

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SALESIANA: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DESDE LAS IUS

María Sol Villagómez R. / Renato Soffner
Alessio Rocchi / Luis Marques (*Coordinadores*)



Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS)

**DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SALESIANA:
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DESDE LAS IUS**

*CHALLENGES FOR THE SALESIAN EDUCATION:
EXPERIENCES AND REFLECTIONS FROM IUS*

INSTITUCIONES SALESIANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IUS)

María Sol Villagómez R., Renato Soffner

Alessio Rocchi, Luis Marques

Coordinadores

**DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN
SALESIANA: EXPERIENCIAS
Y REFLEXIONES DESDE LAS IUS**

*CHALLENGES FOR THE SALESIAN
EDUCATION: EXPERIENCES
AND REFLECTIONS FROM IUS*



2020

**DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SALESIANA:
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DESDE LAS IUS
CHALLENGES FOR THE SALESIAN EDUCATION:
EXPERIENCES AND REFLECTIONS FROM IUS**

© *María Sol Villagómez R., Renato Soffner, Alessio Rocchi,
Luis Marques (Coordinadores)*

1ra edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+ 593 7) 2050000
Fax: (+ 593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

IUS EDUCATION GROUP

CARRERA DE PEDAGOGÍA

Secretaría Técnica de Aseguramiento de la
Identidad Institucional de la Universidad
Politécnica Salesiana del Ecuador

ISBN: 978-9978-10-409-5

Edición, diseño,
diagramación
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2020

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Coordinador General del IUS

P. Marcelo Farfán

Coordinadores IUS Education Group

María Sol Villagómez R. Coordinadora General IUS Education Group
Universidad Politécnica Salesiana

Alessio Rocchi Coordinador IUS Education Group Europa
Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo

Renato Soffner Coordinador IUS Education Group América
Centro Universitário Salesiano de São Paulo- UNISAL

Luis Marques Coordinador IUS Education Group Asia Este
Salesian Polytechnic of Tokio

Comité Científico

Claudio Tarditi *Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo*

Fernando Pesántez *Universidad Politécnica Salesiana*

María Sol Villagómez *Universidad Politécnica Salesiana*

Valéria Vasconcelos *Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL*

Daniel Llanos *Universidad Politécnica Salesiana*

Juan Pablo Conejeros *Universidad Católica Silva Henríquez*

Alessio Rocchi *Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo*

Fabiana Rodrigues de Sousa *Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL*

Arduino Salatin *Istituto Universitario Salesiano Venezia*

Paolo Carlotti *Università Pontificia Salesiana*

Humberto Flores *Universidad Don Bosco El Salvador*

Renato Soffner *Centro Universitário Salesiano de São Paulo-
UNISAL Brasil*

Arbitraje externo

Kathia Papic *Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez Chile*

Carlos Crespo *Centro Nacional de Investigaciones Sociales
y Educativas Ecuador*

Héctor Rausch *Universidad Salesiana (UNISAL) Argentina*

Asistente de Investigación

José Ignacio Guamán A. *IUS Education Group
Grupo de Investigación Educación e Interculturali-
dad, Universidad Politécnica Salesiana*

Índice

Presentación / Presentation	11
Introducción / Introduction	15

Capítulo I

FORMACIÓN HUMANA, PASTORAL Y JUVENTUD

La comunità a scuola: un progetto di prevenzione educativa The community at school: an educational prevention project <i>Matteo Pasqual</i>	25
La Formación Integral en la Educación Superior, una propuesta desde el Carisma de Don Bosco en clave Oratoriana como sello identitario a nivel conceptual y estructural Integral Formation in Higher Education, a proposal from the Charism of Don Bosco in an Oratorian key as a seal of identity at the conceptual and structural level <i>Marcelo Palominos Bastías / Alejandro Berríos Avaria</i>	63
Un lavoro “in cui credere”: un approfondimento tra gli studenti IUSVE A job “to believe in”: A deepening between IUSVE students <i>Davide Girardi</i>	85
Coscienza morale e educazione. Le sfide dell’oggi Moral consciousness and education. The challenges of today <i>Paolo Carlotti</i>	113
Educação popular em espaços de educação salesiana: Problematizando a causa animal Popular education in salesian education spaces: Problematizing animal cause <i>Luciana Cristina Godoy / Fabiana Rodrigues de Sousa / Jacqueline Baesteiro</i>	143

