurso educativo en cuanto comunicación interpersonal y vía pedagógica fundamental para el desarrollo pleno de los educandos. La investigación del proceso educativo a través del discurso docente, en el marco de los estudios que se realizan sobre todo desde la década de los sesenta centrados en la comunicación que acontece en el aula, permite conocer aspectos relevantes del quehacer profesoral y mejorar la calidad formativa. Tras presentar un modelo pedagógico que permite evaluar la potencia educativa de discurso a partir de sus dimensiones instructiva, afectiva, motivacional, social y ética, así como enriquecer el proceso formativo, se comentan los resultados de una investigación realizada a partir de una muestra de más de 400 profesores de los diversos niveles educativos y encaminada a conocer su discurso educativo según el modelo propuesto.

Palabras clave: discurso educativo; modelo pentadimensional; profesorado; calidad.

ESTUDO DO DISCURSO EDUCACIONAL EM UMA AMOSTRA DE PROFESSORES MEXICANOS

Resumo. Este artigo destaca alguns aspectos do discurso educacional em relação à comunicação interpessoal e prática pedagógica fundamental para o pleno desenvolvimento dos alunos. O estudo do processo educacional por meio do discurso docente, no âmbito dos estudos realizados, principalmente desde a década de sessenta focados na comunicação que ocorre na sala de aula, permite conhecer aspectos relevantes da profissão docente e melhorar a qualidade da formação. Após apresentar um modelo pedagógico que permite avaliar o potencial educacional de discurso a partir de suas dimensões instrutivas, afetivas, motivacionais, sociais e éticas, além de enriquecer o processo de formação, são discutidos os resultados de uma pesquisa realizada utilizando uma amostra de mais de 400 professores dos diversos níveis educacionais e direcionada para conhecer seu discurso educacional de acordo com o modelo proposto.

Palavras chave: discurso educacional; modelo de cinco dimensões; professorado; qualidade.

STUDY OF EDUCATIONAL DISCOURSE IN A SAMPLE OF MEXICAN TEACHERS

Abstract. This article highlights some aspects of the educational discourse, interpersonal communication and the fundamental pedagogical path for students' full development. Research of the educational process through

* Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

** Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México.

teaching discourse, based on studies done since the sixties that focus on the communication that takes place in the classroom, allows us to know relevant aspects of teaching practice and to improve the formative quality. With a sample of more than 400 teachers from different educational levels, a pedagogical model aimed to evaluate the educational discourse from its instructive, affective, motivational, social and ethical dimensions as well as well as enriching the formative process is discussed.

Keywords: Educational discourse; five-dimension model; teaching, quality.

1. INTRODUCCIÓN

El discurso educativo es una peculiar praxis comunicativa que posibilita la relación interhumana y la formación. El discurso es una herramienta de la educación, acaso la más importante, llamada a pulirse en aras del desarrollo integral, no meramente intelectual, del educando. El estudio del discurso educativo desde una perspectiva relacional y didáctica nos conduce a interpretarlo como comunicación interpersonal y como vía pedagógica fundamental para el despliegue pleno de los educandos. Es, en efecto, encuentro y diálogo, pero también acrecentamiento personal.

170

La ciencia pedagógica no puede prescindir del análisis del discurso educativo, porque si lo hace renuncia a la comprensión de uno de los principales fundamentos formativos. Aun cuando la prospección del discurso reclama la atención de diversas disciplinas, la pedagogía debe abanderar este estudio, ya que su proyección práctica exige conocer y enriquecer el proceso educativo. En la capacitación del profesor ha de tenerse muy presente el sentido y el alcance del discurso con todas sus dimensiones: fuerza instructiva, hondura emocional, potencia motivadora, compromiso social y esencialidad ética. Aun cuando el análisis permite acercarse por separado a las distintas vertientes, la práctica discursiva cotidiana, tal como acontece en el aula, es nítidamente unitaria. El profesor no deslinda las partes del discurso, lo que no impide reflexionar sobre ellas ni mejorarlas mediante procesos formativos equilibrados e integrados.

En las páginas que siguen se presenta, por un lado, un modelo pedagógico pentadimensional (Martínez-Otero, 2008) que permite, a un tiempo, calibrar la virtualidad educativa del discurso y enriquecer el proceso formativo, y, por otro lado, una investigación realizada a partir de una muestra de más de 400 profesores para conocer su discurso educativo según el modelo propuesto.

2. EL CONCEPTO DE DISCURSO EDUCATIVO Y LA METÁFORA DE LA ORQUESTA

La expresión 'discurso educativo' es polisémica, sobre todo porque su análisis se nutre de diversas disciplinas interesadas por aspectos diferentes. Con acierto se sostiene (Rebollo, 2001) que el estudio del papel del discurso en el proceso educativo implica una reflexión y un posicionamiento teóricos sobre cómo se concibe la comunicación educativa y la manera de aprender. Cualquier decisión a este respecto tiene consecuencias en la definición del discurso, en la valoración de su función formativa y en la identificación de sus unidades básicas. Es por ello que aquí se considera el discurso educativo como acción comunicativa estructurada de carácter dialógico encaminada a promover el desarrollo personal del educando. Se adopta, pues, una perspectiva humanística, toda vez que nos interesa el discurso en cuanto praxis comunicativa inserta en una determinada coyuntura sociocultural.

En sentido restringido, se puede considerar el discurso educativo como un entramado preponderantemente lingüístico que permite expresar ideas, informaciones y estados afectivos para facilitar el proceso formativo. Aunque la naturaleza del discurso es, sobre todo, verbal, hay una constante conexión con las vertientes no verbal y paraverbal de la comunicación. Éste es precisamente el concepto de discurso (sentido extenso) por el que nos decantamos. Se defiende, incluso, que el discurso es interacción social (Van Dijk, 2000). También hay quien señala (Rebollo, 2001) que actualmente se reconoce y asume que el discurso no sólo se refiere a ejecuciones lingüísticas, sino a un proceso expresivo integrado por registros semióticos heterogéneos, sean verbales o no.

Al dilatar el concepto de discurso educativo se podría pensar incluso en libros de texto, mensajes audiovisuales cada vez más presentes en contextos escolares, etc. En esta ocasión nos centraremos fundamentalmente en la vertiente oral del mismo y, en concreto, en la acción educativa protagonizada por el profesorado que desarrolla su labor en el ámbito de la educación presencial.

El lenguaje docente, en cuanto herramienta educativa, puede favorecer el acrecentamiento intelectual, emocional, moral o social del educando, según los objetivos que persiga. El empleo diferencial del discurso en el aula, en parte atribuible a la cosmovisión del docente, puede generar diversas modalidades de relación profesor-alumno y variaciones significativas en la educación, según se enfaticen unas dimensiones u otras.

El estudio y empleo del discurso siempre ha de ponerse al servicio de la aproximación de voces, del encuentro polifónico y de la formación. Por lo mismo, se propone la metáfora de la orquesta para expresar lo que ha de suceder con el discurso en el aula. Ya el tropo lo hallamos en el egregio poeta hispalense, quien por medio de Juan de Mairena, maestro apócrifo, advierte: “No olvidéis que es tan fácil quitarle a un maestro la batuta, como difícil dirigir con ella la quinta sinfonía de Beethoven” (Machado, 1999, p. 14).

De acuerdo con la figura empleada, en la educación genuina hay un director (profesor) del proceso educativo para que los miembros (alumnos) interpreten sinfónicamente una obra (lección o tarea) con sus diversos instrumentos (cognitivos, afectivos y psicomotores). Esta composición armónica, oportunamente guiada por el docente y en la que se reconoce la singularidad y la pluralidad de voces, es la que hace crecer a todos los participantes. Se trata, en definitiva, de invocar la función formativa, didáctica, orientadora y mediadora del discurso educativo.

3. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE A TRAVÉS DEL MODELO PENTADIMENSIONAL

172

El análisis del discurso docente nos lleva a considerar, al menos, dos cuestiones relevantes. Una tiene que ver con la interactividad que se establece entre profesores y alumnos. A este respecto, el modelo pentadimensional del discurso educativo brinda posibilidades para enriquecer dicha interactividad, pues otorga importancia a la instrucción, pero también a la afectividad y a la motivación, así como al compromiso social y ético. No se trata únicamente de transmitir o intercambiar información o contenidos, sino de promover el desarrollo integral del educando.

Otro aspecto a tener en cuenta es la intencionalidad del discurso educativo, y es que esta acción interpersonal se dirige hacia un objetivo, es decir, se encamina a la consecución de algo: transmitir contenidos, promover actitudes y valores, etc. Como puntualiza Caron (1989), una situación discursiva, no es estable ni permanente, sino que se construye y transforma con el tiempo, y es siempre direccional. Desde esta perspectiva, el modelo pentadimensional del discurso ofrece parámetros que ayudan a evaluar y a mejorar la comunicación educativa.

El discurso, por otra parte, cobra sentido si se contempla de modo unitario, lo que no excluye que, en ciertos momentos, se deban analizar por separado sus distintos componentes. El discurso no compete únicamente al profesor. También los alumnos son emisores de mensajes, v. gr., cuando

preguntan, responden, exponen sus trabajos, etc. Es innegable, empero, que el profesor suele tener un discurso extenso y orientador de las relaciones y del proceso educativo. Se puede afirmar que la comunicación y la enseñanza-aprendizaje dependen en gran medida del discurso del educador.

El planteamiento teórico de este artículo, respaldado por la investigación y la experiencia, permite reconocer en la estructura discursiva profesoral cinco dimensiones funcionales: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Por razones descriptivas se distinguen cinco vertientes en el discurso; no obstante, éstas han de verse como complementarias e integrantes de un todo. La calidad discursiva depende en gran medida de la armonía existente entre ellas. Esta pluridimensionalidad del discurso muestra, además, que nos encontramos ante una realidad compleja, heterogénea y rica. Del predominio de una dimensión u otra depende, en última instancia, la caracterización y la calidad del discurso en la educación.

El análisis del discurso exige tener en cuenta los distintos grados de patencia. Así como hay mensajes manifiestos, claramente perceptibles, cifrados sobre todo por medio del lenguaje, hay también mensajes latentes, difíciles de identificar y que suelen transmitirse no verbal y paraverbalmente. Hay, por último, mensajes intermedios, esto es, semiexplícitos o semiocultos.

Otro aspecto capital del discurso es el relativo a su adecuación a los alumnos. El discurso del profesor ha de basarse en el profundo conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses, circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje. Un discurso que soslaye estos vectores pedagógicos corre el riesgo de ser inoperante o, al menos, de tener un alcance muy limitado.

Tras las consideraciones anteriores pasamos revista a los elementos que configuran el discurso. De hecho, procedemos a continuación, a la luz de la semiología, a sistematizar los indicadores correspondientes a cada una de las dimensiones del discurso.

4. SEMIÓTICA DEL DISCURSO DEL PROFESOR EN EL AULA

4.1 *Dimensión instructiva*

Esta dimensión brota del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura. Tiene que ver con la formación técnico-científica en las materias que se imparten. En esta vertiente adquieren importancia tanto la selección y la elaboración de contenidos como el método de transmitirlos. Algunos aspectos que se han de tener en cuenta son: las condiciones en

que el proceso de enseñanza-aprendizaje acontece, la explicitación de los objetivos, las estrategias que se van a seguir, la secuenciación de actividades, los criterios de evaluación, etc. Esta dimensión tiene un innegable carácter técnico, por cuanto requiere una cimentación científica encaminada a identificar y organizar los elementos que intervienen en la actividad instructiva.

En la dimensión instructiva cabe distinguir las siguientes propiedades:

- Distribución expositiva.
- Abundancia de conceptos.
- Oraciones complejas.
- Terminología técnica y científica, según las distintas materias o asignaturas.
- Lenguaje claro y riguroso.
- Predominio de la objetividad.
- Inclusión de datos.
- Repetición de ideas clave.
- Sobresale la función representativa del lenguaje.

4.2 Dimensión afectiva

174

En la actualidad esta dimensión del discurso se cultiva poco y se reserva casi por completo al primer tramo de la educación. Por lo mismo, es preciso potenciar esta vertiente, *mutatis mutandis*, en los distintos niveles del sistema educativo. Una educación que prescinde de la dimensión afectiva, corre el riesgo de no cumplir su elevada misión formativa. En todo proceso educativo se ha de favorecer una relación genuinamente personal con el educando, presidida por la comprensión, la confianza, el respeto, la amabilidad, la acogida, la orientación, etc. Todo ello hace necesario un discurso impregnado de autenticidad, apertura, cordialidad y empatía, que invite al diálogo y a la compenetración.

Algunos indicadores del discurso afectivo del profesor son:

- Diálogo con los alumnos.
- Lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad.
- Carece de homogeneidad.
- Subjetividad, expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo.
- Incluye vocablos y giros coloquiales.
- Expresión de estados de ánimo, etc.
- Predomina la función expresiva.

4.3 Dimensión motivacional

La motivación adquiere gran relevancia por ser uno de los factores que influyen en el aprendizaje eficaz. Algunos indicadores motivacionales del discurso son:

- Presentación de contenidos nuevos.
- Utilización de un discurso jerarquizado y coherente.
- Empleo habitual de ejemplos.
- Modulación del habla: cambios de tono y ritmo.
- El discurso es versátil y dinámico, ajustado al contexto.
- Se generan situaciones heterogéneas: exposiciones, conversaciones, etc.
- Lenguaje evocador, sugerente.
- Es un lenguaje animado y adornado con imágenes y tropos. Estructura “artística”.
- Importancia de las pausas y los silencios.
- Armonía entre elementos verbales y extraverbales.
- Predomina la función fática (se orienta a mantener la comunicación con el educando por medio de un discurso atrayente).

4.4 Dimensión social

El discurso docente ha de caracterizarse por el compromiso, lo que equivale a decir que debe favorecer el desarrollo personal y la vida en comunidad. Se ha de poner al servicio del bien común. El discurso educativo es concebido así como una acreditada vía de fomento y despliegue social.

En esta dimensión hemos identificado los siguientes indicadores:

- Se busca la interacción en el aula a través de coloquios, debates, etc.
- Se pretende la adhesión de los educandos por medio de argumentaciones.
- Lenguaje con importante carga ideológica.
- Se encamina a la reflexión crítica sobre la realidad.
- Abundancia de términos abstractos, v. gr., justicia, solidaridad, tolerancia, etc.
- Predominio de léxico “político”.
- Expresión de opiniones y de marcadores “culturales”: informaciones, símbolos, valores, etc., que se comparten.
- Discurso subjetivo orientado a la construcción de representaciones sociales.
- Son frecuentes las exhortaciones.
- Destaca la función conativa, encaminada a actuar sobre el comportamiento de los educandos.

4.5 Dimensión ética

La dimensión ética del discurso nace de la esencia misma del hecho educativo. Algunas características del discurso ético son:

- Lenguaje doctrinal con el que se proponen comportamientos estimables.
- Presencia considerable de términos abstractos.
- Organización axiológica de la realidad.
- Búsqueda de la objetividad y de la universalidad.
- Se concede importancia al diálogo en el aula.
- El discurso favorece las interacciones justas en el aula.
- Contenidos morales.
- Desarrollo del razonamiento moral, por medio de técnicas diversas: análisis de casos, foros, etc.
- Se brindan orientaciones que favorecen la adquisición de hábitos positivos.
- Función preceptiva del lenguaje.

Tras esta descripción de notas, conviene consignar que el discurso docente será tanto más educativo cuantas más dimensiones reúna. Por el contrario, cuantas menos dimensiones abarque menos formativo será.

176

El discurso es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa y, por tanto, su estudio se convierte en objetivo perentorio de la investigación pedagógica. La adopción de un enfoque hermenéutico, humanista y transformador nos lleva a considerar el discurso como un fenómeno susceptible de acrecentamiento cualitativo. Hemos descrito un modelo pedagógico para analizar el discurso del profesor en el aula a partir de cinco dimensiones interdependientes: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Si se ha hecho esta división ha sido únicamente para facilitar la prospección, porque resulta evidente que el discurso constituye un todo unitario encaminado a promover la formación integral del educando.

5. MUESTRA

Formaron parte del estudio 410 profesores, 89 hombres y 321 mujeres, con edades entre 22 y 61 años ($\bar{x} = 31.4$) y con un promedio de experiencia docente de 6.24 años. Dichos profesores se encuentran cursando una Maestría en Pedagogía como parte de los programas de profesionalización docente que ofrece una Universidad privada de la ciudad de Puebla, México.

La muestra se distribuye de la siguiente manera según el nivel educativo en el que los docentes imparten clases: 67 profesores de nivel preescolar, 107 de nivel primaria, 79 de nivel secundaria, 79 de preparatoria, 61 de licenciatura, 3 de posgrado y 14 de educación especial. Por su parte, atendiendo al tipo de institución educativa en que trabajan, 254 proceden de una escuela pública y 156 de una escuela privada, tanto de la ciudad de Puebla, como de otras entidades del estado y en muy baja proporción de estados aledaños.

6. INSTRUMENTO

Se aplicó el Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo (CADE), desarrollado por Martínez-Otero (2008), constituido por 40 ítems de respuesta dicotómica. El instrumento, congruente con el modelo teórico en que se basa, incluye ocho cuestiones para cada una de las cinco dimensiones discursivas evaluadas en los docentes: instructiva, afectiva, motivacional, social y ética. A continuación (Tabla 1) se muestran algunos de los reactivos que integran el instrumento.

TABLA 1
Ejemplos de ítems por dimensión (CADE)

Dimensión	Ítems
Instructiva	Mis explicaciones de los contenidos se caracterizan por el rigor. Renuevo cada curso los contenidos de la(s) asignatura(s) que imparto.
Afectiva	En clase se procura empatizar con los alumnos. Muchas de las intervenciones docentes en las clases expresan estados de ánimo, con frecuentes palabras de afecto y estímulo.
Motivacional	Hay variedad de estrategias y actividades didácticas en las clases: exposiciones, conversaciones, preguntas, etc. Se ponen muchos ejemplos durante las clases.
Social	En mis clases se busca la reflexión crítica y el compromiso con la transformación positiva de la realidad. En mis explicaciones abundan términos abstractos como justicia, tolerancia, solidaridad, etc.
Ética	A menudo invito a los alumnos a que piensen en las consecuencias de su conducta. En las clases trato de desarrollar el razonamiento moral de los alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc.

7. PROCEDIMIENTO

Se solicitó autorización a la coordinación del posgrado en Pedagogía de la Universidad para aplicar el instrumento a los grupos que cursaban alguna materia durante el trimestre del otoño de 2015. Una vez otorgada, y previo acuerdo con el responsable de la materia, se aplicó el instrumento a los docentes de manera grupal dentro del horario de clases y en pocos minutos.

8. RESULTADOS

Se observan tendencias generales, independientemente del nivel en el que los docentes desarrollen su labor.

En primer lugar, en lo que se refiere a la dimensión instructiva, el 89.5% de los profesores comenta que sus clases no se caracterizan por el rigor, entendido aquí como excesiva aspereza discursiva. Con todo, un 88% del profesorado admite incluir, como resultado de su capacitación docente, nuevos datos para actualizar y enriquecer sus explicaciones. Se advierte en este sentido una tendencia a que esta incorporación sea menor en los niveles inferiores (preescolar, primaria y secundaria). Una tercera parte de los profesores (75.4%) dice actualizar anualmente la formación científica correspondiente a las materias que imparte y un 80.5% sostiene que renueva cada curso los contenidos de sus asignaturas, sin que se observen diferencias significativas por nivel.

178

En esta misma dimensión instructiva, no se detecta una tendencia general en cuanto al tiempo dedicado a la explicación de los contenidos. El 50.5% del profesorado manifiesta que destina la mayor parte de las clases a esta actividad, aunque el 49.5% expresa que no lo hace. Estas discrepancias se observan también al comparar a los profesores de los distintos niveles en cuanto al uso de contenidos y conceptos en sus clases, hasta el punto de que se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) por nivel. En preescolar, secundaria y educación especial, más del 60% del profesorado (62.6%, 64.2% y 64.3% respectivamente) dice que al impartir clases presenta muchos contenidos, mientras que en primaria, en preparatoria y en licenciatura poco menos del 60% (59.9%, 58.2% y 57.3%) afirma hacerlo. Estos resultados muestran ciertas desemejanzas según el nivel y que algunos profesores dan mucha importancia al carácter teórico de su materia, aunque para otros no parece ser algo central. Esto podría estar condicionado también por la materia impartida.

De modo complementario, en el mismo plano instructivo, se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) en cuanto al abordaje imparcial u objetivo de los contenidos y, según se observa, este aspecto cobra más relevancia conforme aumenta el nivel, aunque en ningún caso se presenta en más de un 50%. Esta misma tendencia se advierte en el manejo de terminología específica, así como en el empleo de vocablos técnicos y científicos, ya que si en preescolar se presenta en el 21% de docentes, a nivel de licenciatura y de posgrado se detecta en más de un 65% de los profesores.

Cabe destacar, también en esta vertiente instructiva, que el 60.7% del profesorado utiliza fundamentalmente una metodología expositiva, si bien un 92.4% refiere manejar variedad de estrategias y actividades didácticas en algunas de sus clases, y, por ejemplo, el 87% pone muchos ejemplos durante sus clases.

En segundo lugar, en cuanto a la dimensión afectiva, tener presente la vertiente emocional de los alumnos parece ser un elemento importante para los profesores en el desarrollo de las clases. Prácticamente la totalidad (98.5%) afirma que busca empatizar con sus alumnos, el 93.9% dice promover una interacción cordial con ellos y un 92.9% reconoce que acomoda su discurso a la etapa evolutiva de sus alumnos. Sin embargo, son los profesores de niveles iniciales, así como los de educación especial quienes manifiestan con mayor frecuencia que en sus clases es habitual que los alumnos expresen cómo se sienten, al tiempo que se advierte una tendencia a que esta expresividad emocional disminuya a medida que se eleva el nivel educativo. A este respecto, y en orden descendente, salvo el repunte advertido en la licenciatura, se observa que el 95.5% de los profesores de preescolar, el 86% de primaria, el 85.7% de educación especial, el 74.7% de secundaria, el 70.9% de preparatoria, el 73.8% de licenciatura y el 66.7% de posgrado revelan su compromiso con dicha expresión emocional durante sus clases.

Complementariamente, se advierte que a medida que avanza el nivel, los profesores manifiestan en su comunicación en el aula menos presencia de indicadores emocionales, como palabras de afecto y estímulo. Esta observación asume los siguientes porcentajes según los niveles: 92.5% en preescolar, 84.1% en primaria, 78.5% en secundaria, 69.6% en preparatoria, 70.5% en licenciatura y 66% en posgrado. Debe destacarse que las profesoras de educación especial son las que más refieren mantener esta característica discursiva de naturaleza emocional (92.8%).