Juventudes em Busca de Sentido: Alunos Universitários Salesianos e Jovens da Escola Pública Desenvolvem Oficinas de Vertente Pedagógica e Psicológica para Pensar a Vida
 Youth in Search of Meaning: Salesian University Students and Young People from the Public School Develop Pedagogical and Psychological Workshops to Think Life
Sonia Maria Ferreira Koehler / Ilmário de Souza Pinheiro 167

Un presente da spremere e da gustare, subito! Tempo accelerato, soddisfazione immediata, educazione: due casi emblematici
 A present to press and taste, now! Accelerated time, immediate satisfaction, education: two emblematic cases
Loris Benvenuti 199

Capítulo II
INNOVACIÓN EDUCATIVA

Reconstrucción de la teoría TPACK: conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares en la formación inicial docente TPACD
 TPACK theory reconstruction: pedagogical, technological and disciplinary knowledge in the initial teacher training TPACD
Victor Martínez Gutiérrez / Richard Astudillo Olivares..... 235

Creatividad en el Grado de Pedagogía: nuevas narrativas en la creación de una obra artística, en relación con el contexto social del alumnado
 Creativity in the Degree of Pedagogy: new narratives in the creation of an artistic work, in relation to the social context of the students
Paula Gil Ruiz 257

Learning by doing: L'educazione universitaria salesiana come didattica con e dei "S.E.N.S.I."
Learning by doing: Salesian University Education as a didactic with and of "S.E.N.S.I."
Roberta Chiodo Martinetto / Claudia Chiavarino 289

Competenze digitali e nuove sfide educative
 Digital Skills and New Educational Challenges
Michela Drusian / Cosimo Marco Scarcelli 315

Un modelo divergente de organización y gestión en una universidad multisedes: Caso Universidad Politécnica Salesiana A diverging organization and management model in a multicampus university: Case Universidad Politécnica Salesiana <i>P. Juan Cárdenas Tapia, sdb.</i>	339
--	-----

Capítulo III

EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

A inclusão no ensino superior salesiano. A acessibilidade atitudinal ancorada no sistema preventivo de Dom Bosco Inclusion in salesian Higher Education. Atitudinal accessibility anchored in the Dom Bosco preventive system <i>Regiane Rossi Hilknner</i>	379
Educação Sociocomunitária, Diversidade Cultural e Direitos Humanos no Mercosul à luz da Carta Européia das Línguas regionais e minoritárias Sociocommunity Education, Cultural Diversity And Human Rights in Mercosur in the light of the European Charter of regional and minority languages <i>Jorge Luís Mialhe / Francisco Evangelista</i>	407
Acompañamiento entre pares: Una práctica de la pedagogía salesiana Accompanying between couple: A practice of salesian pedagogy <i>Miriam Bernarda Gallego Condoy / Wilson Alcívar Torres Eras / Jessica Jazmín Rivadeneira Peñafiel</i>	437
Los valores formativos en el Oratorio de Valdocco frente a la Educación Inclusiva Formative values in the Valdocco Oratory against Inclusive Education <i>Emilio Rodríguez-Macayo</i>	469
Entre a utopia e a concretude da Educação Popular: Proposições para uma formação crítica Between utopia and the concreteness of Popular Education: Propositions for a critical formation <i>Valéria Oliveira de Vasconcelos</i>	491

Presentación

El *IUS Education Group* es una red académica conformada por más de veinte instituciones salesianas de educación superior pertenecientes a América, Europa, Asia y África. Nació con la intención de crear la oportunidad para que las instituciones puedan aportar a la reflexión en el campo de la educación, prioritario en el carisma salesiano.