En el marco de esta misma dimensión afectiva, más de la mitad de los docentes (55.8%) y sin que se detecten diferencias significativas por nivel, sostiene que en sus clases incluye de manera habitual vocablos y giros coloquiales.

En la tercera dimensión discursiva analizada, la motivacional, se observa que el 92.9% de los docentes refiere fortalecer la comunicación mediante la coherencia entre el lenguaje verbal y corporal. El 87.8% afirma tener en cuenta tanto su lenguaje como los aspectos no verbales de su comunicación y el mismo número manifiesta que en el transcurso de la enseñanza asume mucha importancia el contacto visual, los gestos de aprobación, la sonrisa, la proximidad física, etc. En general, se aprecia que los profesores consideran importante modular el tono de su voz para que la clase resulte atractiva. Sin embargo, hay diferencias significativas por nivel ($p < .05$), pues se descubre en preescolar la mayor propensión a hacerlo (97%) y en secundaria la menor tendencia (78.5%).

En el marco de esta misma vertiente motivacional, algunos docentes optan por utilizar metáforas, comparaciones y otros recursos retóricos para enriquecer la clase, aunque resulta evidente la diferencia por nivel ($p < .05$). Cerca del 60% de los profesores de licenciatura y posgrado se vale de estas figuras estilísticas, pero en los demás niveles lo hace alrededor de un 40%, y son los docentes de nivel preescolar, quienes menos las utilizan (25.4%).

180 Sin abandonar la dimensión motivacional, se observan diferencias significativas ($p < .05$) en lo que se refiere a la pretensión docente de innovar y de sorprender didácticamente al alumnado de modo habitual. A este respecto, el profesorado de preescolar manifiesta el mayor compromiso (95.5%) y el de posgrado la menor implicación (33.3%). En primaria, secundaria y preparatoria se observan tendencias similares (alrededor de un 70%), así como en licenciatura y educación especial (más de un 80%).

En lo que se refiere a la cuarta dimensión discursiva, la social, el 92.2% de los profesores dice que intenta fomentar en sus alumnos la reflexión crítica y el compromiso con la transformación positiva de la realidad. A su vez, un 95.1% expresa que anima a sus alumnos para que participen y se involucren en la mejora del entorno, y el 92.9% procura sensibilizar al alumnado mediante argumentos consistentes cuando surgen durante la clase cuestiones de tipo social. El 82.2% indica que se preocupa por el alcance social de su asignatura. No obstante, a medida que los alumnos son mayores, los profesores hablan con menos frecuencia sobre valores, cultura y convivencia. A este respecto, se halla una diferencia estadística significativa por nivel ($p < .05$), y mayor presencia de dichos temas de índole social en educación especial. En concreto, se ha encontrado que el 100% de los profesores de educación especial refiere hablar de estas cuestiones, mientras que en preescolar lo hace un 94%, en primaria un 94.4%, en secundaria un 86%, 81% en preparatoria, 72.1% en licenciatura y 66.7% en posgrado.

Hay diferencias significativas ($p < .05$) en lo que atañe a la frecuencia con que se abordan asuntos relativos a problemas sociales. Los profesores de secundaria son quienes más abordan este tipo de cuestiones (74.7%), y, como era de esperar, los de preescolar los que menos (23.9%). En el resto de los niveles los porcentajes oscilan entre un 50 y 60%.

Por su parte, se comprueba que la mitad de los docentes de licenciatura reconoce que su lenguaje tiene una orientación sociopolítica (50.8%), porcentaje que desciende en preparatoria (40.5%), secundaria (36.7%), y es mucho más bajo en educación especial (14.3%).

Referente a cuestiones correspondientes a la dimensión ética, es decir, la quinta dimensión, el 96% de los profesores manifiesta que se siguen normas razonadas y razonables reguladoras de las interacciones durante sus clases. En esta misma dimensión, y en lo que concierne al uso de términos abstractos como justicia, tolerancia y solidaridad, se observa una tendencia que recuerda a una campana, pues en secundaria asciende el empleo de estos nombres relativos a realidades inmateriales. Concretamente, 81.8% del profesorado de preescolar, 74.8% de primaria, 82.3% de secundaria, 68.4% de preparatoria, 62.3% de licenciatura y 33.3% de posgrado dicen incluirlos en su comunicación en el aula. En educación especial el porcentaje de profesores que manifiesta utilizarlos es el 71.4%. De cualquier modo, aunque los conceptos que pudieran asociarse a estos términos no asuman una centralidad en los programas de los docentes, parece advertirse un compromiso con la dimensión ética del discurso, ya que el 93.4% del profesorado busca fomentar interacciones justas, colaborativas y equitativas en el alumnado, y el 96.1%, según manifiesta, invita a menudo a sus alumnos a reflexionar sobre las consecuencias de su conducta.

En cuanto a la discusión en el aula sobre cuestiones de naturaleza ética se observa que un buen número de docentes (56.3%) no lo hace habitualmente. Sin embargo, un 79% del profesorado dice que incluye contenidos éticos en los temas que expone durante las clases, lo cual refleja compromiso con esta importante dimensión. Algo que se ve confirmado por el hecho de que un 87.3% trata de desplegar el razonamiento moral de sus alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc. Cabe destacar que en educación especial este aspecto tiende a ser menor.

En la dimensión ética del discurso, y a medida que aumenta el nivel, se advierte que disminuye el fomento de acciones encaminadas a que el alumnado adquiera hábitos positivos. Concretamente, en preescolar y primaria se observa en un 97% de los profesores, en un 95% de los de secundaria, en menos del 90% de los de preparatoria y licenciatura, y por debajo del 70% en los de posgrado. Cabe señalar que en educación especial

se da en aproximadamente un 86%. A partir de lo expresado por los propios docentes, se detecta que el interés por la formación moral de los alumnos disminuye, pues de un 88% en el caso de preescolar, se llega a menos de un 70% en el posgrado, si bien repunta en la licenciatura (74%).

9. DISCUSIÓN

Los resultados hallados en la *dimensión instructiva* parecen congruentes con el hecho de que los docentes consultados estén inscritos en una Maestría en Pedagogía como parte de su actualización y profesionalización. Esto puede explicar el hecho de que refieran emplear diversas estrategias didácticas, no solo de naturaleza expositiva, con lo que se evidencia una perspectiva cada vez más centrada en el alumno, pues, en consonancia con la pedagogía y la didáctica actuales, la atención se desplaza progresivamente de la enseñanza al aprendizaje. De cualquier modo, los resultados sugieren que los profesores siguen estructurando en gran medida sus clases en torno a los contenidos, lo cual es muy positivo siempre que no se descuiden las otras vertientes de la educación.

182

Sobre los contenidos, en particular, y sobre la dimensión instructiva, en general, se advierte con claridad el poderoso condicionamiento ejercido por aspectos como el nivel en que se imparte clase, al que han de agregarse otros igualmente relevantes como la asignatura, las características de los alumnos, de los centros, etc. Se constata también que, a medida que ascendemos de nivel, las aulas, escenarios didácticos por excelencia en el marco de nuestras instituciones escolares, muestran creciente grado de formalización del conocimiento, lo que supone, como era de esperar, que la dimensión instructiva del discurso se reviste de complejidad y de especificidad disciplinar, con mayor presencia de voces técnicas y científicas, según las respectivas asignaturas. Estamos ante la llamada “transposición didáctica” (Chevallard, 2002), esto es, el proceso de transformación del conocimiento experto de las áreas o disciplinas concretas (“saber sabio”) en un conocimiento reformulado para ser transmitido a los escolares, según sus características y nivel (“saber enseñado”).

En lo que se refiere a la *dimensión afectiva*, el que casi todos los profesores reconozcan el valor de la empatía en la relación con los alumnos es algo muy positivo. De cualquier modo, no perdemos de vista que, más allá de lo expresado por los docentes, es menester trabajar más, tanto a nivel teórico como práctico, este aspecto y otros de índole cordial en los programas de formación universitaria. Como se ha sugerido en otro lugar (Martínez-Otero 2011, 189), la empatía desempeña un papel fundamental en la relación

interhumana y así como su adecuación puede favorecer el acrecentamiento del alumno, si no recibe suficiente atención o es inadecuada puede impactar negativamente en su desarrollo.

Es sabido, por otra parte, que la dimensión afectiva del discurso y su modulación pueden depender de numerosos factores, por ejemplo, la personalidad o el estado anímico del docente, pero también de factores culturales, así como de las características de los alumnos. De la misma manera que el discurso puede variar considerablemente si el profesor está triste, alegre, irritado, etc., también se ve condicionado por la edad, actitud y circunstancia de los educandos. García Hoz (1988, 43) recuerda que el carácter singularizador es una propiedad del estilo docente personalizado. En nuestra investigación se ha podido constatar que la expresión emocional en el aula disminuye a medida que se asciende en el nivel de escolaridad y es particularmente atendida en la educación especial. Debe recordarse, sin embargo, que la dimensión emocional del discurso, el lenguaje cordial, ha de cultivarse, *mutatis mutandis*, en todas las etapas de la educación, naturalmente sin soslayar la franja etaria o el desarrollo evolutivo de los alumnos ni otras circunstancias que permiten personalizar los procesos.

Muy relacionada con la vertiente anterior está la *dimensión motivacional*, en la que se advierte el cuidado que los profesores dicen tener en lo que se refiere a la congruencia entre el lenguaje verbal y no verbal, lo cual es especialmente positivo si se tiene en cuenta la tradicional desatención didáctica de los aspectos extraverbales y la trascendencia que la comunicación integral tiene en la educación.

De interés didáctico resultan también las diferencias advertidas en las estrategias discursivas de carácter motivacional utilizadas, sobre todo las referidas a la innovación, significativamente menores entre los docentes de posgrado que en los del nivel preescolar. Cabe decir a este respecto que la planificación innovadora en el marco de una comunicación motivadora tendrá probablemente beneficios en la interacción profesor-alumno y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con perspicacia empírica Bain (2007, 133-137) recuerda que a menudo los profesores universitarios más efectivos se distinguen por su discurso conversacional interactivo, estimulante, comprometido con el diálogo, enriquecido con gestos y miradas pertinentes, con preguntas y silencios en función del número de alumnos y de la forma y del tamaño del aula. Una comunicación viva, atenta a las reacciones de los interlocutores, con proyección de la voz hacia todos los presentes, con pronunciación clara, variación de ritmo y un cierto sentido de la representación. Un discurso que permanece atento al cambio de contenido, a veces salpicado de humor, y resueltamente orientado hacia el aprendizaje, con nítida intencionalidad de estimular los intereses de los alumnos.

En cuanto a la *dimensión social*, es destacable que los docentes manifiesten en tan alto grado un compromiso con la reflexión crítica de sus alumnos y con la transformación positiva de la realidad. Sin embargo, llama la atención que a medida que ascendemos en el nivel académico la intensidad social del discurso profesoral disminuya. La obligación contraída por todo educador con la igualdad, la justicia, la convivencia, etc., no debe decrecer por razón de la asignatura o de la etapa en que se imparte clase, aunque obviamente ha de singularizarse en función de estos y otros aspectos. Al tenor de lo dicho por Bustamante (2006), todo profesor, sin incurrir en proselitismo, y con arreglo a la circunstancia histórico-cultural, debe promover en los alumnos y en sí mismo la concienciación/concientización, que es sobre todo, con clara inspiración en Freire (2003), transformación humanizadora. Así como celebramos la verdadera educación política (deriv. del gr. πόλις pólis, Ciudad-Estado), que constituye una plataforma irrenunciable para la forja de ciudadanos libres y comprometidos con la convivencia y el progreso social alertamos del peligro que supone convertir el salón de clase en escenario privilegiado para el sectarismo ideológico o partidista. El lenguaje de orientación sociopolítica reconocido en este estudio por un considerable número de docentes, particularmente de licenciatura y en menor cuantía de preparatoria y secundaria, lejos de deslizarse por una senda tendenciosa, debe ponerse al servicio sugerido de una genuina educación cívico-política, comprometida con la convivencia, la dignidad y el despliegue del ser humano.

Llegamos ahora a la *dimensión ética*, intrínseca a la labor educadora y que debe advertirse en el discurso. Se constata en este sentido la búsqueda manifestada de interacciones enclavadas en una normatividad consistente, con fundamentación moral. De hecho, casi todos los docentes expresan su compromiso con el fomento en el alumnado de relaciones justas, colaborativas y equitativas, al tiempo que promueven en los estudiantes la reflexión sobre las consecuencias de su conducta. Contrasta, sin embargo, esta declaración con el hecho de que muchos profesores, más de la mitad, indiquen que no favorecen en el aula la discusión sobre cuestiones de naturaleza ética, estrategia que, según recordamos con Kohlberg (1992), puede ser muy apropiada para el desarrollo del juicio moral. De manera compensatoria, hallamos que muchos docentes dicen desplegar la moralidad de sus alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc.

Lo que llama poderosamente la atención es el elevado empleo, según los docentes, de términos abstractos en la etapa preescolar, más incluso que en los otros niveles. Y resulta curioso porque en edades tempranas es más probable que la representación mental asociada al significante sea endeble, cuando no inexistente, sin que por ello, claro está, se deba renunciar a un discurso de índole moral adaptado a las características de los educandos. Antes

al contrario, es conveniente que se favorezca progresivamente un aprendizaje de este tipo, con una metodología vivencial oportuna, en la que debe incluirse de modo gradual el arte del diálogo, rica conversación conformada por preguntas y respuestas, susceptible de complementarse con imágenes y otros muchos recursos para despertar la curiosidad y acrecentar interactivamente la construcción moral en la infancia, llamada a continuarse y consolidarse en ulteriores períodos de la vida. Por lo mismo, no es demasiado agradable que el interés por la formación moral del alumnado, según comentan los docentes, disminuya a medida que ascendemos de nivel, pues es bien sabido que una formación así, como la educación en su conjunto, debe extenderse, modificando lo que proceda, desde la cuna hasta la sepultura.

En definitiva, el modelo pentadimensional que sirve de base al cuestionario CADE utilizado en esta investigación confirma su sensibilidad pedagógica, analítica y hermenéutica. Aun cuando el estudio muestra fortalezas y flaquezas en la comunicación docente analizada según las dimensiones establecidas, se torna necesario realizar nuevas investigaciones específicas y contextualizadas sobre el discurso profesoral en aulas de los distintos niveles escolares. De cualquier modo, y aunque la investigación en este ámbito de la comunicación didáctica es diversificada y creciente, además de compleja, el planteamiento aquí seguido, en la doble vertiente teórica y metodológica, puede servir de base para futuros estudios centrados en el análisis, la interpretación y la mejora del discurso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bustamante, Á. (2006). "Educación, compromiso social y formación docente". *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4). Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/2694>
- Caron, J. (1989). *Las regulaciones del discurso*. Madrid: Gredos.
- Chevallard, Y. (2002). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Machado, A. (1999). *Juan de Mairena. Vols. I y II*. Madrid: Cátedra.
- Martínez-Otero, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid: CCS.

Martínez-Otero, V. (2011). "La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190.

Rebollo, M. Á. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.

Van Dijk, T. A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

O movimento de economia solidária: essencialidades do princípio educativo

Alysson André Régis Oliveira *

Resumo. O objetivo deste estudo foi entender a essência do princípio educativo que rege o Movimento de Economia Solidária (MES), seus sentidos e significados, indagando sobre seu caráter emancipatório, partindo do pressuposto de que o processo educativo na economia solidária seja capaz de criar novos significados e orientações políticas estratégicas, buscando ir além da própria esfera econômica, alcançando campos cada vez mais amplos da política e da cultura. Nesta pesquisa, para a discussão da emancipação e seus elementos norteadores, deu-se destaque a intelectuais que têm a educação como objeto de suas preocupações filosóficas. Assim, nos apropriamos, principalmente, das ideias do italiano Antônio Gramsci e do brasileiro Paulo Freire. A dimensão de estudo que abrigou esta tese foi o da História Social, voltada para uma história das massas ou para uma história dos grupos sociais, ou seja, o que haveria de relevante a ser estudado não era certamente a história dos grandes homens, ou mesmo a história política dos grandes Estados e das instituições, mas sim a história das relações entre os diversos grupos sociais presentes em uma sociedade, particularmente nas suas situações de conflito. Sendo assim, foi possível afirmarmos que a educação promove a aprendizagem de conhecimentos emancipatórios, que contribuam e possibilitem o indivíduo a agir conscientemente, engajando-se na luta por transformações das condições perversas, injustas e negadoras da dignidade humana. Em suma, isso nos permitiu concluir que, para este estudo específico, as práticas socioeducativas nos EES colaboram com a perspectiva da formação humana para a emancipação, considerando estes espaços não escolares como um celeiro de desenvolvimento ideológico contra-hegemônico.

Palavras-chave: Movimento de economia solidária; empreendimentos econômicos solidários; educação emancipatória; práticas socioeducativas; formação humana.

EL MOVIMIENTO DE LA ECONOMÍA SOLIDARIA: ESENCIALIDADES DEL PRINCIPIO EDUCATIVO

Resumen. Este estudio se ha realizado con el objetivo de entender la esencia del principio educativo que rige el Movimiento de Economía Solidaria (MES), sus sentidos y significados, obteniendo información sobre su carácter de emancipación, asumiendo que el proceso educativo en la economía solidaria sea capaz de crear nuevos significados y orientaciones políticas estratégicas, buscando ir más allá de la propia esfera económica,

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Brasil

alcanzando campos cada vez más amplios de la política y la cultura. En este proyecto de investigación, para la discusión de la emancipación y sus elementos orientadores, se ha hecho hincapié a intelectuales que tienen la educación como objeto de sus preocupaciones filosóficas. De este modo, nos apropiamos, especialmente, de las ideas del italiano Antõnio Gramsci y del brasileño Paulo Freire. La dimensión de estudio de esta tesis ha sido el de la Historia Social, orientada hacia una historia de las masas o hacia una historia de los grupos sociales, es decir, lo que sería relevante estudiar no era en realidad la historia de los grandes hombres, o incluso la historia política de los grandes Estados y de las instituciones, sino la historia de las relaciones entre los diferentes grupos sociales presentes en una sociedad, particularmente en sus situaciones de conflicto. Por lo tanto, ha sido posible afirmar que la educación promueve el aprendizaje de conocimientos de emancipación que contribuyan y posibiliten al individuo a actuar conscientemente, comprometiéndose en la lucha por transformaciones de las condiciones perversas, injustas y negadoras de la dignidad humana. Por lo tanto, En suma, esto nos ha permitido concluir que, para este estudio específico, las prácticas socioeducativas en los EES colaboran con la perspectiva de la formación humana para la emancipación, considerando estos espacios no escolares como un establo de desarrollo ideológico contra hegemónico.

Palabras clave: movimiento de economía solidaria; emprendimientos económicos solidarios; educación de emancipación; prácticas socioeducativas; formación humana.

188

THE MOVEMENT OF SOLIDARITY ECONOMY: ESSENTIALITIES OF THE EDUCATIONAL PRINCE

Abstract. The objective of this study was to understand the essence of the educational principle that governs the Solidarity Economy Movement (SEM), its senses and meanings, enquiring about its emancipatory character, on the assumption that the educational process in the solidary economy is able to create new meanings and strategic policy directions, seeking to go beyond its own economic sphere, reaching broader fields in politics and culture. In this search, to the discussion of emancipation and its guiding elements, intellectuals who have education as the object of their philosophical concerns were highlighted. So, we appropriated, mainly, the Italian Antonio Gramsci's and the Brazilian Paulo Freire's ideas. The size of the study that harbored this thesis was the Social History, facing a history of crowds or a history of social groups, ie what would be relevant to be studied was certainly not the history of great men, or even the political history of the large states and institutions, but the history of the relations among the various social groups present in a society, particularly in their conflict situations. Therefore, it was possible to affirm that education promote the learning of emancipatory knowledge that contribute and enable the individual to consciously act, engaging in the struggle for transformation of perverse conditions, unfair and deniers human dignity. In short, it allowed us to conclude that, for this particular study, the socio-educational practices in the SEE collaborate with the perspective of human development for

the emancipation considering these non-school spaces as an ideological development barn counterhegemonic.

Keywords: Solidarity economy movement; economic solidary enterprises; emancipatory education; socio-educational; practices; human development.

1. ASPECTOS NORTEADORES: TECENDO O TEMA

Num primeiro momento, faz-se necessário reafirmarmos que a educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos em uma sociedade democrática. Por isso, o direito à educação é, sobretudo, o direito a aprender (Gadotti & Torres, 2009). O que o autor traz leva-nos a pensar se a escola é o único meio ou instrumento que pode gerar aprendizagem. Em uma sociedade pós-moderna, parece que este não é o único local possível para a realização da aprendizagem.

Ao longo das últimas décadas, com as transformações ocorridas no Brasil decorrentes do processo de globalização e do avanço das novas tecnologias, a educação passou a ser vista como um instrumento de democratização, capaz de promover conhecimento e informação necessários para incluir o indivíduo no mundo do trabalho. Entretanto, a realidade aponta para uma sociedade em crise, marcada pela política neoliberal que, ao mesmo tempo em que busca combater as injustiças sociais e acabar com as desigualdades, depara com graves problemas em todas as áreas, inclusive, a própria educação, que se vê diante de novas situações geradoras das transformações nas questões pedagógicas. Dessa forma, ao não conseguir atender às exigências que se criam, a educação busca apoio em outros segmentos da sociedade, na tentativa de combater, ou, pelo mesmo, diminuir as dificuldades resultantes do seu próprio sistema capitalista, gerando novas formas de intervenção social. É nesse cenário que a educação não formal, através de espaços não escolares, passa a se destacar, pois se configura como um campo de aprendizagens e saberes. Ela entra em cena, ocupando, cada vez mais, novos espaços significativos na sociedade, merecendo, portanto, um olhar diferenciado.

Esses espaços configuram, assim, um novo campo da educação que aborda processos educativos fora das escolas ou não, em processos organizativos da sociedade civil, abrangendo organizações sociais e não governamentais, movimentos sociais ou processos educacionais articulados com a escola e comunidade. No Brasil, a educação não formal apresenta

uma estreita relação com os movimentos sociais (GOHN, 2007). Essa relação está focada no aspecto político, isto é, no caráter educativo da organização política da coletividade.

A concepção que temos e assumimos quanto ao entendimento de educação não formal nessa discussão parte do pressuposto de que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal, a educação informal e a não formal, que tem um campo próprio, embora possa se articular com as outras duas. A não formal engloba os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como projetos sociais, movimentos sociais, etc., contribuindo para a produção do saber à medida em que atua no campo no qual os indivíduos atuam como cidadãos.

Portanto, segundo Gohn (2011, p. 13), “a educação não-formal terá que ser considerada uma promotora de mecanismos de inclusão social, que promovem o acesso aos direitos da cidadania”, pois, se assim não for, corre-se o risco de se adotarem posturas assistencialistas por meio das quais se enfatiza a carência cultural no lugar da valorização e ressignificação das práticas culturais dos grupos e pessoas em foco.

190

Num segundo momento, é necessário identificar o que se pretende conceituar como Movimento de Economia Solidária (MES) e Empreendimentos Econômicos Solidários (EES). Desta forma, para nosso entendimento, a economia solidária deve ser vista como uma estratégia de enfrentamento da exclusão e da precarização do trabalho, o que confirma a perspectiva acentuada de uma ação afirmativa nesse campo.

Ainda nos valendo de Asseburg e Gaiger (2007), comungamos do acreditar em que as experiências de Economia Solidária (ES) sinalizam traços desse protagonismo, desde seus primórdios, no correr dos anos 1980, quando sua presença, polimorfa e difusa no tecido social, deixava-as aparentemente alheias aos principais embates travados no campo popular. Movendo-se no terreno concreto das lutas pela sobrevivência, reunindo pessoas por meio de práticas participativas, de cooperação e autogestão, essas experiências inovaram ao buscar soluções coletivas de iniciativa própria para demandas, cujo atendimento buscava-se anteriormente por meio de pressões de massa que acionassem a capacidade provedora do Estado (Scherer-Warren, 1996& Gaiger, 2004). Sua expansão e fortalecimento posterior referendaram a hipótese de que cumpririam um papel apreciável na **formação de indivíduos e grupos** com capacidade de ação, advinda da vivência de reorganização da vida cotidiana e, por extensão, das múltiplas esferas da vida social (Gadotti&Torres,2009,

grifo nosso). Dentro desta lógica, a ES pode ser encarada como estratégia de enfrentamento do desemprego e da exclusão social, através do preparo social e profissional de trabalhadores.

Foi dessa maneira que a proposta deste estudo emergiu: motivados a entender os empreendimentos econômicos solidários como espaços constitutivos da educação não formal, contribuindo com a construção deste contexto educativo. Com isso, procuramos elaborar uma pergunta de partida, que passou a ser: qual a essência do princípio educativo que rege o movimento de economia solidária? Quais os sentidos e significados presentes na atuação dos EES como espaços contributivos de um contexto educativo?

O primeiro motivo essencial para a realização desse estudo deve-se ao fato de perceber as práticas educativas desenvolvidas por esses agentes como um campo rico para a pesquisa que envolve atuais problemas relacionados com a educação cidadã e a organização da sociedade civil, em ações coletivas que lutam pela transformação social. Outro elemento que expressa a relevância da pesquisadeu-se porque os pesquisadores possuem uma larga experiência no contexto da economia solidária e participaram do planejamento e desenvolvimento de várias práticas educativas. A contribuição também envolve o ponto de vista teórico, por existirempoucos estudos do tema proposto, quanto ao caráter relacional dos termos, caracterizando-se como um estudo novo, na área da educação não formal, voltado à economia solidária e, principalmente, aos empreendimentos econômicos solidários, o que proporcionará, em nível teórico, uma reflexão para posterior aprofundamento sobre o desenvolvimento das práticas educativas e suas contribuições na formação do sujeito, razão pela qual este é um tema inovador. Compreendemos, por fim, a importância de estudos que aprofundem os problemas vividos e sentidos pelas classes populares, contribuindo, por meio desse conhecimento, para uma reflexão da atuação dessa natureza de organizações sociais, levando a acreditar que pesquisar sobre este tema será de grande contribuição prática para as ações educativas deste tipo de atores.

2. ECONOMIA SOLIDÁRIA E SUAS BASES CONCEITUAIS: UM CAMPO TEÓRICO EM CONSTRUÇÃO

Na expectativa de entender melhor a realidade e os desafios da Economia Solidária no mundo atual, recorreremos, pois, aos conhecimentos já produzidos. Nesse sentido, alguns referenciais teóricos ajudam a elucidar questões referentes ao tema proposto. A economia solidária é um assunto de crescente interesse público. O debate sobre esse tema vem se tornando frequente no meio acadêmico, sindical e nas outras organizações da sociedade

civil, na medida em que o desemprego cresce, buscando-se alternativas. Assim, apresentamos algumas questões acerca da ES, que, em nossa opinião, poderão somar com tantas outras já existentes. A expectativa é de irmos avançando coletivamente na construção de referenciais que nos ajudem a entender a realidade, a reorientar, quando for o caso, as práticas de economia solidária.

Para Singer (2000), a economia solidária deve ser entendida como um modo de produção e distribuição que é reatualizado temporalmente, a partir da necessidade de inserção dos trabalhadores na economia e na busca de postos de trabalho, em contraposição ao modo de produção capitalista.

Neste mesmo sentido, Sousa (2008) acrescenta que a economia solidária compreende uma diversidade de práticas econômicas e sociais, organizadas sob a forma de cooperativas, associações, empresas autogestionárias, redes de cooperação, complexos cooperativos, entre outras, que realizam atividades de produção de bens, prestação de serviços, finanças, trocas, comércio e consumo.

Nestes termos, para iluminar a compreensão que está posta na atualidade sobre a economia solidária, Singer e Souza (2003, p. 13, grifo dos autores) sintetizam, afirmando a importância dessa proposta e sua alternativa de superação do capitalismo:

192

A **economia solidária** surge como modo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, criado e recriado periodicamente pelos que se encontram (ou temem ficar) marginalizados do mercado de trabalho. A **economia solidária** casa o princípio da unidade entre posse e uso dos meios de produção e distribuição (da produção simples de mercadorias) com o princípio da socialização destes meios (do capitalismo) [...]. O modo solidário de produção e distribuição parece, à primeira vista, um híbrido entre o capitalismo e a pequena produção de mercadorias. **Mas, na verdade, ele constitui uma síntese que supera ambos.**

Na compreensão dos autores, a superação do capitalismo é possível porque, na economia solidária, os princípios são distintos e opostos aos da economia capitalista, entre eles: posse coletiva dos meios de produção pelas pessoas que as utilizam para produzir; gestão democrática da empresa; repartição da receita líquida entre os cooperadores. Por essa estrutura organizacional e ideológica, as experiências autogestionárias da economia solidária são modos concretos de organização do trabalho não capitalista, sendo herdeiras da tradição socialista (Singer; Souza, 2003& Singer, 2002, 2004).

Evolvendo-se nesta mesma discussão, Schiochet (2009) destaca que, em sua essência, a economia solidária é um conceito utilizado para definir as atividades econômicas organizadas coletivamente pelos trabalha-

dores que se associam e praticam a autogestão. É possível sublinhar, a partir de tais diálogos, as duas especificidades que, na visão do autor, ligam-se à teorização do termo momentaneamente tratado e que fundamentam as características das organizações econômicas solidárias: por um lado, o **estímulo à solidariedade entre os membros**, por meio da autogestão, e, por outro lado, a **prática da solidariedade para com a população trabalhadora em geral**, com ênfase especial na ajuda aos menos favorecidos.

Singer (2002, p. 09-10, grifo nosso) afirma que a cooperativa de produção representa o protótipo da empresa solidária, uma vez que, nessa organização, todos os sócios têm a mesma parcela de capital e, por decorrência, o mesmo direito de voto em todas as decisões. Na visão desse autor, a definição dessa experiência não se limita, no entanto, ao espaço interno da organização, mas abarca toda a estrutura social: “a economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a **propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual**”.

Cabe ressaltar ainda, nesta discussão, a essência da economia solidária, o conceito reconhecido por Guélin (1998, p. 13):

ela [a economia solidária] é composta por organismos produtores de bens e serviços, colocados em condições jurídicas diversas no seio das quais, porém, a participação dos homens resulta de sua livre vontade, onde o poder não tem por origem a detenção do capital e onde a detenção do capital não fundamenta a aplicação dos lucros.

193

Para Laville e Roustang (1999), o conceito de economia solidária proporciona uma ênfase sobre o desejo primeiro da economia social, na sua origem, de evitar o fosso entre o **econômico, o social e o político**, pois é na articulação destas três dimensões que se situa o essencial da economia social ou solidária. O termo, segundo esses autores, tenta dar conta da originalidade de numerosas iniciativas da sociedade civil que não se encaixam na trilogia legalizada na França das cooperativas, mutualidades e associações. Mas os autores alertam quanto ao termo, que não é a expressão do que seria desejável fazer. Ele visa muito mais a problematizar práticas sociais implantadas localmente.

Gadotti (2009, p. 26), ao discutir a economia solidária em sua diversidade e complexidade, resume o seu caráter nas seguintes palavras:

Trata-se, na verdade, de uma desmercantilização do processo econômico, programa básico de construção de um novo socialismo hoje. Essa desmercantilização não significa uma desmonetarização ou o fim do mercado, mas sim ‘a eliminação do lucro como categoria’.

Essa formulação é muito interessante, pois, sendo a economia solidária formada por empreendimentos autogestionários, portanto, autônomos, tanto em relação ao Estado como em relação ao capital, não há dúvida de que eles só podem atuar em mercados. Por isso, a economia solidária é realmente um novo socialismo, que nada tem em comum com o velho “socialismo realmente existente”, baseado no planejamento centralizado da produção, distribuição e consumo pelo Estado, ao qual estavam subordinados todos os empreendimentos, que, por não terem autonomia, jamais puderam ser autogestionários.

Em sua propriedade, a SENAES (2004, p.6) aponta que a expressão economia solidária tem diferentes usos, pois, ao atingir, recentemente, o estatuto de política pública, passou a ser definida como “conjunto de atividades econômicas – de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito – organizadas sob a forma de autogestão”. Mesmo assim, é válido saber que outros segmentos sociais também a incorporam, como toda e qualquer iniciativa empreendedora desenvolvida por desempregados excluídos do mercado, com vistas a constituir seu próprio negócio. O campo é de entroncamento desses vários significados. Apesar do discurso hegemônico nos fóruns articuladores dessas iniciativas, hoje abrigamos, também no governo, essas práticas econômicas, vinculando-as a ações coletivas autogestionárias (daí o sentido da solidariedade).

194

Segundo os pesquisadores e os adeptos da causa da economia solidária, ela não se resume ao cooperativismo, mas este é sua forma principal, pois tem fundamentos éticos de organização e uma tradição histórica. Nessa perspectiva, a economia solidária vai além, portanto, do cooperativismo, abrangendo outras formas de organização econômica, mas com a mesma orientação igualitária e democrática. Ou seja, são experiências baseadas em valores coletivistas, não individualistas.

Mediante este arsenal de conceitos, o modo de produção e distribuição parece, à primeira vista, um híbrido entre o capitalismo e a pequena produção de mercadorias. Mas, na realidade, ele constitui uma síntese que supera ambos. A unidade típica da ES é a cooperativa de produção, cujos princípios organizativos são: posse coletiva dos meios de produção pelas pessoas que as utilizam para produzir; gestão democrática da empresa ou por participação direta (quando o número de cooperados não é demasiado) ou por representação; repartição da receita líquida entre os cooperadores por critérios aprovados após discussões e negociações entre todos; destinação do excedente anual (denominado sobras), também por critérios acertados

entre todos os cooperados. A cota básica do capital de cada cooperador não é remunerada, somas adicionais emprestadas à cooperativa proporcionam a menor taxa de juros do mercado.

3. A ESSENCIALIDADE DA EMANCIPAÇÃO NO PRINCÍPIO EDUCATIVO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA ALÉM DO PLANO ECONÔMICO-ESTRUTURAL

No movimento de economia solidária, a ação econômica é uma das bases de motivação da agregação de esforços e recursos pessoais e de outras organizações para produção, beneficiamento, crédito, comercialização e consumo, o que envolve elementos de viabilidade econômica, permeados por critérios de eficácia e efetividade, ao lado dos aspectos culturais, ambientais, sociais e políticos.

Para Gramsci (1982), não é possível tratar de emancipação apenas no plano econômico-estrutural. As dimensões da política e da cultura são também fundamentais. A emancipação, que se refaz cotidianamente, só é possível a partir da formação de amplos consensos em torno de uma concepção de mundo alternativa àquela que predomina no *status quo* vigente, contrapondo-se à concepção hegemônica que reproduz a dominação existente. E esta nova concepção de mundo deverá ser construída a partir de novos sentidos e significados às relações sociais, para que estas não se reproduzam como relações de poder, de dominação de uns sobre outros.

Gohn (2010) aproxima-se do pensamento de Gramsci quando diz que, na perspectiva da educação não formal, podemos encontrar algumas dimensões que contribuiriam no processo de construção do indivíduo envolvido num princípio emancipatório, são elas: (a) **Política**: quais são seus direitos e os da sua categoria, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quais são os obstáculos ou as dificuldades para o exercício de seus direitos, etc. Podemos entender, dentro da perspectiva da autora, que, para o contexto da economia solidária, esta aprendizagem contribui com o movimento social, que luta pela mudança da sociedade, por uma forma diferente de desenvolvimento, não baseado nas grandes empresas nem nos latifúndios com seus proprietários e acionistas, mas sim um desenvolvimento para as pessoas e construída pela população a partir dos valores da solidariedade, da democracia, da cooperação, da preservação ambiental e dos direitos humanos. Ou seja, uma **dimensão política**, enquanto organizações coletivas, nas quais prevaleçam práticas democráticas, cooperativas e autogestionárias entre os integrantes; (b) **Cultural**: quais os elementos que constroem a identidade do grupo, quais as suas diferenças, diversidades e adversidades

culturais que têm de enfrentar, qual a cultura política do grupo (seu ponto de partida e o processo de construção ou agregação de novos elementos a essa cultura), etc. Reconhecemos, a partir deste destaque dado pela autora, que tal aprendizagem, no âmbito dos EES, é também um jeito de estar no mundo e de consumir (em casa, em eventos ou no trabalho) produtos locais, saudáveis, da Economia Solidária, que não afetem o meio ambiente. Neste aspecto, também simbólico e de valores, estamos falando de mudar o paradigma da competição para o da cooperação da inteligência coletiva, livre e partilhada; (c) **Econômica**: quanto custa, quais os fatores de produção, como baixar custos, como produzir melhor e com custo mais baixo, etc. Ou seja, reconhecemos esta aprendizagem como um jeito de fazer a atividade econômica de produção, oferta de serviços, comercialização, finanças ou consumo, com base na democracia e na cooperação, o que os autores definem como autogestão. Uma **dimensão econômica**, enquanto atividades econômicas que garantam meios de vida aos integrantes dos EES.

Entendemos que o conceito de economia solidária proporciona uma ênfase sobre o desejo primeiro da economia social, na sua origem, de evitar o fosso entre o **econômico, o cultural e o político**, pois é na articulação destas três dimensões que se situa o essencial da economia social ou solidária. Por esta razão, acreditamos que a escolha dos autores apresentados nesta seção justifica-se também pelo ato de comunhão entre os sentidos e significados dados por eles à abordagem da aprendizagem emancipatória para além do aspecto econômico-estrutural, essencialidade apontada pelo movimento de economia solidária, conforme discutimos anteriormente. Embora, muitas vezes, apenas uma delas tenda a ser enfatizada, todas essas dimensões são fundamentais para que a economia solidária se concretize.

Essas contribuições caracterizam uma conexão entre cultura, política e economia. Segundo o entendimento de Gramsci (1982), esses conceitos são distintos, mas possuem uma interdependência. A vida econômica proporciona o terreno permanente e orgânico, desde que a política seja um produto genuíno desse terreno e que possa proporcionar uma superação superior ao capitalismo. São os intelectuais – grupo social – que conseguem fazer a passagem do terreno permanente e orgânico da vida econômica para a organização política eficaz. Assim, se uma classe não consegue seus próprios intelectuais, ela é incapaz de se transformar numa força hegemônica. Ou seja, no âmbito de cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, ocorre, organicamente, a criação de uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não só no campo econômico, mas também no social, político e cultural.

A dimensão epistemológica realça o papel do trabalho na construção de conhecimento (não só técnico, mas também político, cultural e social). As dimensões política, cultural e social põem em evidência os processos e mecanismos, marcados por relações conflituosas, que são responsáveis pela produção e apropriação de tais conhecimentos. A dimensão pedagógica refere-se mais diretamente ao processo de construção, transmissão e acesso de conhecimentos, quer estes se efetivem por procedimentos formais ou informais.

Nesses termos, o processo educativo do movimento de economia solidária, como uma complexa construção social, inclui, necessariamente, uma dimensão pedagógica, ao mesmo tempo em que não se restringe a uma ação educativa, muito menos a um processo educativo de caráter exclusivamente técnico. Por outro lado, quanto mais associada estiver a uma visão educativa que a tome como um direito de cidadania, mais poderá contribuir para a democratização das relações de trabalho e para imprimir um caráter social e participativo ao modelo de desenvolvimento.

Levando em consideração as ênfases defendidas pelos autores sobre a importância de uma análise não apenas a partir dos aspectos econômicos, mas também dos aspectos político e cultural, pensamos que seria necessário abordarmos essas aprendizagens com maior ênfase. Vale, ainda, destacar que a escolha dessas dimensões em nosso estudo deu-se também pela estreita harmonia destes fatores que se fazem presentes na discussão teórico-metodológica do movimento de economia solidária, conforme apontamos anteriormente.

3.1 Aprendizagem política

Uma das aprendizagens que abordaremos como essencialidade na análise de nosso estudo é o aspecto político do processo educativo presente na formação dos Empreendimentos Econômicos Solidários.

Antonio Gramsci (1891-1937) foi um pensador inconformado com o seu tempo, acreditando que era possível que os movimentos sociais, ligados às camadas populares, pudessem, por meio da ação política, promover transformações em favor da qualidade de vida. Com o conceito de intelectuais orgânicos, ajuda-nos, na atualidade, fazer enunciados no sentido da mobilização social, para o engajamento político das camadas subalternas, na luta por emancipação. Para Gramsci (1982), o processo hegemônico vincula o ato pedagógico ao político. Ambos isolados não concretizam, de forma plena, o estado hegemônico. A educação das massas, para a elevação de sua cultura, é um ato preliminar que serve de suporte à tomada de poder. A formação

política é um constante desafio para quem se propõe a ser educador, seja esse desafio na educação formal ou não formal. O ato político é colocado como elemento de formação que caracteriza o sujeito como agente da sua história.

Gramsci (1982) deu destaque em seus estudos à função intelectual na dinâmica da sociedade capitalista, função que é, sempre e inseparavelmente, educativa e política. O tema central é a **hegemonia política como processo educativo**. Isto significa que, quando um grupo social, ocasionalmente, manifesta-se na ação e movimenta-se como um conjunto orgânico, com uma concepção própria de mundo (ainda que embrionária), mesmo de forma descontínua, toma tal hegemonia por empréstimo a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha. E aquele grupo (o primeiro) afirma por palavras esta concepção, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode desvincular a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também, fatos políticos.

Agir politicamente, para o nosso entendimento, é estar em condições de enfrentamento das situações adversas e conseguir construir alternativas de mudanças. Para Gramsci (1978, p. 23),

198

[...] a filosofia, como ordem intelectual é a crítica e superação das condições dadas. Ela, então, colabora para elevar o senso comum e aproximar do conhecimento científico, criando, assim, formas de entendimento da realidade, em suas diversas dimensões e complexos dialéticos.

O agir em favor da intervenção numa determinada realidade é sempre uma ação política. “Eis a razão por que não se pode separar a filosofia da política e se pode mostrar, pelo contrário, que a opção e a crítica de uma concepção do mundo é, também, um ato político” (GRAMSCI, 1978, p. 24). O ato intelectual é um ato político, pois consiste numa inserção ao contexto social, na decifração das relações de poder e nos processos de dominação.

Para Gramsci, os sujeitos que se ocupam em pensar a realidade social, servindo de mediadores entre a sociedade civil (movimentos sociais) e a sociedade política (Estado) são chamados de intelectuais orgânicos. Para o autor, intelectual é:

[...] um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isso é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, pp. 7-8).

Ainda segundo o autor supracitado, toda classe social tem seus intelectuais, tanto a classe burguesa ou a proletária. Mas sua grande preocupação era com a formação de intelectuais orgânicos das camadas populares; estas é que necessitavam dos conhecimentos dos intelectuais orgânicos para ajudar a realizar uma leitura do mundo e, assim, possibilitar construir alternativas de hegemonia, no contexto de luta pela qualificação da vida, em todos os sentidos: espirituais e/ou materiais.

Suas ideias nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas sobre o movimento popular. Ao dirigir-se diretamente para a grande massa dos superexplorados e dos pauperizados, o pensamento e a prática educativa sugerem a necessidade da política. Mas já agora se trata de outra política, não mais da manipulação populista. Apesar de que ninguém possa aceitar a ideia ingênua da educação como **a alavanca da revolução**, caberia considerar que, neste caso, a educação possibilita o surgimento de uma política popular e lhe sugere novos horizontes.

Nesta discussão, Freire (1979) acrescenta que não se separa o ato pedagógico do ato político, tampouco os confunde. Evitando querelas políticas, ele tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. Depois de Paulo Freire, ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode **fazer política**, estão defendendo uma certa política, a da despolitização.

Acreditamos que um teor político no princípio educativo dos Empreendimentos Econômicos Solidários contribui para além dos critérios da eficiência (basicamente reportado ao grau de cumprimento de metas) e da eficácia (relacionado ao grau de cumprimento de metas financeiras), devendo-se dar relevância aos benefícios econômicos, políticos, culturais e sociais efetivamente trazidos pelo processo educativo para os sujeitos. Ou seja, a ação de qualificação profissional precisa ser avaliada também pela capacidade de propiciar o empoderamento, como sujeitos individuais e coletivos, dos públicos envolvidos, seja como trabalhadores assalariados, como trabalhadores autônomos, ou cooperados.

3.2 Aprendizagem cultural

Não podemos conceber a cultura como um saber enciclopédico, segundo o qual o homem é visto sob a forma de recipiente para se encher e amontoar com dados empíricos, muitas vezes desconexos, devendo ele, depois, arrumar o cérebro como puder, respondendo, então, aos vários estímulos do mundo externo. Segundo Monasta (2010), esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, ente que se crê superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e de datas, aproveitando todas as ocasiões para estabelecer uma barreira entre si e os outros.

Sabemos que o termo cultura apresenta muitas acepções, tendo sido interpretado de várias formas na história e com posições diferenciadas nos vários paradigmas explicativos da realidade social. De acordo com Gohn (2011), no senso comum, o termo é associado a estudo-educação-escolaridade, ou ao mundo das artes, aos meios de comunicação de massa; ao mundo do folclore, lendas, crenças e tradições passadas ou, ainda, a períodos ou etapas da civilização humana.