La red se fue configurando paulatinamente a partir de la intuición de algunas instituciones reunidas en la UNISAL de Sao Paulo (2002), más tarde se contó con una propuesta de trabajo elaborada en Santiago de Chile bajo el auspicio de la Universidad Católica Silva Henríquez (2004), hasta que finalmente se constituyó como red en el lugar de nacimiento de nuestro santo fundador (Turín-Colle Don Bosco-2007), lugar de extraordinaria inspiración para una red interesada en mantener viva y vital la herencia pedagógica del santo de los jóvenes. A partir de esa fecha la red ha desarrollado una diversidad de iniciativas académicas y encuentros que le han permitido fortalecerse y aportar.

Los fines que identifican al “IUS Education Group” buscan generar modelos de intervención —de componente teórica y práctica— en el campo de la educación, centrados en aquellos aspectos y con aquellas perspectivas que sean más acordes con el carisma y la misión salesiana; participar de manera activa y propositiva en los circuitos de investigación, reflexión y acción de la comunidad científica internacional en el ámbito de la educación y ciencias afines; y llegar a tener voz propia cualificada en dicha comunidad en aquellos campos temáticos que se consideran más vinculados al carisma y a la experiencia pedagógica salesiana.

En la última Plenaria de la red celebrada en Sao Paulo (2018) se concertó, entre otros objetivos, dar mayor solidez al grupo favoreciendo la producción y difusión de conocimientos pertinentes al campo de la educación. Es decir, priorizar la investigación de manera sinérgica.

El libro que ahora presentamos, *Desafíos de la educación salesiana: experiencias y reflexiones desde las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS)*, precisamente tiene la intención de ofrecer a la comunidad académica los resultados de investigación que aportan en tres temáticas de especial importancia para el carisma salesiano: Formación humana, pastoral y juventud; Innovación educativa y Educación, diversidad e Interculturalidad.

Esta iniciativa, alentada por el actual equipo coordinador de la red “IUS Education Group”, contribuye a poner en diálogo la tradición pedagógica salesiana con los desafíos que provienen de los nuevos contextos culturales en que viven los jóvenes. Podemos decir que es un libro multicontextual que recoge diversas sensibilidades, opciones, experiencias, novedades y contribuye a visibilizar el trabajo que vienen haciendo las escuelas y departamentos de educación de nuestras instituciones.

El texto que presentamos evidencia la potencialidad de un trabajo en red y es un excelente augurio de mayores y más audaces sueños.

P. Marcelo Farfán, sdb
Coordinador General de las IUS
Roma, febrero del 2020

Presentation

The IUS Education Group is an academic network made up of more than twenty Salesian higher education institutions from America, Europe, Asia and Africa. It was created with the intention of providing the opportunity for institutions to reflect in the field of education, which is a priority in the Salesian charisma.

The network was gradually set up from some institutions gathered at UNISAL in Sao Paulo (2002), later with a work proposal prepared in Santiago de Chile under the sponsorship of Universidad Católica Silva Henríquez (2004), until establishing as a network in the birthplace of our holy founder (Turin-Colle Don Bosco-2007), place of extraordinary inspiration for a network interested in keeping alive the pedagogical heritage of Don Bosco. Since then, the network has developed a diversity of academic initiatives and meetings that have allowed to strengthen it and contribute it to people.

The purposes that identify the “IUS Education Group” seek to generate intervention models —with theoretical and practical component— in the field of education, focused on those aspects and with those perspectives that agree with the Salesian charisma and mission; actively and proactively participate in the research, reflection and action of the international scientific community in the field of education and related sciences; and become a qualified voice for the community in those thematic fields that are considered more linked to the Salesian charisma and pedagogical experience.