200

Santos (1983) sistematizou as concepções sobre cultura em dois blocos: o primeiro está ligado a aspectos da realidade social, a tudo aquilo que se relaciona à existência de um povo, de uma nação, etc. O segundo tem uma ligação direta com o conhecimento, com o mundo das ideias e das crenças, com as maneiras como estas últimas existem na vida social. Chauí assinala que, em Voltaire e Kant, cultura e civilização exprimem o mesmo processo de aperfeiçoamento moral e racional, o desenvolvimento das Luzes na sociedade e na história. “Cultura torna-se medida de uma civilização, um meio de avaliar seu grau de desenvolvimento e progresso” (1986, p. 12).

Ainda na visão de Monasta (2010), o termo cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres. Mas tudo isso não pode acontecer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como acontece na natureza vegetal e animal, em que cada coisa seleciona e especifica inconscientemente os próprios órgãos, por lei fatal das coisas.

O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’ significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’, por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (Monasta, 2010, p. 72).

Chauí (1986, pp. 13-14) destaca

[...] que com Hegel a Cultura se torna conjunto articulado dos modos de vida concebida como trabalho do Espírito mundial [...] campo das formas simbólicas. Em Marx, a cultura será concebida como relação material determinada dos sujeitos sociais com as condições dadas ou produzidas por eles [...] momento da práxis social como fazer humano de classes sociais contraditórias na relação determinada pelas condições materiais, e como história da luta de classes.

A hegemonia cultural, no entender de Gramsci (1982), resultado da ação da sociedade civil, passa pelos organismos sociais e políticos, por exemplo, a escola, a igreja, meios de comunicação, movimentos sociais, família, etc. Neste caso, pensava ele que a ideologia que dava sustentação ao pensamento dos sujeitos do processo sócio-histórico constitui-se elemento a ser trabalhado pelos intelectuais orgânicos. Para isso, considerava fundamental a relação do homem com a política para a construção da hegemonia. O autor ressalta aqui que os intelectuais têm um papel importante na organização e na elaboração da cultura de uma sociedade, capaz de construir hegemonias.

Neste sentido, ganha importância o conceito de Cultura que aparece imbricado ao conceito de hegemonia. Cultura, para Gramsci, é cuidar de alguma coisa. É fazer alguma coisa. Como dissemos acima, é agir. Para ele seria o

[...] exercício de pensamento, aquisição de idéias gerais, hábito de relacionar causas e efeitos. Para mim todos já são cultos porque pensam, relacionam causas e efeitos. Mas são empiricamente e não organicamente, [...] tenho uma idéia socrática de cultura: pensar independentemente e proceder bem independentemente do que se faz (1982, p.25).

A cultura das classes subalternas dependentes tem, para ele, um significado essencial, até porque essa cultura de “massa”, isto é, do “povo”, é o principal terreno onde se opera a política cultural. Ele, aqui, é crítico em confronto com a cultura burguesa, até porque nenhuma classe social pode conquistar e conservar o poder se não há o “consenso” das massas. Para se obter o consenso, deve-se exercitar a hegemonia sobre o povo, mas aqui também nem tudo que vem do povo é expressão da consciência crítica, de modo que a política cultural que está sendo instituída é sempre movediça, transitória e contingente, estratégia de força e consentimento para a adequação das consciências.

Arantes (1982, p. 35) afirma que, na antropologia social, foi Malinowski (1966) que demarcou a necessidade de se ver qualquer objeto, costume, ação ou símbolo em relação ao contexto da vida social do grupo. Nos estudos da sociologia, a cultura sempre aparece associada a processos de mudança e transformação social, como mola propulsora de mudanças sociais.

Leach (1978), Santos (1983) e Chauí (1986) estão entre os autores que associam cultura e mudança social. Em suas concepções, o estudo da cultura implica aceitar a existência de uma historicidade, na qual sociedade e cultura estão sempre se refazendo, porque não são entidades estáticas.

Outra colaboração sobre a reflexão da aprendizagem cultural é realizada por Paulo Freire, em sua obra *Educação como prática da liberdade*, quando aponta que, a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai dinamizando o seu mundo. Segundo Freire (1967, p. 43), o homem “vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura”.

202

As reflexões do autor são fundamentais para o conceito de cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito, e não de mero e permanente objeto.

Na obra *Educação e Mudança*, Freire (1979) também traz para o centro das discussões o elemento da cultura e nos afirma que o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. “Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar, e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo”, diz o autor (p. 16). Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus. “O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto)” (p. 16).

O autor ainda acrescenta, afirmando que

Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gostos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade (1979, p. 31).

Assim como o conceito de cultura, cultura política também é um termo de múltiplos significados e qualificativos. O paradigma marxista de análise da realidade constrói um quadro geral da análise que confere importância fundamental à infraestrutura da sociedade, ao modo de produção da vida material. Naquele paradigma, o fenômeno das ideias, dos valores e das ideologias não são vistos como dotados de autonomia.

A cultura política incluiria conhecimentos, crenças, sentimentos e compromissos com valores políticos e com a realidade política. O seu conteúdo é resultado da socialização na infância, da educação, da exposição aos meios de comunicação, de experiências adultas com o governo, com a sociedade e com o desempenho econômico do país (RENNÓ, 1998, p. 71).

A originalidade está em aliar a questão da cultura política à educação. A educação é um processo que requer a integração de conhecimentos com habilidades, valores e atitudes. Gohn (2011) enfatiza esta ideia, acrescentando que a apreensão do processo educativo está associada ao desenvolvimento da cultura política. Juntas, educação e cultura política têm a finalidade de ser instrumento e meio para se compreender a realidade e lutar para transformá-la.

Portanto, falar de cultura política é tratar do comportamento de indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizada, bem como as principais correntes de pensamentos existentes. Mas é muito complicado falarmos em cultura política de forma isolada do contexto histórico e de outros conceitos de apoio. Isto porque, segundo Gohn (2011, pp. 67-68),

[...] cada época histórica engendra determinada cultura política, segundo os valores e crenças que são resgatados ou construídos, num universo dos temas e problemas com os quais homens e mulheres defrontam-se naquele momento histórico.

Paulo Freire (1995) também tratou da análise da cultura política. “A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas, sem ela, também não é feita a cidadania (p.74). A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, na qual ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições, as quais são transmitidas de uma geração para outra. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação.

Frente a nossa discussão, não podíamos deixar de destacar a cultura da solidariedade, princípio fundamental do movimento de economia solidária. A solidariedade é expressa em diferentes dimensões: na congregação de esforços mútuos dos participantes para alcance de objetivos comuns; nos valores que expressam a justa distribuição dos resultados alcançados; nas oportunidades que levam ao desenvolvimento de capacidades e da melhoria das condições de vida dos participantes; nas relações que se estabelecem com o meio ambiente, expressando o compromisso com um meio ambiente saudável; nas relações que se estabelecem com a comunidade local; na participação ativa nos processos de sustentabilidade territorial, regional e nacional; nas relações com os outros movimentos sociais e populares de caráter emancipatório; na preocupação com o bem-estar dos trabalhadores e consumidores e no respeito aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Podemos afirmar que, por meio da compreensão do termo cultura, também é possível entender o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação, e não da adaptação. Com a globalização da economia, a cultura se transformou num importante espaço de resistência e de luta social.

A reflexão teórico-metodológica trazida nesta discussão central indica a importância da dimensão formativa para a política pública do Movimento de Economia Solidária. Percebe-se que a formação não é apenas uma atividade transversal aos projetos desenvolvidos, mas constitui-se na própria base de sustentação dessas iniciativas. Esta discussão leva-nos a crer que a educação para a Economia Solidária, seguindo os princípios da solidariedade e autogestão, contribui para o desenvolvimento de um país mais justo e solidário. Ela deverá valorizar as pedagogias populares e suas metodologias

participativas e os conteúdos apropriados à organização, na perspectiva da autogestão, tendo como princípio a autonomia, devendo viabilizar tecnicamente as suas atividades sociais e econômicas e despertar a consciência crítica dos trabalhadores.

Desta forma, comungamos do entendimento da educação em economia solidária como uma **construção social** inerente aos processos de trabalho autogestionários, como elemento fundamental para viabilizar as iniciativas econômicas, para a ampliação da cidadania ativa e do processo democrático, como um movimento cultural e ético de transformação das relações sociais e intersubjetivas, como base de um novo modelo de desenvolvimento, reconhecendo a centralidade do trabalho na construção do conhecimento técnico e social, articulando o trabalho e a educação na perspectiva da promoção da sustentabilidade e orientando ações econômica, política, cultural e pedagógica autogestionárias e solidárias.

A partir desta breve discussão sobre Educação e Economia Solidária, bem como de um olhar com base na educação não formal, pretendemos realizar uma análise reflexo-contributiva deste cenário educativo, percebendo, ainda, que o crescimento do MES no contexto brasileiro deve-se a fatores variados, dentre os quais, a resistência de trabalhadores à crescente exclusão social, desemprego urbano e desocupação rural, resultantes da expansão agressiva dos efeitos negativos da globalização da produção capitalista. Tal resistência manifesta-se, primeiramente, como luta pela sobrevivência, na conformação de um mercado informal crescente, no qual brotam iniciativas de economia popular, tais como a atuação de camelôs, flanelinhas, vendedores ambulantes, entre outros, normalmente de caráter individual ou familiar. Com a articulação de diversos atores, essa resistência também se manifesta na forma de iniciativas associativas e solidárias, voltadas também à reprodução da vida, mas que vão além disso, apontando para alternativas estruturais de organização da economia, baseada em valores como a ética, a equidade e a solidariedade, e não apenas no lucro e acúmulo indiscriminado.

Tomando como base o cenário aqui apresentado, acreditamos que uma das bandeiras de luta do Movimento de Economia Solidária respalda-se no elemento formação, fator primordial para a atuação dos EES, frente ao contexto de construção e fortalecimento discutidos em nosso estudo. Em suma, isso nos permitiu concluir que, para este estudo específico, as práticas socioeducativas nos EES colaboram com a perspectiva da formação humana para a emancipação, considerando estes espaços não escolares como um celeiro de desenvolvimento ideológico contra-hegemônico.

REFERÊNCIAS

- Arantes, Antônio A (1982). *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Asseburg, Hans Benno, & GAIGER, Luiz Inácio (2007). A Economia Solidária diante das Desigualdades. *Revista de Ciências Sociais*, 50(3), 499-533.
- Brasil (2011). *Conteúdos básicos na trajetória da formação Técnica Geral*. Formação Técnica Geral: Livro do Educador. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego. Recuperado de: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A3D183F81013D3AC35F881290/PNQ%20conteudos%20gerais%20-%20Livro%20do%20ALUNO.PDF>>.
- IPEA (2004). *A Economia Solidária no governo federal*. Recuperado de: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BBFBB292256E7/conf_textopaulsinger.pdf>.
- O Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES)*. Recuperado de: <http://www.fb.es.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=57/>.
- Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária (SIES) (2010). *As faces da Economia Solidária no Brasil*. Recuperado de: <<https://blogecosol.files.wordpress.com/2014/08/as-faces-da-ecosol-no-brasil.pdf>>.
- Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária (SIES) (2013). *Boletim Informativo - Acontece SENAES (Edição Especial)*. Sistema Nacional de Informações de Economia Solidária – SIES – disponibiliza nova base de dados. Recuperado de: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A416FABB6014173C4E66C7839/Acontece%20SENAES%202013%20-%20n34%20ed%20especial.pdf>>.
- Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária (SIES) (2015). *Atlas da Economia Solidária no Brasil, do Ministério do Trabalho e Emprego*. Recuperado de: <<http://portal.mte.gov.br/ecosolidaria/sistema-nacional-de-informacoes-em-economia-solidaria/>>.
- Secretaria Nacional de Economia Solidária (2004). *Termo de Referência do Sistema de Informações em Economia Solidária – SIES*. Brasília: SENAES/MTE, (mimeo).
- Projeto de Lei PL 4685/2012*. Dispõe sobre a Política Nacional de Economia Solidária e os Empreendimentos Econômicos Solidários, cria o Sistema Nacional de Economia Solidária e dá outras providências. Recuperado de: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=559138>> . Acesso em: 01 Mar. 2015.
- Chauí, M (1986). *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, Paulo (1979). *Educação e Mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, Paulo (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, Paulo (1995). *A constituição de uma nova cultura política*. São Paulo: Instituto Cajamar, Instituto Pólis, Fase e Ibase.
- Gadotti, Moacir (2009). *Economia Solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

- Gadotti, Moacir, & Torres, Carlos Alberto (2009). *Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social*. São Paulo: Cortez.
- Gaiger, Luiz Inácio (2004). A Economia Solidária e o Projeto de Outra Mundialização. *Revista de Ciências Sociais*, 47(4), 799- 834.
- Gohn, Maria Glória (2007). *Teoria dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola.
- Gohn, Maria Glória (2010). *Educação Não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, Maria Glória (2011). *Educação Não Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A (1978). *Obras escolhidas*. revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes.
- Gramsci, A (1982). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Grehan, K (2002). *Gramsci, cultura e antropologia*. Pluto Press. London.
- Guélin, André (1998). *L'invention de l'économiesociale*. Paris: Econômica.
- Laville, Jean-Louis, & ROUSTANG, Guy (1999). L'enjeu d'un partenariat entre État et société civile. In: DEFOURNY, Jacques, et al. *Economie sociale au Nord et au Sud*. Bruxelles: Deboeck, pp. 217-238.
- Leach, E.R (1978). *Cultura e comunicação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Monasta, Attilio (2010). *Antonio Gramsci*. Recife: Massangana.
- Rennó, L (1998). Teoria da cultura política. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, 45.
- Santos, J.L (1983). *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Santos, J.L (1996). A Ação Cidadã no Combate à Pobreza. Em Gaiger, L (org.). *Formas de Combate e de Resistência à Pobreza* (p. 13-22). São Leopoldo.
- Schiochet, Valmor (2009). *Institucionalização das Políticas Públicas de Economia Solidária: breve trajetória e desafios*. IEPA - mercado de trabalho, 40.
- Singer, Paul (2000). *Economia socialista*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Singer, Paul (2002). *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Singer, P, & Souza, A. R (2003). *A economia solidária no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Singer, Paul (2004). *É Possível Levar o Desenvolvimento a Comunidades Pobres?* Brasília: SENAES/MTE. Recuperado de: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812BCB2790012BCF8C1B8E5087/prog_desenvolvimentocomunidadespobre.pdf>.
- Singer, Paul (2007). *A Economia Solidária no Brasil: um retrato em 2005*. Brasília: MTE/SENAES.
- Sousa, Daniela Neves de (2008). Reestruturação capitalista e trabalho: notas críticas acerca da economia solidária. *Rev. Katál. Florianópolis*, 11 (1), 53-60.

Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral

María D. Dapía Conde; María R. Fernández González *

Resumen. La Educación Social es una profesión reciente en el estado español que está en construcción. A sus tres ámbitos de intervención tradicionales –Educación de Personas Adultas, Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio, y Educación Especializada–, se le han sumado otros ámbitos emergentes, como la escuela. En España, identificamos tres modelos diferentes seguidos en la incorporación de los/as educadores/as sociales en los centros escolares: a) educadores/as sociales adscritos de forma institucional, formando parte de los recursos humanos propios; b) educadores/as sociales pertenecientes a los Servicios Sociales municipales; y, c) proyectos liderados por educadores/as sociales, que se llevan a cabo en los centros escolares mediante entidades intermediarias, previa firma de un convenio con la administración autonómica educativa. Siendo una realidad la incorporación de la Educación Social a la escuela; aunque de forma dispar según las comunidades autónomas, nos planteamos, si la formación inicial que reciben los/as educadores/as sociales responde a las exigencias planteadas en la escuela en comunidades con tradiciones diferentes. Tras analizar los planes de estudio, los resultados indican que no se constatan diferencias en la formación y además esta formación responde a las exigencias de las convocatorias (temarios) así como a las funciones, con alguna adaptación necesaria. En consecuencia, la incorporación de la educación social en el ámbito escolar, fundamentalmente en educación secundaria existe, aunque permanece la necesidad de definir más precisamente el desempeño profesional (funciones), ampliar la plantilla haciéndola extensiva a más centros y continuar la reflexión acerca de una formación adecuada a las nuevas exigencias profesionales.

Palabras clave: formación inicial; escuela; universidad; educación social; profesionalización.

EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLA NA ESPANHA. NO TOCANTE A FORMAÇÃO E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Resumo. A Educação Social é uma profissão recente no estado espanhol que está em construção. Os seus três campos tradicionais de intervenção - Educação de Adultos, Animação Sociocultural e Pedagogia do Lazer, e Educação Especializada - contaram com a adesão de outros campos emergentes tal como a escola. Na Espanha, identificamos três modelos diferentes seguidos pela incorporação dos(as) educadores(as) sociais nas escolas: a) educadores(as) sociais integrados de forma institucional, que fazem parte dos recursos humanos próprios; b) educadores(as) sociais

* Universidad de Vigo, España

pertencentes aos Serviços Sociais municipais; e c) projetos liderados por educadores(as) sociais, que são realizados nas escolas por meio de entidades intermediárias, após a assinatura de um convênio com o órgão público estadual de educação. Sendo uma realidade a incorporação da Educação Social à escola, embora de forma diferente de acordo com as comunidades autônomas, verificamos se a formação inicial dos(as) educadores(as) sociais atende às exigências da escola em comunidades que tenham costumes diferentes. Após analisar os planos de estudo, os resultados indicam que não existem diferenças de formação e que, esta formação também atende às exigências dos editais (programas), bem como às funções, com alguma adaptação necessária. Consequentemente, existe a incorporação da educação social no meio escolar, principalmente no ensino secundário, embora permaneça a necessidade de definir mais precisamente o desempenho profissional (funções), aumentar o número de funcionários em mais escolas e continuar a refletir sobre uma formação adequada às novas exigências do mercado de trabalho

Palavras-chave: formação inicial; escola; universidade; educação social; profissionalização.

SOCIAL EDUCATION AND SCHOOL IN SPAIN. CONCERNING TRAINING AND LABOR INSERTION

Abstract. Social Education is a recent profession in the Spanish State which is under construction. To its three traditional areas of intervention—Education of Adult People, Sociocultural Animation and Pedagogy of the Leisure, and Specialized Education—, other emerging areas have been added, like the school. In Spain, we identified three different models following each other's in the incorporation of social educators in the schoolchildren centers: a) social educators assigned institutionally, being part of our own human resources; b) social educators belonging to the Municipal Social Services; and, c) projects lead by social educators, which are carried on the centers schools through intermediary entities, after signing an agreement with the educational autonomic administration. Being a reality the incorporation from Social Education to the school; although in a dissimilar way according to the Autonomous Communities, we planted, if the initial training which is received by social educators responds to the demands raised into the school in communities with different traditions. After analyzing the study programs, the results indicate that there are no differences in the training and in addition this training responds to the requirements of calls (syllabus) as well as roles, with some required adjustment. Consequently, the inclusion of social education exists in the school milieu, mainly in secondary school, although there remains the need to define more precisely professional performance (roles), expand the workforce being applicable to more centers and continue the reflection about an appropriate training to the new professional demands.

Keywords: Initial training; school; university; social education; professionalization

1. NUEVOS PERFILES EN EDUCACIÓN SOCIAL

La educación social es una profesión educativa reciente y emergente en el estado español que se sigue desarrollando, está en construcción. Aunque ya existían tradiciones vinculadas a lo que hoy identificamos como educación social, no es hasta el año 1991, con la aprobación del título universitario de diplomado en educación social, mediante RD 1420/1991, cuando oficialmente aparece en España la educación social. En él se recoge que “las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de diplomado en educación social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa” (directriz primera). La reflexión inicial que se desprende de esta regulación es la de ser considerada un avance en la formación y dignificación de la educación social, pero a la vez, es criticada por su carácter confuso, vago e impreciso en la definición del perfil profesional y, esta indefinición es particularmente preocupante al referirnos al ámbito escolar.

Según el RD citado, la educación social se asocia a la educación no formal, obviando, por tanto, el sistema escolar, y pudiendo únicamente vincularse por la «acción socioeducativa». Esta ruptura entre escuela (educación formal) y educación no formal forma parte de nuestra historia pedagógica, tal como recoge Merino (2013), cuando afirma que “en la tradición conceptual de la pedagogía había una distinción clara entre educación formal y educación no formal” (p. 2), la escuela pertenecía a la primera y la educación social se centraba en la segunda. Esta distinción presupone una conceptualización esencialista o estática, que no tiene en cuenta el contexto sociohistórico y lo dinámico del hecho educativo, siendo claramente debatida.

Casi desde la aprobación del título de diplomado en educación social se cuestiona el reduccionismo de identificar a la educación social con la educación no formal (Trilla, 1996; Petrus, 2000), aumentado las voces más recientemente, tanto desde la universidad como desde el colectivo profesional, al entender que no solo es posible una pedagogía social en el ámbito escolar, sino que es su lugar natural (March y Orte, 2014). Los argumentos esgrimidos en este sentido podrían resumirse del modo siguiente: desde la academia, en la idea expuesta por Ortega (2005), defendiendo que, en general, toda educación es o debe ser social, ya que, supone una progresiva y continua configuración de la persona para ser y convivir con los demás que acontece y se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que “no se da, pues, única y exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni se circunscribe sólo a la escuela. Y es en el continuum de la «educación a lo largo de la vida» donde se inserta la educación social” (p. 114); y, desde

los y las profesionales de la Educación Social, en la conceptualización aportada por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007), que definen la Educación Social como un derecho de la ciudadanía, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que posibilitan el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, así como la promoción cultural y social para ampliar las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Ante esta nueva realidad, las definiciones más recientes de Educación Social reflejan su dinamismo y su capacidad para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales. Según Molina y Blázquez (2015), la educación social “atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a las personas de los recursos pertinentes para resolver los desafíos y retos del momento histórico y el marco social en el que viven” (p. 44), y definen a los educadores y educadoras sociales como unos profesionales que median entre las exigencias del espacio social y las personas que habitan en él, al propiciar el conocimiento de los saberes y herramientas que toda persona necesita para vivir en esta sociedad global y local. Por lo que, no sólo deben conocer los recursos y servicios que lo social ofrece a su ciudadanía, sino que deben “saber acompañar, orientar y, sobre todo, enseñar a las personas a utilizar, disfrutar y hacer suyos esos bienes culturales y los recursos que el marco social les posibilita” (p. 44).

212

La complejidad de la definición de la profesión de educación social según el Real Decreto 1420/1991, junto a las ansias por delimitar su espacio profesional, impulsan el reconocimiento y consolidación de tres ámbitos específicos de intervención de la Educación Social: Educación de Personas Adultas, Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio, y Educación Especializada. Estos ámbitos clásicos se han visto complementados con otros ámbitos emergentes, por ejemplo, deportes como instrumento de socialización, inteligencia emocional, educación ambiental, educación intercultural, mediación, acogida y adopción, mujeres (promoción y maltrato), municipio y movimiento asociativo, TICs y medios audiovisuales de comunicación con repercusiones en procesos de socialización o inclusión de la Educación Social dentro del marco escolar y de los Servicios Sociales (Amador *et al.*, 2014; Chozas, 2003, Esteban y Amador, 2017, Froufe, 1997; Gómez, 2003; Longás, 2000; March y Orte, 2002; Pérez, 2003; Petrus, 2000; Senent, 2003; Parcerisa, 2008).