The last plenary held in Sao Paulo (2018) concluded, among other objectives, to give more solidity to the group by promoting the

production and dissemination of knowledge relevant to the field of education, i.e., to prioritize research.

The book we now present, *Salesian Education Challenges: Experiences and Reflections from the Salesian Higher Education Institutions (IUS)*, aims to provide the academic community with the results of research that contribute in three topics of great importance to the Salesian charisma: human formation, pastoral care of youth; Educational innovation and education, diversity and interculturality.

This initiative, encouraged by the current coordinating team of the “IUS Education Group” network, helps to join the Salesian pedagogical tradition into dialogue with the challenges that come from the new cultural contexts in which young people live. Thus, it is a multi-contextual book that collects various sensitivities, options, experiences, novelties and contributes to visualize the work that schools and education departments of our institutions have been doing.

This text demonstrates the potential of a work team and it is an omen of older and bolder dreams.

Fr. Marcelo Farfán, sdb
General coordinator of IUS
Rome, February 2020

Introducción

El libro *Desafíos de la educación salesiana: experiencias y reflexiones desde las IUS* es una publicación coordinada por el Grupo de educación de la Institución salesianas de educación superior. Este esfuerzo editorial constituye un aporte a la consolidación de uno de los fines del IUS EG que es el fortalecimiento de los vínculos académicos institucionales entre las IUS, a través de la difusión de resultados de investigación y experiencias en el campo de la educación, en diversos ámbitos, contextos y temáticas.

Por la diversidad de los contextos y enfoques, el texto proporciona una lectura de las diferentes realidades que estos muestran, a la vez permite vislumbrar el enorme compromiso académico y la capacidad investigativa, de acción y de propuesta creativa de las instituciones frente a los desafíos más contemporáneos para la educación superior.

La publicación abarca tres capítulos en función de tres ejes temáticos: *Formación humana, pastoral y juventud; Innovación educativa y Educación, diversidad e interculturalidad*. Los tres capítulos aglutinan diecisiete artículos de autoría de veintisiete profesores de siete instituciones salesianas de educación superior de Europa y América, que dan cuenta de distintas sensibilidades en torno a la educación superior salesiana y los desafíos del presente.

El primer capítulo, *Formación humana, pastoral y juventud* discute los procesos educativos dentro del sistema salesiano, considerando fundamental la formación humana y el acompañamiento pastoral. Se reflexiona sobre los procesos de acompañamiento y las metodologías que se implementan en los centros educativos sale-

sianos de educación superior. Los textos sitúan las necesidades y desafíos más actuales para la educación de nuestros jóvenes y las respuestas a partir de una lectura siempre actual del sistema preventivo; la formación integral de los estudiantes universitarios como ciudadanos que pueden aportar a la transformación de la sociedad; las implicaciones de la familia en la educación y la importancia de la educación cristiana son algunas de las temáticas que se abordan en esta primera parte.

No es de extrañar entonces, que por la relevancia que tiene para la educación salesiana la reflexión sobre los jóvenes, destinatarios prioritarios de las IUS y su formación, la mayor parte de contribuciones de este libro se encuentran en este primer capítulo. Los autores que colaboran en este capítulo son: Matteo Pasqual del Istituto Universitario Salesiano Venezia de Italia; Marcelo Palominos Bastías y Alejandro Berríos Avaria de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile; Davide Girardi del Istituto Universitario Salesiano Venezia de Italia; Paolo Carlotti de UPS; Luciana Cristina Godoy, Fabiana Rodrigues de Sousa, Jacqueline Baesteiro de UNISAL de Brasil; Sonia Maria Ferreira Koehler, Ilmário de Souza Pinheiro de UNISAL de Brasil, Loris Benvenuti del Istituto Universitario Salesiano Venezia de Italia