Centrándonos en la intervención de la educación social en la escuela, ésta se ve refrendada, por una parte, por los propios fines de la educación, señalados en el artículo 2 de la ley de educación vigente en España (LOMCE,

2013), ya que, según Ortega (2014) y López (2013), las funciones y fines de la escolarización coinciden en general con los fines generales atribuibles a la Educación Social.

Por otra parte, no sólo la contribución que puede hacer la Educación Social al cumplimiento de estos fines justifica la necesidad de incluir a los educadores y educadoras sociales como profesionales de los centros escolares, sino que la realidad de la escuela como institución social y las cada vez más desmesuradas exigencias de los currículos, el número, la complejidad y diversidad de los y las estudiantes, las altas tasas de absentismo y abandono escolar prematuro, la aparición de dificultades de convivencia y la disminución de la disponibilidad de las familias para la educación de sus hijos e hijas, obligan a una acción colaboradora y complementaria de estos y estas profesionales junto con el profesorado (Castillo, 2012; Hernández y Sancho, 2004; March y Orte, 2014; Parcerisa, 2008). Asimismo, la ubicación de los centros escolares en contextos donde existen múltiples recursos que pueden ser aprovechados en beneficio de la comunidad educativa, es otra variable que apoya la idea de que hay que establecer redes de apoyo entre todos los colectivos que, de forma directa o indirecta, están relacionados con la educación (López, 2013). En definitiva, coincidimos con Cuesta, Martínez, Cuesta, Sánchez y Orozco (2017:148) cuando apuntan que “la presencia de educadores sociales en el contexto educativo proporcionaría una nueva manera de contemplar la educación, asumiendo un conjunto de competencias especializadas relacionadas con el seguimiento, cercanía, comunicación o la mediación, aspectos necesarios para lograr dar respuesta a las demandas educativas actuales”.

En el año 2004, los colegios profesionales de educadores y educadoras sociales hicieron público un documento titulado *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares* (ASEDES, 2004). Este documento respondía a una realidad: en diversas zonas de España se empezaba a introducir este profesional en escuelas e institutos de educación secundaria. Todos los argumentos expuestos anteriormente explican la elaboración de este documento.

Como profesión reciente, la educación social se ha ido desarrollando, aportando mayor definición a sus ámbitos y funciones, con el objeto de dar respuesta a nuevas necesidades socioeducativas (Amador, Cardena, Esteban y Terrón, 2014), desarrollo fundamentalmente motivado por dos factores: la crisis de la escuela y la idea del estado de bienestar. No podemos negar que el ambiente social en el que se sitúa la profesión de educación social es, necesariamente, dinámico, vivo, a la vez que variado y complejo, lo que explica la aparición de nuevos espacios profesionales. Así pues, las nuevas necesidades de la sociedad han planteado nuevos retos a la educación social.

2. EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA: ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA

Poco a poco, el ejercicio de la educación social en los centros educativos de España va tomando forma y adoptando diferentes alternativas según nuestro sistema constitucional de distribución de competencias. López (2013) plantea tres modelos de acción diferentes según las Comunidades Autónomas (CCAA), que definen la labor de los y las educadores sociales en los centros escolares: a) educadores y educadoras sociales adscritos a los centros escolares de forma institucional, presente en Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha, en el que este/a profesional forma parte de los equipos de los centros escolares, prioritariamente de secundaria; b) educadores y educadoras sociales pertenecientes a los Servicios Sociales municipales, en comunidades como Baleares, Euskadi, Galicia, Madrid o Barcelona; y, c) proyectos concretos liderados por educadores y educadoras sociales en los centros escolares que sería el modelo seguido en el resto de CC.AA.

Este último modelo cristalizó en la planificación de proyectos de intervención en los centros escolares coordinados por educadores y educadoras sociales, mediante la firma previa de convenios entre los Ayuntamientos y los gobiernos autonómicos, o bien de los ayuntamientos directamente. Más recientemente ha evolucionado a otras modalidades de integración de la educación social en centros docentes, también a través de entidades intermediarias, pero no sólo bajo la forma jurídica de convenio. Se trataría de las iniciativas que actualmente se están implantando en las comunidades de Balears y Canarias.

214

Las Illes Balears recupera, a través de las Consejerías de Servicios Sociales y de Educación y para el curso 2017-2018, un programa experimental, que ya se había puesto en marcha en el año 2009 y que se suprimiera en el 2011 a pesar de su valoración positiva. Esta iniciativa supone la incorporación de educadores y educadoras sociales en diez centros de educación secundaria en el marco del Programa para la Mejora de Convivencia. Las funciones previstas serían prevenir conflictos en los centros, evitar el fracaso, abandono y absentismo escolar, promover la convivencia y atender a las dificultades sociales del alumnado. La fórmula empleada para cubrir estas plazas (y ahí está la novedad) reside en que la contratación se realiza a través de una entidad adjudicataria hasta junio de 2018 sujeta a una serie de obligaciones –organización, gestión e implementación del programa–, por lo que los educadores/as contratados/as no dependerán directamente de la Administración Pública.

Por su parte, en la Comunidad Autónoma de Canarias está a punto de implementarse otra alternativa en convenio con el Colegio Profesional. La Resolución de 26 de septiembre de 2017 publica un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN) para la mejora del sistema educativo y la educación social. A través de este convenio se manifiesta la “voluntad de iniciar y aunar esfuerzos en la promoción de la Educación Social en todas las facetas del sistema educativo”, y se plantea una experiencia piloto experimental en el curso 2017/2018, integrando 36 educadores y educadoras en centros educativos seleccionados por la administración educativa. Las peculiaridades de este modelo es que se relacionan y dependen exclusivamente del Colegio Profesional, no dando lugar a relación laboral ni administrativa con la Consejería de Educación y Universidades, siendo el CEESCAN quien debe facilitar este personal técnico, así como la dirección, coordinación y supervisión del mismo. En el momento que estamos escribiendo, ya fueron publicadas las listas de personas admitidas para la selección de educadores/as sociales del proyecto piloto de Educación Social Escolar, Comunitaria y para la Convivencia (ESEC). Además, el convenio recoge que, desde la educación social, se desarrollarán y plantearán en el centro educativo “propuestas de mediación familiar, resolución de conflictos, reducción del absentismo escolar, fomento de la convivencia, prevención del acoso escolar, atención a la diversidad y desarrollo comunitario y participado”, tendrán la consideración de personal no docente y realizarán sus actuaciones “en horario y ubicación extraescolar”.

Detengamos ahora en las experiencias de integración del educador o educadora social de forma institucional en la escuela. El proceso que institucionaliza la figura del educador y de la educadora social en los centros escolares se inició en año 2002, en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha y Extremadura.

La Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha desarrolla medidas previstas en el Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria, estableció que debía dotarse a los centros, que lo justificasen suficientemente por la problemática de convivencia, de un educador o educadora social para que desarrollara tareas de mediación y control en colaboración con las familias y con otras instituciones. Asimismo, debería desarrollar medidas para asegurar la asistencia regular del alumnado a las clases, actuando en aquellas situaciones de alto riesgo con acciones positivas de control y prevención del absentismo escolar. Este profesional intervendría bajo la dependencia del equipo directivo y en coordinación con los/as tutores/as y el equipo de orientación, situándose en el departamento de este último equipo. Su incorporación efectiva “se producirá a principios del año 2003” (Galán, Castillo y Pellissa, 2012, p. 14), con la

contratación de 22 educadores/as sociales, como personal funcionario de administración general, A2, escala técnico sociosanitaria, en algunos centros de educación secundaria (Galán y Castillo, 2008). A fecha 6 de junio de 2013, “únicamente se encuentra la figura del/a Educador/a Social en 40 IES de un total de 227 que existen en toda la región” (CGCEES, 2015:20). A estos y estas profesionales habría que añadir 14 plazas convocadas mediante procedimiento de concurso-oposición para el año 2017.

El mismo año, el 25 de octubre, unas Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros de la Junta de Extremadura, establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores y educadoras sociales en centros de educación secundaria de la red pública, basándose en la realidad compleja de los centros, y las situaciones problemáticas que en ellos pueden darse y reconociéndoles como profesionales que pueden prevenirlas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la comunidad educativa. El/la educador/a social se integra en el departamento de orientación y colabora con el departamento de actividades complementarias y extraescolares. Su incorporación a los centros educativos se produjo entre septiembre y octubre de 2002, y “supuso contratar a 118 Educadores Sociales diplomados” mediante una bolsa de trabajo (Galán y Castillo, 2008, p. 121), un educador o educadora social por cada instituto de educación secundaria. Inicialmente fueron considerados personal de administración y servicios, hasta que con la promulgación de la Ley 4/2011 de educación de Extremadura, pasaron a tener la consideración de agentes educativos no docentes –grupo II del personal laboral–. En convocatorias posteriores, y para consolidar estos puestos de trabajo se convocaron pruebas selectivas por el sistema de concurso-oposición para cubrir 155 plazas en el año 2006, 30 en el 2010 y 18 en el 2013 (253 educadores y educadoras sociales están ejerciendo labores en centros educativos de Extremadura).

Por su parte, en Andalucía no fue hasta la entrada en vigor del Decreto 19/2007 cuando se introduce la figura profesional del educador y de la educadora social con categoría de funcionariado adscrita a los equipos de orientación educativa que atiendan a alumnado que presente una especial problemática de convivencia escolar. No obstante, la incorporación de la figura profesional del educador y educadora social en los centros educativos en esta comunidad autónoma ya se había producido anteriormente por Resolución de 16 de octubre de 2006, por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo. Como consecuencia de la entrada en vigor de la Ley 17/2007, de educación de Andalucía, en septiembre de 2010 se dictaron las Instrucciones que regulan la intervención del/a educador/a social en el ámbito escolar como personal laboral del grupo II, planteándose su incorporación no sólo en el departamento de orientación de secundaria, sino también en

los equipos de orientación educativa, en el caso de la educación infantil y primaria. En relación con las funciones, parece que “convivencia, participación e interculturalidad aparecen como competencias fundamentales para el desarrollo del perfil profesional de los educadores (...) se trata de muchas y variadas funciones, de las que, en unos centros se hace más énfasis en unas u otras en relación a las necesidades, las prioridades y los contextos” (Sierra et al., 2017: 488). Según datos de CGCEES (2015), en el curso 2014/15, la plantilla de los 150 equipos que componen la red “ha sido de 695 orientadoras/es, 147 maestras/os de audición y lenguaje, 50 maestras/os de E.O.E. (educación compensatoria), 130 médicas/os y 59 Educadoras/es” (p. 22). A estos datos habría que añadir cinco plazas que han salido publicadas en la Oferta de Empleo Público de 2017.

En consecuencia, en las tres comunidades descritas, la incorporación de la figura profesional del educador y educadora social a los centros educativos, por parte de las administraciones autonómicas, adoptó modelos sustancialmente diferentes en cuanto al formato de incorporación y al número de profesionales integrados: personal educativo no docente en todos los centros de secundaria en Extremadura, funcionario/a en los departamentos de orientación en institutos de educación secundaria con problemas de convivencia en Castilla-La Mancha; y, un/a miembro en estos departamentos en secundaria o en los equipos de orientación educativa en infantil y primaria, también en centros con dificultades en su convivencia, en Andalucía, aunque finalmente sólo ha incorporado profesionales de la Educación Social a los equipos de orientación educativa. Sus funciones principales, responden a exigencias derivadas del absentismo escolar, problemas de convivencia, mediación, prevención...

A continuación, haremos referencia a otros modelos de integración, no dependientes directamente de la administración autonómica, seguidos en diferentes comunidades, en los que la educación social entra en los centros educativos sin que sus profesionales formen parte del personal de estos. No pocas son las experiencias que podemos citar, ya que ésta ha sido la forma mayoritaria adoptada en España; por citar algunos ejemplos nos referiremos a dos experiencias. En Aragón, los educadores y educadoras sociales forman parte del Proyecto de Integración de Espacios Escolares en centros de cualquier nivel no universitario, y dirigen su intervención a estudiantes con dificultades de integración social. En Euskadi su acción se implementa desde las «comunidades de aprendizaje» y está dirigida a la dinamización comunitaria y escolar, la implicación y participación de la familia, así como a la observación social. Para quienes deseen conocer experiencias que se están llevando a cabo en otras zonas de España, recomendamos la consulta

de los siguientes textos: Arrikaberri y cols. (2013), ASEDES (2004), Castillo y Bretones (2014), Castillo, Galán y Pellissa (2012), CGCEES (2015) y Parcerisa (2008).

Finalmente, nos detendremos en Galicia por ser una Comunidad Autónoma en la que no está incorporada formalmente la figura profesional del educador o educadora social en la escuela; y, porque se ha tomado como referente para el estudio comparativo que recogemos en el siguiente apartado.

En primer lugar, la entrada de los y las profesionales de la Educación Social en el ámbito escolar se inicia bajo la modalidad de «docente en educación secundaria». De forma más específica, los/as titulados en Educación Social, diplomatura o grado, pueden acceder a los cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y de Formación Profesional; en el primero se integran las especialidades de «Formación y Orientación Laboral» y de «Intervención Sociocomunitaria» y en cuanto al Cuerpo de Profesores de Formación Profesional, las especialidades son las que pertenecen a la familia profesional de «Servicios socioculturales y a la comunidad». En segundo lugar, además de la docencia, los y las educadoras sociales se integran tomando el modelo de educador/animador/monitor(a) en las actividades extraescolares que se desarrollan en los centros escolares, por iniciativa del propio centro, de las AMPAs o incluso desde los ayuntamientos. Son opciones claramente desiguales; en la primera se trata de plazas a las que se accede a través de la Oferta de Empleo Público, de carácter más estable, a tiempo completo y con reconocimiento acorde a su titulación universitaria, aunque con función únicamente docente. La segunda opción estaría definida, generalmente, por unos parámetros diferentes: el tipo de contrato (si existe) tiene carácter eventual, a tiempo parcial y, con frecuencia, sin reconocimiento laboral ni económico acorde a su titulación universitaria, pero sí hacen intervención social, en concreto, en animación sociocultural.

Por otra parte, y dependientes directamente de la Consejería de Educación, la presencia directa de educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria podría haberse realizado, pero no ha sido efectiva, con su incorporación a los Equipos de Orientación Específicos (EOEs). La normativa que los regula (Decreto 120/1998) en el artículo 5, establece su composición, incluyendo un trabajador y/o educador social. A pesar de este reconocimiento legal, la práctica revela que en ninguno de los EOEs existentes en la actualidad en Galicia (uno por provincia), se cubrió la plaza con algún/a educador/a social. Según datos de la administración, de fecha 30-10-2017, en dos están cubiertas con trabajadores/as sociales y en los otros dos están vacantes.

Otra opción seguida en Galicia, es aquella que la situaría entre las comunidades en las que la integración de los y educadores y educadoras sociales se vincula a los Servicios Sociales municipales. Cuando asume las competencias en servicios sociales e incorpora a los educadores y educadoras sociales a sus equipos multidisciplinares de trabajo, incorpora la educación social al ámbito escolar, a partir del diseño *ad hoc* de proyectos. Según el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia (CGCEES, 2015) se está realizando un trabajo en contacto directo con las escuelas y los institutos de secundaria, a través de los Servicios Sociales Comunitarios. El Colegio Oficial tiene constituido un grupo de trabajo *-aBeira-* en el que educadores/as sociales de ayuntamientos que ejecutan programas de prevención e intervención en las escuelas e institutos de sus municipios, intercambian sus experiencias. Su trabajo está orientado a la lucha contra el absentismo escolar, prevención de conflictos, educación afectivo-sexual..., y se concreta en programas tales como *Dorna: Embárcate en la salud*, *De buen rollo: programa de habilidades para la vida*, *Proyecto de intervención socioeducativa en los institutos del barrio de Labañón* o *Programa Conecta Aleida*.

3. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES GALLEGAS Y EXTREMEÑA

219

Este apartado se enmarca en el ámbito de la formación universitaria de los graduados y graduadas en Educación Social. Nos detendremos en analizar qué formación inicial reciben relativa a la educación social en la escuela, qué tendencias están marcando su trayectoria, a partir del análisis de los planes de estudio conducentes a la obtención del título de «Grado en Educación Social». En relación con la formación postgrado, hemos de decir que no identificamos ningún máster que abordara directamente este ámbito de intervención.

Para ello hemos elegido los planes formativos de cuatro universidades españolas. Se trata de una muestra intencionada en las universidades elegidas: las tres universidades que ofertan Educación Social; y la de Extremadura, por tratarse de una comunidad con una dilatada experiencia en la incorporación de los educadores sociales en la escuela (desde el año 2002). Para cada una de las universidades seleccionadas se han examinado las Memorias de Grado, así como los planes de estudio de Grado vigentes publicados en el BOE.

La metodología seguida responde a un análisis de contenido de: las competencias recogidas en las memorias de grado; y las materias existentes en los Grados en Educación Social de las cuatro universidades, buscando su vinculación con el perfil profesional de la educación social en la escuela.

3.1 Análisis de competencias

Uno de los cambios que produjo la adaptación del sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior, tuvo que ver con las competencias, entendidas como capacidades y destrezas vinculadas con la profesión que deben alcanzar los y las estudiantes una vez finalicen los estudios.

Si las competencias, son los resultados esperados una vez finalicen los y las estudiantes su titulación, nos ha parecido de interés partir de su estudio. Para empezar este análisis procederemos a la revisión de competencias relacionadas con la escuela que figuran en el Libro Blanco «Título de Grado en Pedagogía y Educación Social» para el Grado de Educación Social (ANECA; 2005). De las 26 competencias específicas, ninguna de ellas hace mención explícita al ámbito escolar, a la educación formal o al sistema educativo; aunque no es un ámbito que se manifieste de forma clara, puede entrecruzarse en diferentes competencias que aluden a «ámbitos de actuación», «intervención socioeducativa», «procesos socioeducativos».

220

Centrándonos en las Memorias de Grado en Educación Social de la universidad extremeña y de las gallegas, las competencias estrictamente referidas al ámbito escolar son también inexistentes, constanding un alto paralelismo con las propuestas en el Libro Blanco. Nuevamente, por tanto, las alusiones son indirectas, en ningún caso se menciona de forma expresa «escuela», como ámbito profesional o de intervención.

En síntesis, podemos concluir que la tendencia que marcó la elaboración de las competencias en el Grado de Educación viene definida por no hacer patente el marco escolar, dejando, por el contrario, más explícitos otros ámbitos clásicos de la Educación Social.

3.2 Análisis de materias

Esta sección responde al análisis de los planes de estudio vigentes en las cuatro universidades (Tabla 1), respecto a las materias específicamente orientadas al ámbito de la escuela. Como puede apreciarse, las materias son escasas, si atendemos a aquellas que de forma explícita y literal utilizan en su denominación el vocablo «escuela», «educación formal» o «sistema educativo». Solamente en dos de las cuatro universidades hemos identificado una materia: Universidad de Santiago compartida con otros ámbitos (familia

y comunidad) y Vigo, referida únicamente al sistema educativo. En ambos planes de estudio, estas materias son de carácter obligatorio, se imparten en segundo curso y tienen asignados 6 créditos ECTS. El peso porcentual que representa esta formación es del 2,5%.

TABLA 1
Asignaturas en los planes de Estudio de Grado en Educación Social relativas a la escuela

Universidad	Materias	Carácter	Créditos ECTS	Curso-
A Coruña	Ninguna	-	-	-
Santiago de Compostela	Familia, escuela y comunidad en la educación social	Obligatoria	6	2º
Vigo	Educación social en el sistema educativo	Obligatoria	6	2º
Extremadura	Ninguna	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de BOEs.

Análisis de convocatorias públicas de educación social en el ámbito escolar: el caso de Extremadura.

Diferentes autores han centrado sus reflexiones en las funciones y competencias de los/as educadores/as sociales en los centros educativos (Arrikaberry y cols., 2013; ASEDES, 2004; Cuesta *et al*, 2017; González *et al.*, 2016; Galán, 2008; Galán y Castillo, 2008; Merino, 2013; Vega, 2013), coincidiendo en su importancia así como en la amplitud de las mismas.

Concretamente, González, Olmos y Serrate (2016) en un estudio muy reciente realizado a una muestra de 440 educadores y educadoras sociales, concluyeron que el/la educador/a social desempeña funciones relativas a la atención de situaciones conflictivas o de necesidad (más que otros/as profesionales de los centros) y su trabajo educativo se dirige a intervenciones de prevención del absentismo escolar y control del alumnado a la llegada al centro escolar, tareas de detección y prevención de factores de riesgo, escuelas de padres y programas de información, mediación en conflictos de convivencia, desarrollo de programas de comunicación, asesoramiento y apoyo socioeducativo a la comunidad educativa y planificación de ofertas relacionadas con servicios culturales.

Seguidamente, y para establecer las funciones y ámbitos de actuación de los/as educadores/as sociales en centros de educación secundaria de Extremadura, nos detendremos en el análisis de distintos documentos que los regulan, así como en las últimas órdenes publicadas convocando pruebas selectivas.

Centrándonos en las Instrucciones que regulan las funciones de los educadores y educadoras sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura, podemos diferenciar, por un lado, aquellas funciones más relacionadas con la gestión y organización, como participación en la elaboración de documentos escolares –Proyecto Educativo de Centro (PEC), Plan de Acción Tutorial (PAT)...–, relaciones con otros centros y familias...; y, por otro lado, aquellas otras que implican una acción más educativa, denominados por Galán (2008) «programas socioeducativos»: educación para la salud, ocio y tiempo libre, educación para la convivencia, absentismo escolar, modificación de conducta, desarrollo de habilidades, fomento de la igualdad y resolución de conflictos y mediación. Además, comparte responsabilidades y funciones con el Departamento de Orientación en el desarrollo del Plan de Orientación Académico y Profesional (POAP), y con el de Actividades Complementarias y Extraescolares en la Programación de Actividades Culturales y Deportivas; y, finalmente, permiten que cada centro, según sus necesidades, les puedan encomendar otras funciones.