Seguidamente, en segundo capítulo titulado *Innovación educativa*, los aportes recibidos abordan temáticas reacionadas con las perspectivas teóricas y metodológicas actuales de la innovación educativa vinculada o no a las TIC y sus aplicaciones en la mediación pedagógica y la gestión de la educación superior. Así, los textos abordan temáticas que desde el estudio y la narración de experiencias de intervención en diferentes contextos refieren a prácticas innovadoras en el campo de las didáctias, el arte, la actividad, las competencias digitales y la organización universitaria. Esta sección es de gran riqueza y creatividad cuenta con la contribución de los siguientes autores: Víctor Martínez Gutiérrez, Richard Astudillo Oli-

vares de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile; Paula Gil Ruiz del CES Don Bosco de España; Roberta Chiodo Martinetto, Claudia Chiavarino del Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo de Italia; Michela Drusian, Cosimo Marco Scarcelli del Istituto Universitario Salesiano Venezia de Italia y Juan Cárdenas Tapia de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

El libro concluye con un tercer capítulo titulado: *Educación, diversidad e interculturalidad* versa sobre estudios y experiencias de educación superior salesiana en contextos de diversidad social, cultural, lingüística; inclusión educativa, necesidades educativas especiales, discapacidad y derechos humanos. Analiza los aportes de la educación popular a la educación superior en contextos de pobreza y desigualdad. El capítulo muestra especial sensibilidad y preocupación por la educación de los jóvenes de los sectores de atención prioritaria de la educación salesiana y los aportes desde la educación superior a la transformación social. Son autores de este capítulo: Regiane Rossi Hilckner de UNISAL de Brasil; Jorge Luís Mialhe, Francisco Evangelista de Unisal de Brasil; Miriam Bernarda Gallego Condoy, Wilson Alcívar Torres Eras, Jessica Jazmín Rivadeneira Peñafiel de la Universidad Politécnica del Ecuador; Emilio Rodríguez Macayo de Universidad Católica Silva Henríquez y Valéria Oliveira de Vasconcelos de la UNISAL de Brasil.

Para garantizar la calidad académica de la publicación, los artículos fueron recibidos por la Coordinación General del IUS EG y sometidos a revisión por el comité editorial del libro conformado para el efecto, el mismo que cuenta con la colaboración de doce revisores, profesores pertenecientes a siete IUS, quienes son: Claudio Tarditi, Alessio Rocchi (Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo de Italia), Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano Venezia de Italia) y Paolo Carlotti (Università Pontificia Salesiana de Italia); Valéria Oliveira de Vasconcelos, Fabiana Rodrigues de Sousa, Renato Soffner (UNISAL-Brasil); Juan Pablo Conejeros (Universidad

Católica Silva Henríquez de Chile); Humberto Flores (Universidad Don Bosco de El Salvador); María Sol Villagómez R., Fernando Pe-sántez y Daniel Llanos (Ecuador).

Finalmente, dejamos sentado el agradecimiento del Equipo Coordinador del IUS EG a los rectores y profesores de las diferentes IUS que brindaron su apoyo en este esfuerzo, a la Universidad Politécnica Salesiana y a la Editorial Universitaria Abya-Yala y a su rector el Padre Javier Herrán y al Padre Marcelo Farfán Coordinador General de las IUS por el apoyo y acompañamiento en el desafío de construir caminos conjuntos entre las IUS que pertenecen al Education Group

María Sol Villagómez R.
(Coordinadora General del IUS EG)

Alessio Rocchi
(Coordinador IUS EG, Europa)

Renato Soffner
(Coordinador IUS EG, de América)

Luis Marques
(Coordinador IUS EG, Asia Este)

Fr. Joseph Joby
(Coordinador IUS EG, Asia Sur)

Introduction

The book *Challenges of Salesian education: experiences and reflections from the IUS* is a publication coordinated by the Salesian Institution of Higher Education Education Group. This editorial effort constitutes a contribution to the consolidation of one of the aims of the IUS EG, which is the strengthening of the institutional academic links among the IUS, through the dissemination of research results and experiences in the field of education, in various scopes, contexts and themes.