222

Coincidimos con Galán y Castillo (2008), al considerar que las funciones que la Administración asignó a los educadores y educadoras sociales son poco específicas, calificándolas de “demanda desmesurada y dispersa”. Posteriores Instrucciones ponen mayor precisión a las funciones inicialmente asignadas. Así, por ejemplo, las Instrucciones de Junio de 2006, en los artículos 161 a 164, establecen que los/as educadores sociales se ocuparán de la prevención de situaciones educativas desfavorables, la mediación, la prevención y control del absentismo escolar, el desarrollo de habilidades sociales y el control sobre la permanencia de los estudiantes de la ESO en el centro, así como el transporte escolar y la prevención y/o atención de situaciones de violencia de género. En relación al absentismo escolar el Decreto 142/2005, así como la Orden de 19 de diciembre de 2005, también ayuda a clarificar las funciones, al incluir a los y las profesionales de la Educación Social en la composición de las Comisiones de Absentismo de los centros. En último lugar, en Decreto 50/2007, se incluye al/a educador/a social como miembro de la Comisión de Convivencia asignándole el papel de mediador para la resolución de conflictos de convivencia.

Atenderemos seguidamente a las últimas convocatorias de pruebas selectivas para personal laboral de la Comunidad Autónoma de Extremadura (Orden de 27 de diciembre de 2013, convocatoria oposiciones, y Orden de 20 de abril de 2017, lista de espera), y más concretamente al análisis del temario específico de «educadores» recogido en las mismas.

Llama la atención, en primer lugar, la denominación de la categoría/especialidad: no figura «educador social», sino «educador», aunque la titulación requerida sea «Diplomatura en Educación Social o Grado equivalente». En

relación al temario, de los 72 temas incluidos, la mayoría hacen referencia a líneas profesionales de los/as educadores/as sociales: educación para la salud, drogodependencias, educación sexual, igualdad, menores (protección y reforma), resolución de conflictos, atención a la diversidad, mediación, inmigración...; un segundo bloque, de menor entidad, toma su base en la psicología (psicología del desarrollo, motivación, autoestima,...); y, finalmente, un tercer bloque de contenidos específicos del mundo escolar (Plan de Convivencia, PEC, POAP, PAT, órganos colegiados, órganos de coordinación docente, derechos y obligaciones del alumnado, absentismo escolar,...).

Así mismo debemos resaltar pequeños cambios en el temario incluido en cada una de las convocatorias. En la convocatoria más reciente, se suprimieron temas referidos a cuestiones más teóricas y científicas de alguna de las líneas señaladas anteriormente, como por ejemplo: «Educación Formal y No Formal», «Análisis histórico de los sistemas de protección de menores en España», «Socialización y aprendizaje. La escuela como institución socializadora» o «Animación Sociocultural: nacimiento y evolución. Concepto de animación sociocultural, objetivos y funciones». Por el contrario, se incluyeron temas relacionados con problemáticas muy actuales como «Educación emocional. Estrategias y programas de intervención», «El fracaso escolar. Causas y consecuencias. Medidas para la prevención e intervención», «Innovación educativa», «Orientación profesional en los centros educativos desde el POAP», «Servicio del transporte escolar. Funciones y competencias del educador social».

4. CONCLUSIONES

Sumándonos a lo afirmado por Castillo (2012), la incorporación de la Educación Social a la escuela se ha producido de forma dispar en España, tanto si tenemos en cuenta los aspectos contractuales, como la propuesta y el desarrollo normativo de las funciones previstas en cada comunidad autónoma.

En cuanto a los aspectos contractuales, en aquellas CC.AA. en las que su incorporación se ha hecho de una forma más institucional, en dos de ellas el educador o educadora social forma parte del personal laboral-, mientras que en Castilla-La Mancha es considerado/a personal funcionario de la escala técnico sociosanitaria. En el resto de iniciativas, se regula por la legislación vigente que afecta al empleo privado.

Aunque esta incorporación, en muchos casos, se ha reducido a experiencias territoriales o a determinados centros con especiales necesidades, principalmente de secundaria, evidenciamos un aumento de Comunidades

Autónomas que introducen educadores y educadoras sociales en los centros escolares, como han sido las iniciativas emprendidas por las Illes Balears y Canarias.

La evolución de las plazas convocadas en las tres Comunidades Autónomas que tienen como personal propio a educadores y educadoras sociales que realizan sus tareas en centros educativos, ha sido desigual. Sólo Extremadura mantiene una periodicidad aproximada de 4 años en las convocatorias de plazas –muy inferior a la inicial-; en las otras dos CC.AA. han tenido que pasar entre 8-9 años para una nueva convocatoria con una merma significativa en el número de plazas ofertadas.

Refiriéndonos a las funciones, existe tal dispersión, que creemos necesario que se realice una descripción de este puesto de trabajo –tareas y responsabilidades que conforman el mismo– entre los Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales y las Administraciones Educativas.

Por último, nos hemos preguntado: ¿la formación inicial de los y las educadores sociales da respuesta a tan ambiciosa demanda?, ¿siendo las materias específicas tan exiguas, es posible que otras materias puedan completarla?, ¿podemos hablar de una formación transversal que pueda ser aplicada en distintos contextos, incluido el escolar, pero no exclusiva de éste?

224

Las respuestas a estas cuestiones no quedan totalmente claras. Por una parte, se puede afirmar que la formación inicial de los/as educadores/as sociales, a partir de los grados, incluye preparación en el trabajo socioeducativo en muchos de los ámbitos exigidos, incorporando materias determinadas para cada uno de ellos (atención a la diversidad, educación familiar, mediación, animación sociocultural, menores, educación sexual, para la salud y drogo-dependencias,...). Se trata de una preparación que está presente, aunque faltaría por comprobar si en su tratamiento hay una adecuación definida a las peculiaridades de la intervención en el marco escolar.

Por otra parte, lo que no parece tan claro, es que el educador y la educadora social, tenga formación propia en cuanto a estructura, organización y funcionamiento de los centros escolares, si no ha cursado ninguna materia sobre este contenido. Probablemente, esta realidad nos haga plantear la oportunidad de consultar a los/as educadores/as sociales en ejercicio si han sentido la necesidad de incorporar contenidos que les permitan acercarse a las singularidades de las dinámicas del sistema educativo actual. Conocer qué es y cómo se elabora un PEC, un Plan de Convivencia, un PAT... son propuestas de trabajo obligatorias en los centros educativos que un/a

educador/a social debiera conocer si va a trabajar en este ámbito. El propósito final sería optimizar las aportaciones que la Educación Social puede hacer a la institución escolar.

Pero, si estas preguntas las ampliamos a las otras posibilidades de incorporación de la Educación social a la escuela –profesor/a, educador/animador/monitor(a) en las actividades extraescolares, o educador/educadora social perteneciente (o en colaboración) a los Servicios Sociales municipales que realiza proyectos *ad hoc* en centros educativos–, podemos afirmar que su formación sería más que pertinente para llevar a cabo sus intervenciones profesionales puesto que sus planes de estudios incorporan materias bien relacionadas con las titulaciones incluidas en la familia profesional «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» y «Formación y Orientación Laboral» –inserción sociolaboral, intervención socioeducativa con personas con diversidad funcional, animación sociolaboral,...–, bien materias en las que se enmarcan la planificación y el desarrollo de las actividades extraescolares –Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio–. Quedaría menos abordada su formación en temáticas específicas relativas al rendimiento académico y al fracaso escolar.

Para finalizar, compartimos con López (2013) que “necesitamos profesionales bien preparados, con formación específica, que posibiliten que cada profesional pueda hacer su trabajo. Las educadoras y educadores sociales, por su formación en el ámbito socioeducativo y cultural, aportan y pueden aportar mejoras al sistema educativo y sobre todo a la cobertura de las necesidades de nuestro alumnado y de sus familias”, pero para que esto sea una realidad no debemos olvidar su formación, sino que debemos empeñarnos en que ésta responda a las exigencias y necesidades de la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Amador, LV.; Esteban, M.; Cárdenas, R. y Terrón, T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 3. <http://www.revistadehumanidades.com/articulos/47-ambitos-de-profesionalizacion-del-educador-a-social-perspectivas-y-complejidad>
- ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Arrikaberri, M.; Caballero, M.; Huarte, J.; Tanco, C.; Biurrun, A.; Etayo, Y. y Urdániz, S. (2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración orgánica y funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-17.

- ASEDES (2004). *El educador y la educadora social en el estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. http://www.eduso.net/archivos/ESCE_doc
- ASEDES (2007): *Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: Grafox. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Castillo, M. (2012). La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 133-151.
- Castillo, M. y Bretones, E. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: UOC.
- CGCEES (2015). *La Educación Social en el estado español: la profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito académico*. <http://ceesg.org/users/ceesg/obxetos/cgcees-es-en-centros-educativos-noviembre-2015.pdf>
- Chozas, A. (2003). El educador social en las instituciones educativas: expectativas y tareas. En J. García Molina (Coord.). *De nuevo, la Educación Social* (pp. 127-35). Madrid: Dykinson.
- Cuesta, M.C.; Martínez, M.A.; Cuesta, J.L.; Sánchez, S., y Orozco, M.L. (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa a la resolución de conflictos. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7, 145-174.
- Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 79 de 27 de abril de 1998.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 25 de 2 de febrero de 2007.
- Decreto 142/2005, de 7 de junio, por el que se regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura, 68 de 14 de Junio de 2005
- Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, *Diario Oficial de Extremadura*, 36 de 27 de Marzo de 2007.
- Esteban, M. y Amador, L. (2017). La Educación Ambiental como ámbito emergente de la Educación Social. Un nuevo campo socioambiental global. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 134-147.
- Froufe Quintas, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula*, 9, 179-200.
- Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-70.
- Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133.
- Galán, D.; Castillo, M. y Pellissa, B. (2012): *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.

- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 10, 233-251.
- González, M.; Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: MEC-CIDE.
- Instrucciones de 25 de octubre de 2002, de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de educación secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. <http://jcpinto.es.eresmas.com/instrueducsoc.pdf>
- Instrucciones de 27 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura. file:///D:/Users/Admin/Desktop/Ed%20Social%20en%20la%20escuela/legislacion%20extremadura/Inst_ES_270606.pdf
- Instrucciones de 17 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por las cuales se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc17sept2010educadorsocial.pdf>
- Ley 17/2007, de educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 252, de 26 de diciembre de 2007.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, nº 47 de 9 de marzo de 2011.
- Longás Mayayo, J. (2000). Educación Social y escuela, nuevos ámbitos de intervención. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 101-106.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*. 16. http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf
- March, M.X. y Orte, C. (2002). La escuela como espacio de la Pedagogía Social. En J. Ortega (Coord.). *Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado* (pp. 322-329). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- March, M.X. y Orte, C. (Coords) (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la situación escolar en el s. XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Merino, R. (2013). La educación social en la escuela/la escuela en la educación social. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-9.
- Molina, J.G. y Blázquez, A. (2015). El educador social en la educación secundaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 39-59.
- Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 78 de 26 de junio de 2002.

- Orden de 19 de diciembre de 2005 por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar. *Diario Oficial de Extremadura*, 2 de 5 de enero de 2006.
- Orden de 27 de diciembre de 2013 por la que se convocan pruebas selectivas para el acceso a puestos vacantes del Grupo II de personal laboral de la Administración de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 249 de 30 de diciembre de 2013.
- Orden de 20 de abril de 2017 por la que se convocan pruebas selectivas para la constitución de listas de espera en el Cuerpo Técnico/Grupo II Categoría Educador de la Administración de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 77 de 24 de abril de 2017.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar. La Educación Social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Ortega, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA*, 45, 11-31.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2003). Educación Social y medios de comunicación. En J. García Molina (coord.). *De nuevo, la Educación Social* (pp. 139-156). Madrid: Dykinson.
- Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En M. Románs, A. Petrus y J. Trilla. *De profesión educador(a) social* (pp. 63-147). Barcelona: Paidós.
- Resolución de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 213 de 3 de noviembre de 2006.
- Resolución de 26 de septiembre de 2017, por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Universidades y el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN) para la mejora del sistema educativo y de la educación social, *Boletín Oficial de Canarias*, nº 192 de 4 de octubre de 2017.
- Senent, J.M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa. Perspectiva comparada. En C. Ruiz (coord.). *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos* (pp. 59-90). Valencia: Universidad de Valencia.
- Sierra, J.E.; Vila, E.S.; Caparrós, E. y Martín, V.M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 479-495.
- Trilla, J. (1996). «L'Aire de Família» de la pedagogía social. *Temps d'Educació*, 15, 39-57.
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES. Revista de Educación Social*. 16. http://www.eduso.net/res/pdf/16/escomple_res_16.pdf

Educação popular no Rio Grande do Norte: A Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”

Marlúcia Menezes de Paiva *

Resumo. O período de vigência democrática no Brasil, de 1945 a 1964, provocou a organização da sociedade civil e a consequente realização de medidas populares. Uma dessas realizações foi uma experiência em educação popular desenvolvida pela Prefeitura de Natal, na administração do governador Djalma Maranhão (1960-1964). A experiência recebeu o nome de Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, foi destinada às populações pobres da cidade, desenvolveu uma alfabetização que era também conscientizadora. As escolas, chamadas de “Acampamentos”, por falta de recursos, foram construídas com palha de coqueiro. As professoras foram formadas, grande parte, em cursos emergenciais, mas também na Escola Normal. Foi uma experiência exitosa, que atendeu aos anseios das populações carentes. O golpe de Estado de 1964, que reprimiu violentamente essa experiência, prendendo, torturando seus executores, pôs fim a essa experiência.

Palavras chave: Educação popular; educação de adultos; Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”.

EDUCACIÓN POPULAR EN RIO GRANDE DEL NORTE: LA CAMPAÑA “DE PIE EN EL SUELO TAMBIÉN SE APRENDE A LEER”

Resumen. El período del régimen democrático en Brasil, de 1945 a 1964, condujo a la organización de la sociedad civil y la consecuente realización de medidas populares. Uno de esos logros fue una experiencia en educación popular desarrollada por el Ayuntamiento de Natal, en la administración del gobernador Djalma Maranhão (1960-1964). La experiencia fue nombrada Campaña “de pie en el suelo también se aprende a leer”, y estuvo destinada a la gente pobre de la ciudad. Desarrolló una alfabetización que también era la conciencia crítica. Las escuelas, denominadas “Campamentos” debido a la falta de recursos, fueron construidas con paja de cocotero. Los cursos de formación para gran parte de las profesoras fueron los cursos de emergencia, pero también en la Escuela Normal. Ha sido una experiencia de gran éxito, que respondió a los anhelos de las personas necesitadas. El golpe de Estado de 1964, que reprimió violentamente esa experiencia, deteniendo y torturando a sus ejecutores, puso fin a esa experiencia.

Palabras clave: Educación popular; educación para adultos; Campaña “de pie en el suelo también se aprende a leer”.

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

POPULAR EDUCATION IN RIO GRANDE DO NORTE: THE CAMPAIGN “STANDING ON THE GROUND ALSO LEARNS TO READ”

Abstract. The period covered in Brazil, democratic of 1945 to 1964, triggered the civil society organisation and the consequent realization of popular measures. One of those achievements was an experiment in popular education developed by the city of Natal, in the administration of Governor Djalma Maranhão (1960-1964). The experience was “de pé no chão também se aprende a ler”, was aimed at the poor of the city, developed a literacy that was also fitness. The schools, called “camps”, for lack of resources, were built with coconut husks. The teachers were formed, to a large extent in emergency courses, but also courses in Normal School. It was a successful experience, who answered the wishes of needy populations. The 1964 coup d’ état, which repressed violently that experience, arresting, torturing their executors, put an end to this experience.

Keywords: Popular education; Adult education; Djalma Maranhão.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a vigência do estado democrático, no período de 1945 a 1964, teve como uma de suas consequências o crescimento e organização da sociedade civil, ocasionando a mobilização de setores em prol de reformas estruturais para o país, as denominadas *reformas de base*, necessárias ao desenvolvimento econômico, social.

No âmbito da sociedade civil, laica, facções políticas, progressistas e nacionalistas, eleitas nesse processo democrático em expansão, favoreceram o surgimento de movimentos de educação e cultura popular. Em Natal, por exemplo, em 1961, surgiu um movimento de educação popular, de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Natal, que tendo à frente o governo democrático-popular de Djalma Maranhão, instituiu a denominada “Campanha de pé no chão também se aprende a ler” e significou uma experiência inovadora na educação, com grande participação popular, voltado para as camadas mais pobres da população da cidade do Natal.

Anteriormente, em 1958, a Arquidiocese de Natal e setores progressistas da Ação Católica haviam criado uma experiência em educação popular utilizando o rádio, quer dizer, um início de educação à distância, embora mediada por um monitor. Essa educação que teve como público alvo prioritário as populações rurais, foi denominada de *Escolas Radiofônicas*. Posteriormente, a expansão dessas escolas fez surgir o Movimento de Educação de Base (MEB), que extrapolou os limites do Estado do Rio Grande do Norte, atingindo regiões mais pobres do país, com altos índices de analfabetismo, que à época atingia percentuais de até 70%.

Essas duas experiências alcançaram um contingente expressivo da população, desenvolvendo, além da alfabetização, uma ação pedagógica conscientizadora. Pouco tempo depois, em 1963, ocorreu na cidade de Angicos, município do sertão norte-rio-grandense, promovida pelo Governo do Estado, uma experiência em educação popular conhecida como “*As 40 horas de Angicos*”.

Nessa cidade, o educador Paulo Freire aplicou em escala maior, pela primeira vez, o seu sistema educacional. Até então, o sistema estava pensado e aplicado em pequenos grupos, na cidade do Recife/PE, no âmbito das políticas desenvolvidas pelos governos estadual de Miguel Arrais e municipal de Pelópidas da Silveira. Ambos compunham uma frente política progressista, da qual fazia parte o então prefeito de Natal, Djalma Maranhão. Naquele momento, ao aplicá-lo em escala maior, o educador conseguiu consolidá-lo, redimensionando-o e adequando-o às necessidades da alfabetização das camadas mais pobres da população. Essas experiências perderam, com o Golpe de Estado de 1964, sua pujança, pois foram duramente reprimidas. O novo governo impôs uma nova-velha ordem.

Nesta pesquisa, trabalhamos com o movimento da Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”. Delimitamos nosso estudo a esse movimento educacional, na tentativa de recuperar nossa memória histórica, particularmente no campo da História da Educação, pois foi uma experiência educacional extinta com o golpe de Estado de 1964, e, por isso, temos dificuldade em encontrar dados que nos dê respaldo a sua reconstituição. Pouco registro é encontrado atualmente, pois a repressão a esse Movimento foi violenta e, como diz Jacques Le Goff (1996, p.426)

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante nas lutas das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

No movimento escolhido, optamos, como objeto de estudo, trabalhar o processo de formação dos professores, os materiais instrucionais de leitura utilizados na alfabetização, observando o livro, cartilha, entre outros materiais pedagógicos, destacando, também, os conteúdos ditos conscientizadores transmitidos nas diversas atividades de leitura, sem esquecer que, para as camadas mais pobres, a escola foi, ou talvez seja ainda, o único espaço de leitura. O estudo tem como limite o período do pós-guerra até 1964, ano em que ocorreu o golpe de Estado civil-militar, pois esse movimento educacional

foi desbaratado, como dissemos antes, perdendo toda a pujança, ou mesmo sendo extintos, como foi o caso da Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”.

Os movimentos de educação e cultura popular das décadas 1950/1960, segundo Germano (2004) apresentam traços típicos do *romantismo político*: “recusa da realidade social presente, sensação de perda, nostalgia e busca do que foi perdido. Dessa forma, o presente seria negado e o futuro seria objeto de interrogação, tendo, de alguma maneira, uma referência ao passado.” (2004, p.5). Em geral, os textos das lições dos livros de leitura estão impregnados desse espírito romântico, quase heroico.

Na Campanha “de pé no chão também se aprende a ler” observamos as “afinidades românticas da educação popular”, expostas por Germano (2004). Mas, apesar desse particular, esse experimento educacional foi de grande importância nas lutas dos trabalhadores, *no fazer valer os seus direitos* e também de alfabetizá-los.

2. A CAMPANHA “DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER”

Esse experimento educacional nasceu das lutas populares por mais educação. O primeiro prefeito eleito de Natal, em 1960, Djalma Maranhão, político, antes, membro dos quadros do Partido Comunista, elegeu-se à frente de uma coligação de oposição, sustentada principalmente pela participação popular, constituída em *Comandos Populares*, composta por políticos, intelectuais, sindicalistas, estudantes, líderes de bairros. Esses Comandos prepararam a campanha do prefeito e criaram outras instâncias de organização, como os *Acampamentos Nacionalistas*, que serviam de orientação para os eleitores e também para arrecadar fundos para a campanha. A mais representativa das organizações, foram os chamados *Comitês Nacionalistas*, que arregimentaram pessoas por ruas e por bairros, criando uma rede capilar que conseguiu mobilizar politicamente toda a cidade do Natal. (Germano, 1982)

Após a posse, o prefeito cumprindo os compromissos da campanha e acatando reivindicações populares, particularmente dos 240 *Comitês Nacionalistas*, elegeu a educação e a cultura como prioridade de seu governo. O sistema educacional público estava em franca decadência. Faltavam escolas. O número de escolas públicas havia diminuído nos últimos anos. Entretanto, por falta de recursos, o prefeito enfrentou dificuldades para implantar reformas e melhorar a educação, como, por exemplo, construir novas escolas sem recursos para isso. O Governo Maranhão fazia oposição ao Governo Federal, sofrendo represálias por essa postura, uma delas era a falta de recursos.

No início da administração, para iniciar a Campanha de Alfabetização, a prefeitura expandiu as denominadas *escolinhas*, classes de alfabetização, em sistema emergencial, quando foram utilizadas todas as salas disponíveis, cedidas pela comunidade, onde pudesse funcionar uma classe de alfabetização: sindicatos, igrejas, clubes, residências particulares e até um cinema. O material didático e a merenda eram doados aos alunos pelos poderes públicos, a professora, capacitada em cursos emergenciais, recebia um pequeno pró-labore, mas água e energia elétrica ficavam sob a responsabilidade das entidades responsáveis pela cessão da sala. Em dois anos, essas *escolinhas* haviam atingido o número de 271 salas de aula, entretanto, esse contingente não era suficiente para atender a demanda por alfabetização. Foi quando, das discussões e debates no Comitê Nacionalista do bairro das Rocas¹, surgiu a ideia da construção de escolas utilizando-se as palhas de coqueiros. Moacyr de Góes, então Secretário de Educação do município, no seu livro “De Pé no Chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática”, relata esse momento do nascimento da Campanha:

A discussão foi longa. Por mais de duas horas ficamos em torno das mesmas questões: era preciso acabar com o analfabetismo – o povo queria, o prefeito também. Mas como acabar com o analfabetismo sem dinheiro para construir escolas? Não sei, realmente, de quem veio a proposta, naquela reunião de 40 a 50 homens e mulheres: - Faça uma escola de palha! (1980, p. 35)

233

Ao final da reunião a proposta foi levada ao prefeito que a aprovou. Tem início, então, o movimento educacional que recebeu o nome de “Campanha de pé no chão também se aprende a ler”, nome retirado de um artigo de jornal escrito sobre o movimento educacional da prefeitura do Natal. A execução das medidas necessárias ao seu desenvolvimento ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, do Município, que, para esse fim, criou o Grupo de Trabalho de Educação Popular. O bairro das Rocas foi então selecionado para área-piloto da experiência e construção da primeira escola de palha. O Comitê Nacionalista daquele bairro era um dos mais importantes partícipes nas lutas e reivindicações populares.