Due to the diversity of the contexts and approaches, the text provides a reading of the different realities that they show; at the same time, it allows us to glimpse the enormous academic commitment and the investigative, action and creative proposal capacity of the institutions in the face of the most contemporary challenges for higher education.

The publication covers three chapters based on three thematic axes: Human, pastoral and youth formation; Educational innovation and education, diversity and interculturality. The three chapters bring together seventeen articles authored by twenty-seven professors from seven Salesian institutions of higher education in Europe and America, which give different sensitivities about Salesian higher education and the challenges of the present.

The first chapter, *Human Formation, Pastoral and Youth* discusses the educational processes within the Salesian system, fundamental criteria of human formation and pastoral accompaniment. It reflects on the processes of accompaniment and the methodologies that are implemented in Salesian educational centers of higher

education. The texts place the most current needs and challenges for the education of our youth and the answers based on an always current reading of the preventive system; the integral formation of university students as citizens that can contribute to the transformation of society; The implications of the family in education and the importance of Christian education are some of the topics addressed in this first part.

It is not surprising then, that due to the relevance of the reflection on young people, priority recipients of IUS and their formation for Salesian education, most of the contributions in this book are found in this first chapter. The authors who collaborate in this chapter are: Matteo Pasqual from Istituto Universitario Salesiano Venezia-Italy; Marcelo Palominos Bastías and Alejandro Berríos Avaria from Universidad Católica Silva Henríquez-Chile; Davide Girardi from Istituto Universitario Salesiano Venezia-Italy; Paolo Carlotti from Università Pontificia Salesiana-Italy; Luciana Cristina Godoy, Fabiana Rodrigues de Sousa, Jacqueline Baesteiro from UNISAL-Brazil; Sonia Maria Ferreira Koehler, Ilmário de Souza Pinheiro from UNISAL-Brazil, Loris Benvenuti from Istituto Universitario Salesiano Venezia-Italy.

Then in the second chapter entitled *Educational innovation*, the contributions received address issues reacted with the current theoretical and methodological perspectives of educational innovation linked or not to TIC and its applications in pedagogical mediation and management of higher education. Thus, the texts deal with themes that from the study and narration of intervention experiences in different contexts refer to innovative practices in the field of didactics, art, activity, digital skills and university organization. This section is of great wealth and creativity with the contribution of the following authors: Víctor Martínez Gutiérrez, Richard Astudillo Olivares from Universidad Católica Silva Henríquez-Chile; Paula Gil Ruiz from CES Don Bosco-Spain; Roberta Chiodo Martinetto, Claudia Chiavarino from Istituto Universitario Salesiano Torino Rebau-

dengo-Italy; Michela Drusian, Cosimo Marco Scarcelli from Istituto Universitario Salesiano Venezia- Italy and Juan Cárdenas Tapia from Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador.

The book concludes with a third chapter entitled: *Education, diversity and interculturality* deals with studies and experiences of Salesian higher education in contexts of social, cultural, linguistic diversity; educational inclusion, special educational needs, disability and human rights. Analyze the contributions of popular education to higher education in contexts of poverty and inequality. The chapter shows special sensitivity and concern for the education of young people in the priority care sectors of Salesian education and contributions from higher education to social transformation. The authors of this chapter are: Regiane Rossi Hilkner from UNISAL-Brazil; Jorge Luís Mialhe, Francisco Evangelista from UNISAL-Brazil; Miriam Bernarda Gallego Condo, Wilson Alcívar Torres Eras, Jessica Jazmín Rivadeneira Peñafiel from Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador; Emilio Rodríguez Macayo from Universidad Católica Silva Henríquez-Chile and Valéria Oliveira de Vasconcelos from UNISAL-Brazil.

To guarantee the academic quality of the publication, the articles were received by the General Coordination of the IUS EG and submitted for review by the editorial committee of the book formed for this purpose, which has the collaboration of twelve reviewers, professors belonging to seven IUS, who are: Claudio Tarditi, Alessio Rocchi (Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo-Italy), Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano Venezia-Italy) and Paolo Carlotti (Università Pontificia Salesiana-Italy); Valéria Oliveira de Vasconcelos, Fabiana Rodrigues de Sousa, Renato Soffner (UNISAL-Brazil); Juan Pablo Conejeros (Universidad Católica Silva Henríquez-Chile); Humberto Flores (Universidad Don Bosco-El Salvador); María Sol Villagómez R., Fernando Pesántez and Daniel Llanos (Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador).

Finally, we leave the gratitude of the Coordinating Team of the IUS EG, to the rectors and professors of the different IUS who provided their support in this effort, to Universidad Politécnica Salesiana and Abya-Yala University Publishing House and to its rector Fr. Javier Herrán and Fr. Marcelo Farfán General Coordinator of the IUS for the support and accompaniment in the challenge of building joint paths between the IUS that belong to the Education Group

María Sol Villagómez R.
(General Coordinator of IUS EG)

Alessio Rocchi
(IUS EG Coordinator, Europe)

Renato Soffner
(IUS EG Coordinator, America)

Luis Marques
(IUS EG Coordinator, East Asia and Oceania)

Joseph Joby
(IUS EG Coordinator, South Asia)

Capítulo I

**FORMACIÓN HUMANA,
PASTORAL Y JUVENTUD**

La comunità a scuola: un progetto di prevenzione educativa

The community at school: an educational prevention project

Matteo Pasqual¹

Istituto Universitario Salesiano Venezia

Resume

L'articolo ha lo scopo di evidenziare un modello educativo coordinato tra l'istituzione scolastica e le famiglie dei ragazzi preadolescenti in un contesto culturale frammentato e complesso. Incentivare la figura dell'educatore in classe significa ricollocare al centro della didattica la funzione educativa con l'obiettivo di creare relazioni positive tra pari, formare in itinere gli insegnanti condividendo tempi e spazi della scuola in orari curriculari per tutta la durata dell'anno scolastico e mediare con le famiglie degli studenti. I risultati dopo anni di sperimentazioni in diversi contesti territoriali tra Veneto e Friuli Venezia Giulia, testimoniano la necessità di "solidificare" queste relazioni liquide mettendo al centro la comunità educante, ovvero la responsabilità educativa di ciascuno degli adulti che intervengono nella crescita dei ragazzi a loro affidati. Lo scritto propone, dalle domande iniziali ai risultati finali, un percorso di senso e metodologie operative con i quali si scopre la necessità di ritrovare un'intesa tra le agenzie educative più importanti per i ragazzi, fulcro della nostra società, cuore pulsante della cultura, anche di quella educativa.

Parole chiave

Comunità, pedagogia, educazione, scuola, alleanze educative.

1 Matteo Pasqual has graduated with a master's degree in Pedagogy at IUSVE, he also attended the university specialization course in "Executives for prevention and contrast services of child deviance" at the Salesian Pontifical University and is currently training as a clinical philosopher at the University of Verona. He worked as a teacher of pedagogy at IUSVE. Nowadays, he works as a consultant to municipal administrations and dioceses and as a trainer for educators and teachers. He is also involved in strengthening community based pedagogy. IUSVE, Istituto Universitario Salesiano Venezia. m.pasqual@iusve.it

Abstract

This article highlights a coordinated model of education that connects the school and the families of pre-adolescent children in a complex cultural context. It shows how the educator in school allows the educational process to be put back at the center of teaching. Indeed, an educator who works in class helps the creation and the implementation of positive relationships between peers, he/she can train the teachers by sharing time with them during the school year and can help in the process of mediation with the students' families.