A primeira escola construída recebeu o nome de *Acampamento Escolar das Rocas* e no mesmo ano, em 1961, a prefeitura construiu outro Acampamento Escolar no bairro do Carrasco. Logo foi feita a *Chamada Escolar* com a admissão dos alunos para dar início às aulas. Em 1962, foram construídos mais sete *Acampamentos* nos bairros Nordeste, Igapó, Aparecida, Quintas, Conceição, Granja e Nova Descoberta. É importante destacar, que todos eram bairros situados na periferia da cidade do Natal. Foram escolas

¹ Rocas é um bairro da cidade do Natal habitado por camadas populares, de baixo poder aquisitivo.

construídas para as camadas pobres da população. A matrícula evoluiu rapidamente, em 1960, as “Escolinhas” atendiam a 2.974 alunos; em 1961, o total de alunos atendido foi de 5.249. Quanto à matrícula das Escolas/Acampamentos, segundo Germano (1982), é difícil de computar pela falta de registro. Goés, afirma que em abril de 1964, a matrícula geral excedia os 17.000 alunos. (1980, p. 79)

Os Acampamentos apresentavam uma arquitetura diferente das escolas tradicionais. Eram compostos por alguns galpões retangulares, onde funcionavam as salas de aula, de 30 X 8 metros, com cobertura de palha e chão de barro batido, sem paredes laterais; um galpão circular, com as mesmas características do anterior, destinado à recreação dos alunos, às festas e apresentações folclóricas e, ainda, para reuniões de pais e mestres. Internamente, os galpões retangulares eram repartidos em quatro salas, divididas por tábuas grossas e largas utilizadas como quadro de giz e quadro mural e, também, como divisórias entre as salas; não atingiam o teto, nem o solo, não tinham o objetivo de fechar as classes, pois, como dissemos antes, os galpões não possuíam paredes laterais. Era uma escola literalmente aberta, fechada apenas no teto pela cobertura de palha. Construção de alvenaria, só existia uma sala onde funcionava a diretoria, secretaria, almoxarifado, entre outros, e os sanitários. (GOÉS, 1980). Todos os Acampamentos eram dotados da mesma infraestrutura. As aulas aconteciam em horários regulares, nos três turnos, de forma idêntica à educação da rede de ensino pública. À noite funcionava como escola para educação de adultos.

234

Os professores que participavam desse experimento recebiam formação variada, parte era constituída por voluntários, da comunidade, e parte por funcionários da prefeitura. De início, os professores foram capacitados em cursos emergenciais; até 1962, a prefeitura realizou dois desses cursos: do primeiro, em 1961, participaram 250 candidatos que foram admitidos na Campanha como professores leigos; no segundo, como se apresentou um grande número de pessoas, houve uma seleção prévia, com a exigência de primário completo² aos candidatos; 300 pessoas frequentaram o curso, que teve a duração de dois meses, mas só 250 foram aproveitadas na Campanha como monitoras, ou professoras leigas. Esse curso deu uma ênfase maior às três primeiras séries de ensino, denominadas de curso primário, campo de maior atuação da Campanha.

² Primário completo é o equivalente, hoje, às cinco primeiras séries do ensino fundamental

Apresentamos uma imagem dos Acampamentos e de uma sala de aula, construídos com material extraído de palhas de coqueiros, sem a presença dos tradicionais materiais de construção. O chão, como dissemos acima, era composto de barro batido e a criança está na escola sem usar sapatos, literalmente ela está com os pés no chão.

IMAGEM 01

Sala de aula



235

IMAGEM 02

Acampamento de no chão também se aprende a ler



Imagens cedidas pela DHNET

Com a ampliação da matrícula de alunos, surgiu a necessidade de um maior número de professores, com melhor qualificação, foi, então, criado o Centro de Formação de Professores (CFP), em 1962, instituição que passou a ser responsável pela coordenação pedagógica da Campanha, ou como relata Goés, o Centro de Formação de Professores tornou-se o “cérebro da Campanha” (1980, p.72). Oferecia três modalidades de curso:

- a) Cursos de Emergência, para capacitação dos professores leigos, com duração de três ou quatro meses, para atender os municípios do interior que tinham convênio com a prefeitura de Natal;
- b) Ginásio Normal, com duração de quatro anos, que atendia aos professores da Campanha que antes haviam frequentado os Cursos de Emergência;
- c) e o Colégio Normal, de nível colegial, aperfeiçoando a formação dos professores da Campanha, sendo também aberto para outras pessoas interessadas.

O Centro de Formação deu maior dinamismo e organicidade à Campanha. Além dos cursos de formação de professores, foi também responsável pela supervisão e por toda a orientação técnico-pedagógica, que era realizada semanalmente por meio de reuniões e visitas semanais. Possuía, ainda, um Centro de Recursos Audio-Visuais, que preparava material didático-pedagógico, e uma Escola de Demonstração, que servia de laboratório para professoras e alunas do CFP.

236

O material didático-pedagógico utilizado na Campanha foi bastante diversificado. No início, o processo de ensino-aprendizagem não diferia do que existia na rede de ensino público, pouco a pouco, com o amadurecimento da Campanha, o processo de ensino foi sendo renovado, modificado. Muito utilizado foi o “Livro de Leitura ‘De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, adaptação do “Livro de Leitura para Adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife”³, como está escrito na folha de rosto do livro, ou como diz o Secretário de Educação à época, Moacyr de Goés, na apresentação do livro:

Este “Livro de Leitura para Adultos da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” não é um trabalho original, é uma adaptação, às condições locais do Rio G. do Norte do “Livro de Leitura para Adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife”. Se a “Cartilha” do MCP é válida, como acreditamos, então, o certo é que aproveitemos esta experiência válida e apliquemo-la entre nós. (1963)

3 Recife, capital do Estado de Pernambuco; estado situado no Nordeste brasileiro, próximo ao Rio Grande do Norte.

Havia grande integração entre o movimento educacional de Natal, com o de Recife. Miguel Arraes, governador do estado de Pernambuco e Djalma Maranhão, prefeito de Natal, estavam muito próximos politicamente, comungavam das mesmas lutas e ideais. Esse livro de leitura contém um conteúdo bastante crítico, conscientizador e também de valorização da cultura popular em suas múltiplas interpretações. Algumas das lições são bastante esclarecedoras da forma como eram utilizadas essas expressões, a exemplo de:

É preciso que se forme, no Brasil, uma ampla frente, congregando todos que trabalham para suprimir as causas da miséria do povo. O sofrimento do nosso povo é apenas uma consequência. As causas que geram esses sofrimentos, são mais profundas. Só podem ser eliminadas com planificação e reforma de base. (p.35)

Ou,

O folclore é o conjunto das tradições de um povo. As mais populares danças do Nordeste são: quadrilha, araruna, bambelô, chegança, bumba-meu-boi e pastoril. (p.34)

O uso da cultura popular, nas mais diversas expressões, se fez presente em todos os momentos. O galpão de forma circular, que todo Acampamento possuía, foi palco de demonstrações artísticas variadas, inclusive, as apresentações folclóricas de cada bairro eram bastante exploradas: no bairro das Rocas, a “Sociedade Araruna de Danças Antigas”; no bairro da Conceição, o “Bambelô Asa Branca”; no bairro do Carrasco, os “Congos” e o “Boi Calemba”, entre outros.

Como diz Germano,

[...] é importante que se diga, desde logo, que a Campanha significou, além das escolinhas e dos Acampamentos Escolares, a criação de bibliotecas populares, de praças de cultura, do Centro de Formação de Professores, do Teatrinho do Povo, da Galeria de Arte; significou a formação de círculos de leitura, a realização de encontros culturais, a reativação de grupos de danças folclóricas, a promoção de exposição de arte, a apresentação de peças teatrais, isto é, redundou numa organização cultural da cidade, onde o povo participava efetivamente e não apenas assistia como mero espectador. (1982, p.102,103)

O movimento da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler representou uma modificação geral na cultura da cidade. A Campanha extrapolou os limites tradicionais de ação das nossas escolas, mobilizou toda a cidade, a cultura popular recebeu um grande incentivo e valorização, grupos folclóricos que estavam desaparecendo ressurgiram e, principalmente, as camadas mais pobres da população iniciaram um processo de apreensão e

domínio do saber culto, até então tão distante. Assim como o MEB, essa foi outra experiência em educação popular desbaratada pelo golpe de Estado de 1964.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência educacional estudada é um dos representantes dos movimentos sociais populares, de tendência nacionalista, com propostas de reformas sociais que, se não tivessem sido ceifadas em 1964, poderiam avançar mais em suas realizações. Foram movimentos liderados por intelectuais das camadas médias, católicos e não católicos, socialistas e não socialistas. Apresentam um aspecto romântico, muitas vezes atribuindo à educação um papel equivocado de transformação, resquícios da crença iluminista nas potencialidades regeneradoras da educação (Beisiegel, 2004), mas também representaram momentos de libertação, de busca progressiva por uma sociedade mais justa e humanitária.

REFERÊNCIAS

- Beisiegel, C. R. (2004). *Estado & educação popular*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Germano, J. W. (1982). *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Germano, J. W. (2004). *Afinidades românticas da educação popular*. In: XI Encontro de Ciências Sociais. Anais...Aracaju,SE. CISO Norte-Nordeste.
- Goés, Moacyr. (1980). *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964) – uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.
- Le Goff, J. (1996). *História e Memória*. Campinas,SP : Editora da UNICAMP.
- De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler*. Livro de Leitura.(2015) Brasília: Gabinete da Senadora Fátima Bezerra.
- Paiva, M. M. (Org.). (2009) *Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos (1958 – 1966)*. Brasília: Líber Livro Editora.

Pensar a universidade: um olhar a partir da extensão popular

Tiago Zanquêta de Souza *; Maria Waldenez de Oliveira **

Resumo. Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação, em fase de finalização, que tem como prática social a Extensão Popular em Educação Ambiental, desenvolvida por um grupo extensionista formado por sete pessoas, sendo seis estudantes do curso de Engenharia Ambiental, de uma universidade privada de Minas Gerais e pelo pesquisador, professor do mesmo curso. O referencial teórico, nesse artigo, está atrelado ao da Educação Popular e da Extensão Popular. Tem como objetivo trazer uma reflexão em torno do papel/função social da universidade, a partir da extensão popular, aqui tomada como prática social. A pesquisa que dá origem a esse artigo é qualitativa-descritiva, pois expõe as características de determinada população ou determinado fenômeno, e se vale, quanto aos meios para obtenção de dados, da pesquisa de campo. O registro das observações foi feito em diários de campo. Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, em que os documentos analisados foram os diários de campo. Esse artigo está estruturado da seguinte maneira: além das considerações introdutórias, em torno do que será discutido, traz-se uma breve descrição histórica da extensão universitária no Brasil, seguida de reflexões sobre o equívoco gnosiológico quanto ao termo extensão; quanto à extensão popular como prática social; e, por último, quanto ao papel/função social da universidade, a partir da extensão popular.

Palavras-chave: prática social; extensão popular; educação popular.

PENSAR LA UNIVERSIDAD: UNA MIRADA DESDE LA EXTENSIÓN POPULAR

Resumen. Este artículo es fruto de un proyecto de investigación doctoral en educación, en fase de finalización, que tiene como práctica social la Extensión Popular en Educación Ambiental, desarrollada por un grupo extensionista constituido por siete personas, seis de ellos estudiantes del curso de Ingeniería Ambiental de una universidad privada de Minas Gerais y por el investigador, profesor del mismo curso. El referencial teórico, de este artículo, está vinculado al de la Educación Popular y de la Extensión Popular. Tiene como objetivo aportar una reflexión en torno al papel / función social de la universidad desde la extensión popular, aquí abordada como práctica social. El método de la investigación que da origen a este artículo es descriptivo cualitativo, ya que expone las características de una población o fenómeno en concreto en cuanto a los medios para la obtención de datos de la investigación de campo. En el análisis de los datos se ha utilizado el análisis de contenido de los cuadernos diarios de

* Universidade de Uberaba (UNIUBE), Brasil.

** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil.

campo. La estructura que se ha dado al artículo es la siguiente: además de las consideraciones introductorias, en torno a lo que será discutido, se describe de manera breve la historia de la extensión universitaria en Brasil, acompañada de reflexiones sobre el equívoco gnoseológico en cuanto al término extensión; en cuanto a la extensión popular como práctica social; y, por último, en cuanto al papel/función social de la universidad, desde la extensión popular.

Palabras clave: práctica social; extensión popular; educación popular.

THINKING THE UNIVERSITY: A LOOK FROM THE POPULAR EXTENSION

Abstract. This article is the result of a doctoral research in education, in the final phase, which has as social practice the Popular Extension in Environmental Education, developed by an extensionist group formed by seven people, six students of Environmental Engineering course, one private university of Minas Gerais/Brazil and the researcher, teacher of the same course. The theoretical reference, in this article, is linked to that of Popular Education and Popular Extension. It aims to bring a reflection around the role / social function of the university, from the popular extension, here taken as social practice. The research that gives rise to this article is qualitative-descriptive, because it exposes the characteristics of a certain population or a certain phenomenon, and it is worth, as far as the means to obtain data, of field research. The observations were recorded in field journals. To analyze the data, the content analysis was used, in which the documents analyzed were the field diaries. This article is structured as follows: besides the introductory considerations, around what will be discussed, a brief historical description of the university extension in Brazil is presented, followed by reflections on the gnosiological misconception about the term extension; popular extension as social practice; and, finally, on the role / social function of the university, from the popular extension.

Keywords: Social Practice. Popular Extension. Popular Education.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação em fase de finalização, que tem como tema a extensão popular desenvolvida por um grupo de extensionistas estudantes de engenharia ambiental de uma universidade privada de Minas Gerais. Esse grupo extensionista tem como bojo teórico o referencial da educação popular e da educação ambiental crítica. Esse grupo está inserido, a quase dois anos, junto a moradoras/es de dois bairros periféricos da cidade de Uberaba/MG/Brasil, que frequentam, conjuntamente, uma casa espírita que atende a esses dois bairros. Juntos, as/os extensionistas e as/os moradores constituem uma comunidade de trabalho, uma vez que

neste caso, tem uma amplitude que permite transitar do espaço acadêmico à sociedade e desta àquele, reconhecidos cada um deles como legítimo em suas diferenças, especificidades, funções. [...] Contém, ela, a visão de mundo que cada um de seus participantes herdou das comunidades de origem, presente em maneira própria de apreender realidades, aprender e interpretar informações, formular pontos de vista, julgamentos, de mirar situações, fatos, acontecimentos. Trata-se de pontos de vista quase nunca expressos, pois dificilmente são aceitos pela academia (Silva; Araújo-Olivera, 2004, s/p.).

A pesquisa de doutorado que dá origem a esse artigo é qualitativa-descritiva, e, quanto aos meios, de acordo com Vergara (2009), a pesquisa é de campo e bibliográfica. Os momentos de diálogo, de escuta e de fala, entre os diferentes integrantes da comunidade de trabalho, deram-se por meio de encontros em locais e horas marcados. Dentre as técnicas de observação existentes, optou-se, na pesquisa, pela observação direta, com o propósito de facilitar o entendimento do comportamento das pessoas que compunham a comunidade de trabalho. A coleta de dados foi feita por meio de diários/notas de campo, que é entendida como o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150). Na pesquisa, ainda, lançou-se mão da análise de conteúdo, conforme propõem Bardin (2006) e Triviños (1987).

A categorização, segundo Bardin (2006), pressupõe análise de dados, uma vez que, para se inferir determinada categoria mediante o que apresenta os dados coletados, é necessário que haja análise, sem desconsiderar, por isso mesmo, a subjetividade da/o pesquisadora/or. Bardin (2006) propõe quatro fases como componentes do processo de análise de conteúdo: pré-análise, codificação, categorização, análise e interpretação,

Num primeiro momento, na pré-análise, os documentos analisados foram os diários de campo. A transformação dos dados em unidades de registros deu-se a partir da convergência interpretativa dos parágrafos dos diários de campo. Cada parágrafo dos diários de campo, especialmente aqueles provenientes das transcrições dos diálogos estabelecidos e organizados nos diários, foram tomados como unidades de registro. A partir da convergência entre essas unidades, foram elaboradas as categorias iniciais, intermediárias e finais, sendo essas últimas, objeto de análise e interpretação final na tese.

A partir das análises preliminares da tese é que se pode afirmar que o importante na educação libertadora, conforme coloca Freire, é que as mulheres e homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire, 2006, p. 141).

A partir do que coloca Freire (2006), é possível compreender, então, que toda prática social se sustenta a partir da interação entre as pessoas, considerando o espaço/tempo e também suas intencionalidades. Os processos educativos decorrem de uma prática social. É imprescindível analisar essa prática atrelada ao seu contexto histórico, social e cultural, além de primar pelo reconhecimento, valorização das culturas e da participação cidadã, na busca incessante pela humanização do ser humano.

Desse modo, então, de acordo com Tauchen; Monteiro; Viero (2012) a extensão universitária¹ pode ser tomada como prática social, uma vez que adquiriu diferentes entendimentos, práticas e concepções ao decorrer dos anos, experimentando diferentes visões que decorreram de uma diversidade de pessoas/universitárias/os. Sousa (2000, p.18) evidenciou três grupos-chaves para a compreensão da práxis da extensão brasileira: a “categoria discente, representada pelo movimento organizado; o Estado, representado pelo Ministério da Educação (MEC); e as próprias Universidades, como Instituições de Ensino Superior (IES) [...]”. Das IES, representadas a partir do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão, deliberaram-se importantes orientações para as políticas de extensão no Brasil, conforme será abordado.

242

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo trazer uma reflexão em torno do papel/função social da universidade, a partir da extensão popular, como prática social.

2. CAMINHOS DA EXTENSÃO NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES

De acordo com Tauchen; Monteiro; Viero (2012), as universidades brasileiras sofreram, ao longo do tempo, influências diversas, provenientes de diferentes países e até mesmo dos diferentes estados de nosso país. Tais influências foram fundamentais para que as funções e as atividades das universidades se constituíssem, também, no que se conhece hoje, tanto é que, Anísio Teixeira (1998) afirmou que, no Brasil, o Ensino de 3º grau sempre experienciou ações e estruturas copiadas ou ecoadas de universidades que existiam em tempos diferentes.

Até a Independência, a nossa universidade era a de Coimbra e esta vinha de suas origens medievais e refletia Bolonha e depois Paris, e com os jesuítas voltou a ser o claustro de formação do clero, deste modo, estendendo-se por

¹ A extensão universitária é abordada, tanto na tese quanto nesse artigo para que se entenda sua historicidade e política, até chegar à concepção de extensão popular, aqui tomada como prática social.

todo o longo período colonial. (...) De qualquer modo, porém, mantivemos a universidade como um conjunto de escolas profissionais independentes entre si, lembrando, embora de longe, a Universidade de Paris, com vestígios germânicos nas escolas de medicina a respeito de vagas ideias de pesquisa (Teixeira, 1998, p. 70-71)

O ensino superior chegou ao Brasil tardiamente em virtude do processo de colonização portuguesa, espanhola, francesa, holandesa, enfim, europeia, que também se estendeu por toda América Latina, como coloca Florestan Fernandes (2015). Por isso, a formação profissional que se deu estava intimamente associada às estruturas europeias de universidades que existiam à época. Ainda de acordo com Tauchen; Monteiro; Viero (2012), o pesquisador e educador Álvaro Vieira Pinto (1986), em seu livro “A questão da universidade”, mostra que no Brasil, sob um intenso período de dominação/colonização europeia imperialista, “a universidade era o principal instrumento de alienação cultural” (p.10), pois, segundo essas autoras, citando Vieira Pinto (1986), a academia tinha no desempenho de suas funções, como intenção única, multiplicar as gerações componentes das classes econômica e culturalmente dominantes.

Assim, no Brasil, o ensino constituiu-se como base para a instituição encarregada de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. Contudo, à medida que preservava sua hegemonia institucional, fundada no conhecimento, emergiam demandas da sociedade industrial. A necessidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como novos ideais de universidade, balizou a inserção da pesquisa como mais uma atividade universitária (Tauchen; Monteiro; Viero, 2012, p.11).

Para Cruz (2011), as Universidades, historicamente, mesmo carregando importância particular para o desenvolvimento social a partir de inovações científicas, solidificaram a ideia de que são redentoras da sociedade e detentoras dos únicos saberes imprescindíveis para o trabalho em sociedade.

Era (e ainda é) um privilégio formar-se em uma Universidade. Seu título acadêmico era (e ainda é) garantia de boa posição social. Todavia, nem todas as pessoas tinham oportunidade de chegar à Universidade. Aqueles setores mais abalados socialmente, com pouco acesso à educação e às realizações de cidadania, ficam distantes da produção de conhecimentos e subjetividades cultivadas no seio das Universidades. Por tudo isso é que afirmamos ser a Universidade, ao longo dos tempos, mais um dos instrumentos dos grupos dominantes para legitimar a distribuição desigual de oportunidades e direitos sociais (Cruz, 2007, p.42).

Como colocado anteriormente, Sousa (2000) agrupou as práticas extensionistas em três grupos-chave. Mesquita Filho (1997) anunciava, anteriormente a Sousa (2000), a existência de cinco práticas de extensão, e não apenas três, quais seriam: 1) prestação de serviços; 2) complemento ao

conhecimento já acessível pelas atividades de ensino formal; 3) curso; 4) “remédio” (como compensação à má qualidade do ensino) e; 5) instrumento político-social.

Para Tauchen; Monteiro; Viero, (2012, p.12)

independente do modo como é realizada, existe certo consenso de que a extensão universitária deve proporcionar a articulação entre a formação acadêmica, o conhecimento produzido neste espaço e a sociedade, a fim de intervir e contribuir com as mudanças sociais.

Botomé (1996) destaca duas vertentes fundamentais de execução da extensão: uma culturalista e outra, utilitarista. Para esse mesmo autor (1996, p. 53), a universidade americana tinha como tradição na extensão, sua realização em “[...] função do desenvolvimento de comunidades, através de cursos, conferências e outras atividades variadas, criando áreas de atuação fora da sede central e desenvolvendo um processo de regionalização das universidades”. Segundo Sousa (2000), na América Latina, a extensão universitária aparece ligada ao Movimento de Córdoba, em 1918, por meio dos movimentos sociais, com o objetivo de divulgar a cultura para as camadas populares da sociedade.

244

Tauchen; Monteiro; Viero, (2012) colocam que os princípios desse movimento extensionista, no Brasil, começam a se destacar a partir de 1938, a partir da criação da União Nacional dos Estudantes – UNE.

De modo geral, no Brasil, essas vertentes vão combinar-se para compor atividades variadas e de “nuanças múltiplas”, denominadas de extensão universitária. Esta “nova atividade”, inserida na Educação Superior, adquiriu contorno legal com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Por meio da extensão, a sociedade receberia os benefícios do trabalho universitário, redimindo a universidade elitista do isolamento e do descompromisso para com a sociedade. O Estatuto das Universidades Brasileiras expressa que os cursos de extensão, serão “destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (Art. 35), voltando-se, principalmente, “à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (Art. 42). Observa-se que as atividades de extensão, conforme o Estatuto, deveriam ser aprovadas pelo Conselho Universitário (Tauchen; Monteiro; Viero, 2012, p.13).

De acordo com Botomé (1996, p. 60), “por via legal, instalava-se uma concepção de extensão universitária, definida por interesses do governo (divulgar conhecimentos, realizar cursos e conferências, etc.)”. A partir disso, consta-se a tentativa de institucionalizar a extensão, embora como uma via de “mão única”.

Desse modo, como pode-se observar, a universidade conseguiu ampliar as relações que estabelecia com a sociedade brasileira, mas não assegurou de modo efetivo essas relações. Existia a expectativa de fortalecimento de seu compromisso social, e, por isso, incluiu-se, para além da pesquisa, a extensão como via para a sedimentação dessas relações. É nessa perspectiva que Boaventura de Sousa Santos (2011), afirma que a universidade moderna, e não menos, a contemporânea, constituiu-se e ainda se constitui fundada em bases de conhecimentos científicos especializados e marcados fragmentação. Desse modo, seu poder hegemônico começou um processo de intensa degradação, o que vai justificar, então, os questionamentos quanto às relações entre o conhecimento científico pela academia produzido, e o conhecimento popular, até então menosprezado.

3. O EQUÍVOCO GNOSIOLÓGICO, A EXTENSÃO POPULAR E O PAPEL/FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE

245

Segundo Boaventura de Sousa Santos (20011, p. 40), “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”. Ainda de acordo com esse autor, o conhecimento que se produziu nas universidades ou em instituições separadas destas, entendido como conhecimento científico, foi, por todo século XX, fragmentado e profundamente disciplinar, cuja autonomia acabou por impor um processo de produção, em certa medida, descontextualizado em relação ao *status quo* social.

Dessa maneira, Boaventura de Sousa Santos (2011, p.29-30) afirma que, para que a situação de descontextualização seja revertida, faz-se necessário um conhecimento pluriversitário, que é um

conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado

de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores². É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica.

Por isso, um dos grandes desafios da universidade passa pela disposição de refletir sobre o conhecimento que produz e socializa, bem como as finalidades de suas atividades-meio, como considera Botomé (1996), uma vez que esse autor pensa o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades-meio da universidade, pois é por meio destas que a universidade persegue e realiza suas finalidades. Ele coloca a extensão como elo entre a pesquisa e o ensino, e disso decorre a necessidade da produção de um conhecimento contextualizado. Para Botomé (1996), ensino e pesquisa, com extensão, vão representar a produção de conhecimento coletivo, a partir da realidade. Essa realidade diagnosticada e pensada *junto*, permite a intervenção, de modo a resolver, solucionar, minimizar os problemas enfrentados, de forma que, na prática, se possa trabalhar por suas soluções.

Duarte (2004) considera as atividades-meio, defendidas por Botomé (1996) como minimalistas, pois a extensão, nessa perspectiva, seria apenas uma forma de exercício do ensino e da pesquisa e não outra função da universidade, o que pode restringir o posicionamento da extensão universitária como atividade fim. Almeida e Oliva (2004, p.27) ressaltam que esse olhar anuncia o elo, “mas despreza a independência funcional da extensão, isto é, o fato de cada um existir por si só, tornando urgente a sua consolidação como atividade fim, capaz de ter meios próprios para o fomento de suas atividades”.

Adequadamente desenvolvida, a extensão promove o crescimento, a transdisciplinaridade e a qualidade das atividades do ensino e da pesquisa, deixando de ser vista como um atendimento tópico e assistencialista de mera prestação de serviços à comunidade. Vem a ser, principalmente, a fonte inspiradora de novos temas para investigação e, como metodologia, articula a teoria e a prática do ensino, configurando novos espaços educativos que complementam a sala de aula e o laboratório (Almeida; Oliva, 2004, p.28).

² O autor considera como utilizadores, as pessoas que recebem (passivamente) a extensão. Nessa pesquisa, verificar-se-á um pouco mais adiante, que, numa comunidade de trabalho, em extensão, a produção de conhecimentos é coletiva, contextualizada, em que não se hierarquiza conhecimentos e/ou sujeitos. Trata-se de um momento/espaço de construção do conhecimento, em que todos são sujeitos, dotados de historicidade e construtores de sua própria história. É como afirma Paulo Freire (2015), nas palavras registradas na capa do livro *Extensão ou Comunicação*: “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem [e a mulher] pode realmente conhecer”.

Boaventura de Sousa Santos (2011) elucida que o conhecimento contextualizado tem como princípio organizador, os diferentes contextos, linguagens as finalidades sociais que lhe podem ser dadas. Dessa forma, o diálogo, como coloca Paulo Freire (2008), e a interação com outros tipos de conhecimento, que não apenas o científico, como coloca Serrano (2011), em um campo aberto, menos perene, fragmentado e hierárquico, se faz necessário, pois, uma vez que esse conhecimento se entremeia aos diferentes meandros sociais, ocorre, naturalmente, a queda das relações unilaterais que ainda dão sustentação à universidade, o que pode permitir a interatividade, os confrontos, a comunicação (Freire, 2011), o diálogo dos saberes (Leff, 2010) em uma visão de mundo coletivamente construída, sem a qual, ainda segundo Santos (2011), não ocorrerá a reinvenção da universidade.

Conforme analisa Freire (2015, p. 26),

na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não se constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (*doxa*), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a *razão* das mesmas?

Paulo Freire (2015) discute o equívoco gnosiológico da extensão, pois uma vez que do conceito depreende-se dinamicidade, o que de prático existe é a ação de estender (em si mesmo) um conteúdo estático. Dessa forma, aquele que estende o conteúdo, é ativo, e aquele que recebe, é “espectador”, depositário, passivo. Essa seria uma visão reducionista da extensão. Freire (2015) ressalta que o ser humano é capaz de conhecer a realidade a partir de suas relações com o mundo, e, por isso, se faz necessário superar a compreensão ingênua que se tem hoje sobre a forma de construção de um conhecimento não legitimado como científico, mas que tem tanta cientificidade como aquele produzido pela academia. Essa ingenuidade, segundo o autor, se reflete em situações educativas em que o conhecimento do mundo e das coisas do mundo é tomado como um ente que pode e deve ser transferido e depositado em alguém. Nisso reside a estatização, a verbalização, e a compreensão de um conhecimento que desconhece o confronto com o

mundo como mola propulsora e fonte verdadeira de conhecimento, nas suas inúmeras fases e níveis, não só entre homens e mulheres, mas também entre todos os seres vivos.

O conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 2015, p. 28-29).

Por meio dessas colocações, percebe-se o quanto a extensão nasce atrelada a um movimento de sobreposição da universidade sobre a sociedade, no sentido de dominação da cultura, do fazer educação a partir da cultura. Freire (2015, p. 25) afirma que a expressão “extensão educativa” “só ganha sentido se encarar a educação como prática da ‘domesticação’”. Educar e educar-se, como prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com esse saber, os que dela fazem parte. Por isso, ele propõe a comunicação no lugar da extensão, pois a teoria implícita na extensão, na ação de estender algo a alguém, é uma teoria antidualógica e incompatível com a educação que acreditamos.

248

Freire (2015) entende que algo que é transmitido e não construído pelos partícipes da ação, expressa a superioridade de quem estende, que escolhe o que e como transmitir, desconsiderando, muitas vezes, a visão de mundo dos que vão receber a ação extensionista.

A partir de 1931, a extensão ganhou fôlego nas universidades brasileiras, mas ainda que existia a valorização do conhecimento técnico, conforme coloca Botomé (1996). Assim, a população permanecia às margens das atividades extensionistas, ou seja, ocupavam simplesmente o papel de depositários, tão criticados por Freire (2015).

As atividades (cursos e conferências) que deveriam “levar o conhecimento à sociedade” eram, e parecem permanecer assim até hoje, realizadas a partir dos interesses dos acadêmicos ou de suas ocupações predominantes e de acordo com esses interesses e ocupações (Botomé, 1996, p. 62)³. .

³ Botomé fez a afirmação em 1996, e, à frente, apresentamos os avanços e estagnações com relação à prática da extensão, nos dias atuais. Lembramos que essa retomada histórica se dará a partir de uma análise em torno, especialmente, da reforma universitária que ocorreu na década de 60, e que vai dar ao Brasil um outro fôlego para a prática extensionista.

Nota-se, até então, que a extensão foi abordada na perspectiva do equívoco gnosiológico apontado por Freire (2015), muito embora também pareça como uma tentativa de correção da ausência de comunicação e de intervenção da universidade, na sociedade. Desse modo, desenvolveu-se a extensão como curso, com vias à divulgação e produção técnico-científica da academia, não superando a mera prestação de serviços sociais, na posição daqueles que “salvam”; não atravessou para além da promoção de eventos e de atividades filantrópicas, por meio da execução plena de comunicação com a sociedade. A extensão ainda se configurava como complemento às atividades de ensino e de pesquisa, que levava até à população, saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário e como instrumento político-social, de imposição e de opressão.

Na análise de Botomé (1996, p. 62),

os cursos assim chamados poderiam ter sido um excelente instrumento para fazer com que toda a sociedade tivesse mais acesso ao conhecimento disponível, mas sua formulação, contaminada pelas práticas já existentes e pelas concepções sobre ensino predominantes, não produziram alterações significativas no papel social da Universidade Brasileira.

Ou seja, para Botomé (1996), as atividades que se consideravam como extensão eram mais do mesmo, ou seja, na prática, não era nada além do que já se fazia. Considera o autor que as atividades de extensão, principalmente os cursos, eram/são apenas mais uma atividade de ensino muito próxima ao que anteriormente existia.

No final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, do século XX, surgiram

as exigências para se efetivar o compromisso social da universidade e uma nova função para a extensão: além de redentora social, como atividades capazes de redimir o ensino e a pesquisa universitários do descompromisso e do distanciamento dos problemas sociais. No entanto, do ponto de vista legal, a Lei n. 4.024/61 reforça a extensão como uma modalidade de curso, como mais uma possibilidade de atividade universitária (Tauchen; Monteiro; Viero, 2012, p.16).

Ainda de acordo com essas autoras, a partir da lei de reforma universitária (Lei n. 5.540/68), a extensão passou a ser compulsória, com a tentativa de promover o fortalecimento cívico e comunitário, que seria complementado com a inserção de disciplinas dessa natureza.

Para Botomé (1996, p.63),

O compromisso social da Universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição e não apenas considerar uma delas como sendo aquela que o realiza, enquanto as demais, que não o fazem, justificam a existência e “papel privilegiado” daquela que o “realiza”.

Dessa forma, a universidade precisaria repensar o papel do ensino e da pesquisa, se têm por compromisso, a transformação e a solução daquilo que se entende, junto à população, como problema social. Seria preciso repensar também a educação que se faz, como prática social, com vias à produção científica concernente às demandas sociais, e não distante delas.

De acordo ainda com Tauchen; Monteiro; Viero, (2012), foi a partir de 1987, por meio da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que se rediscutiu a função social da universidade, a institucionalização, o financiamento e as políticas de extensão por parte do Estado. O FORPROEX definiu a extensão como

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (2001, p.05).

Entende-se que esta interação entre os saberes acadêmicos e populares, conforme aponta Serrano (2011) e Melo Neto (2005), vai fortalecer a universidade e a sociedade, mas, ainda assim, a extensão ainda não era considerada como atividade de articulação, entremeando o ensino e a pesquisa. Botomé (1996) questiona essa visão dos Pró-reitores que participaram do FORPROEX, principalmente pelo fato de que não é possível dissociar ensino-pesquisa-extensão.

Ensino e pesquisa são indissociáveis em virtude dos processos envolvidos, pela recursividade e pela ação dos sujeitos que os acompanham, mas a extensão não é o agente dessa articulação. O ensino e a pesquisa precisam contemplar certas características (contextualização, problematização do conhecimento, aprendizagem reconstrutiva, entre outras) para que essa articulação aconteça por meio das atividades de alunos e de professores. Em outras palavras, não é porque fazemos extensão que garantimos a articulação entre ensino e pesquisa e a “relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (Tauchen; Monteiro; Viero, 2012, p.16).

De acordo com Cruz (2011), a extensão, sendo um dos pilares que constitui a Universidade, vai sofrer as influências históricas e políticas apresentadas. A extensão universitária, embora seja institucionalmente concebida como um “processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, 2007, apud Cruz, 2011, p.41) permanece associada a dimensões assistencialistas e mercadológicas, pois muitas ações de extensão se dedicam, especialmente, à prestação de serviços e trabalhos para a comunidade, por existir caminhos e exigências procedimentais, técnicas, dos quais é difícil o popular participar. “Em muitos casos, trata-se de ultraespecializações, necessárias para a vida em sociedade, e que podem estar à disposição das classes populares, o que não supõe, imediatamente, autoritarismo ou assistencialismo” (CRUZ, 2011, p.45), principalmente se essas ações não substituírem o estado ou alienando a participação das pessoas da comunidade na cobrança de seus direitos socialmente conquistados.

De acordo com Rosa (2011) hoje existe duas formas de entendimento e compreensão do papel da extensão universitária: uma como uma via de mão única, também estudada por Botomé (1996), na qual a universidade, ou seja, a academia, prestaria um serviço à sociedade; e a outra como via de mão dupla, em que se estabelece a partilha de conhecimentos e saberes populares e acadêmicos, desprezando ainda a pluralidade dessa relação existente. Uma terceira vertente, mais atual, vai na contramão dessas duas anteriores, ao propor que a extensão universitária se configure como alternativa para a construção plural das relações entre a academia e as classes populares, uma vez que permite repensar a relação entre a construção do conhecimento e suas finalidades sociais, ou seja, pensar no *como* é produzido e a *quem* serve.

Trata-se então, de propor e pensar a extensão popular, uma vez que é “mediada por sujeitos comprometidos com as transformações sociais e implicados na conquista de uma formação universitária e uma produção de conhecimentos mais próximos aos setores populares” (ROSA, 2011, p.49).

De acordo com Cruz (2011, p.41)

Apesar de constituir uma ação desenvolvida há décadas por setores acadêmicos em parceria com os movimentos populares, a denominação Extensão Popular somente veio a ser consolidada há poucos anos. E, ao contrário do que pode parecer, não é apenas uma nova configuração ou qualificação para a extensão ou outro “jeito de fazer” extensão universitária, mas uma perspectiva teórica e um recorte epistemológico da extensão, que traz não apenas metodologias, mas intencionalidades distintas para esse campo acadêmico.

De acordo com Cruz (2011), é dentro da Universidade que surgem diversas experiências desenvolvidas para as classes populares e, com elas, a *horizontalização* na relação entre o científico e o popular.

A extensão popular alimenta-se da crítica para o exercício de ações educativas. Nesse sentido, tem papel determinante, pois além de superação do “senso comum”, também é propositiva. A extensão popular assume um ideário transformador, constituindo uma dimensão que vai além de um *trabalho simples*. Assumindo a crítica como pressuposto, envolvendo os setores populares e desenvolvendo atividades coletivas, a extensão popular, na área rural ou na área urbana, adquire a dimensão metodológica exposta, podendo ser caracterizada como *trabalho social útil*. Isso possibilita um avanço para além de vários receituários sobre a extensão, superando, por exemplo, as perspectivas de “mão única” e “mão dupla”. Extensão como trabalho social é criadora de produtos culturais. Tem origem na realidade humana e abre possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É o trabalho social que transforma a natureza, criando cultura. Um trabalho social e útil, com explícita intencionalidade de transformação (Melo Neto, 2005, s/p).

Dessa forma, nesse artigo, toma-se a extensão popular como prática social, uma vez que se sustenta a partir da interação entre as pessoas, considerando o espaço/tempo e também suas intencionalidades.

252

Os estudos em práticas sociais e processos educativos apontam para a necessidade de compreender “como e para que as pessoas se educam [...] em situações escolarizadas ou não, assim como o de apreender a influência desses processos nas aprendizagens escolares” (Oliveira et al., 2009, p.1). Contribuem também para o desenvolvimento de um olhar especial para os espaços escolares, com o objetivo de perceber, entender e identificar como as pessoas constroem seu aprendizado, lutam por transformações sociais e se educam, na escola. Nessa perspectiva, os processos educativos são “inerentes e decorrentes de práticas sociais” (Oliveira et al., 2009, p.1).

As pessoas atribuem sentido e significado ao mundo em que vivem, uma vez que se situam em espaços e realidades que lhes são peculiares. Essa forma de ver e entender o mundo permite também que nele se intervenha, e por meio das práticas sociais essas intervenções tornam-se fecundas e evidentes (Cota, 2000, p.211).

A construção do sujeito como pessoa dá-se na convivência com outras pessoas, ou seja, na coletividade, e a construção dessa coletividade se dá, também, a partir da presença desse e de outros sujeitos. Não existe, então, um sujeito singularizado na prática social, mas sujeitos que juntos estão com um ou mais objetivos em comum. Vale lembrar, no entanto, que a prática social pode ou não ser educativa (Oliveira, et al., 2009).

A participação do sujeito no processo de construção do conhecimento não é algo mais democrático, mas algo mais eficaz.

É por isso que uma coisa é viver a cotidianidade no contexto da origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar, e outra é viver a cotidianidade no contexto do empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso (Freire, 2008, p.48).

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos o “inédito-viável”⁴ não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável realizando o sonho. Ao conviver em práticas sociais, as pessoas começam a entender não há a predominância do definitivo, do pronto e do acabado, e, por meio de diferentes processos educativos consolidados, alcançam o reconhecimento do inacabamento.

Por meio de suas experiências, os seres humanos vão elaborando modos de viver, posturas, condutas, saberes e valores que são empregados como recursos para interpretar e mudar a realidade percebida. Daí a importância de não só educadores e educadoras, mas de todos e todas, dizer a palavra propondo a superação da opressão histórica, pois só assim se construirá o caminho para a transformação da realidade.

De acordo com Paulo Freire (2015) essa prática deve ter, então, por princípio, o diálogo amoroso, que direciona para o humanismo verdadeiro, no exercício dialógico, desprovido da tentativa de invasão, de manipulação, e também, sempre empenhado na transformação constante da realidade.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explica-la, transformá-la” (FREIRE, 2015, p.65).

⁴ Algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins. O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

A extensão popular então, deve promover o encontro amoroso de homens e mulheres, que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, o transformam, e em o transformando, o humanizam para a humanização de todos e todas (Freire, 2015).

REFERÊNCIAS

- Almeida, Cleide Rita Silvério; Oliva, Vagner José (2004). A Extensão Universitária como Atividade Fim. In: *Interagir: Pensando o Extensão*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 27-36, jan./jun..
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. In: L. de A. Rego & A. Pinheiro (Trad.). Lisboa: Edições 70, (Obra original publicada em 1977).
- Bogdan, Roberto; Biklen, Sari (1994). Notas de Campo. In: Bogdan, Roberto; Biklen, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, p.150-175.
- Botomé, Sílvio Paulo (1996). *Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis/RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCAR; Caxias do Sul - RS: EDUCS,.
- Cota, Maria Célia (2000). De Professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. *Educação e Filosofia*, v. 14, nº 27/28, p. 203-222.
- Cruz, Pedro José Santos Carneiro (2011). Extensão Popular: A Reinvenção da Universidade. In: Vasconcelos, Eymard Mourão; Cruz, Pedro José Santos Carneiro. (org). *Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Duarte, Júlio César P. *Extensão Universitária: função própria ou filosofia de ação da universidade?* Disponível em <<http://www.ucg.br/flastilartigos/extensaouniversitaria.htm>>. Acesso em 19 Set. 2016.
- Fernandes, Florestan (2015). *Poder e contrapoder na América Latina*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2008). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2015). *Extensão ou comunicação*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Leff, Enrique. *Epistemologia Ambiental*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Melo Neto, José Francisco de (2005). Extensão popular – valores éticos para uma cultura política pela extensão universitária. In: *VIII Congresso Ibero-Americano de extensão universitária*. Navegar é preciso... Transformar é possível. [evento na internet]. 2005; Rio de Janeiro, Brasil. [Acesso em 02 de Nov. 2014].

- Mesquita Filho, Alberto (1997). Integração ensino-pesquis-aextensão. *Integração ensino pesquisa e extensão*. [on line] vol. 3(9). Disponível na internet em [http:// www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/epe.htm](http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/epe.htm). Acesso em 19 Set. 2016.
- Oliveira, Maria Waldenez de; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Gonçalves Junior, Luiz; Garcia-Montrone, Aida Victoria; Joly, Ilza Zenker (2009). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *32ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu/MG.
- Pinto, Álvaro Vieira (1986). *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Rosa, Isaquiel Macedo da (2011). *Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Santos, Boaventura de Sousa (2011). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- Serrano, Rossana Maria Souto Maior (2011). As tensões na universidade e as pretensões da extensão universitária popular. In. Baptista, Maria das Graças de Almeida; Palhano, Tânia Rodrigues. *Educação, Extensão Popular e Pesquisa: metodologia e prática*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves; Araujo-Olivera, Sonia Stella (2004). Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. *VI Encuentro – Corredor de las ideas del cono sur “Sociedad civil, democracia e integración”* – Montevideo – 12 marzo. Salón 3 – Educación – Educación Superior.
- Sousa, Ana Luiza Lima (2000). *A história da extensão universitária*. São Paulo: Alínea.
- Tauchen, Gionara; Monteiro, Maria Cecília Madruga; Viero, Tatiane Vedoin (2012). Políticas, concepções e ações de Extensão na Educação Superior Brasileira. In. *Momento*, Rio Grande, 21 (1): 9-28.
- Teixeira, Anísio (1998). *A universidade de ontem e hoje*. Rio de Janeiro: EdEURJ.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas,.
- Vergara, Sylvia C. (2009). *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas.