Years of work in different territorial contexts in the Italian regions of Veneto and Friuli Venezia Giulia have shown the need to "solidify" these liquid relationships by placing the educating community at the center of the educational system. Each adult involved in the growth of a school children has the educational responsibility of his/her becoming an adult.

From the questions set at the beginning of the article to the conclusions, this article proposes operational methodologies and a meaningful project in order to find an understanding among the most important educational agencies, that take care of children, the beating heart of our society.

Keywords

Community, pedagogy, education, school, educational alliances

Resumen

Este artículo destaca un modelo coordinado de educación que conecta la escuela y las familias de niños preadolescentes en un contexto cultural complejo. Muestra cómo el educador en la escuela permite que el proceso educativo se coloque nuevamente en el centro de la enseñanza. De hecho, un educador que trabaja en clase ayuda a crear e implementar relaciones positivas entre pares, él/ella puede capacitar a los maestros al compartir tiempo con ellos durante el año escolar y puede ayudar en el proceso de mediación con las familias. de los estudiantes.

Años de trabajo en diferentes contextos territoriales en las regiones italianas de Veneto y Friuli Venezia Giulia han demostrado la necesidad de "solidificar" estas relaciones líquidas colocando a la comunidad educativa en el centro del sistema educativo. Cada adulto involucrado en el crecimiento de un niño en edad escolar tiene la responsabilidad educativa de convertirse en un adulto.

Desde las preguntas formuladas al comienzo del artículo hasta las conclusiones, este artículo propone metodologías operativas y un proyecto significativo para encontrar un entendimiento entre las agencias educativas más importantes que cuidan a los niños, el corazón de nuestra sociedad.

Palabras clave

Comunidad, pedagogía, educación, escuela, alianzas educativas.

Premessa

La seconda edizione del Global Teacher Status Index², una delle diverse indagini internazionali che analizzano la qualità della vita all'interno della scuola, racconta che tra i 35 Paesi oggetto della analisi, l'Italia risulta terzultima ovvero sia trentatreesima. Gli inseg-

2 Global Teacher Status Index, <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018>

nanti sono i meno pagati dopo gli spagnoli e i meno rispettati da alunni e genitori. Ma “il rispetto degli insegnanti è essenziale per i risultati scolastici e lo sviluppo culturale di un Paese” scrive S. Varkey (ambasciatore dell’UNESCO), che ha realizzato il primo confronto internazionale tra i docenti dei Paesi Ocse, attraverso la Varkey Foundation, ONG costituita per innalzare il livello d’istruzione dei bambini meno abbienti. Anche l’ultimo “Rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile”³ dell’Istat, sottolinea una situazione di smarrimento legato all’aumento dei ragazzi che abbandonano gli studi prima di compiere l’intero iter per il diploma e in diversi casi anche prima della conclusione dell’obbligo scolastico. Nel 2017, infatti, le uscite precoci dal sistema formativo risultavano in leggero aumento: i giovani di 18-24 anni con la licenza media che non sono inseriti in un percorso di istruzione o formazione sono il 14%. Erano il 13,8% nel 2016. Eppure, commenta l’Istat, “l’accesso per tutti ad un sistema di istruzione di qualità e la permanenza nel sistema almeno fino al completamento del diritto-dovere all’istruzione sono fondamentali prerequisiti per il miglioramento del capitale sociale di un Paese”.⁴ Un tentativo per venire incontro alle molteplici complessità educative della scuola lo si intravede nella proposta legislativa del Ddl 1319 depositato il 3 giugno 2019⁵ che intende immettere nel sistema competenze professionali dell’ambito pedagogico. La logica di fondo è quella di offrire ai colleghi docenti un supporto di competenza che consenta loro di costruire progettazioni condivise con la comunità territoriale, che interpreti i bisogni educativi e che sia in grado di interrogare i diversi attori istituzionali, del Terzo settore, del modo del volontariato... con l’obiettivo di generare e mobilitare risorse orientate alla costruzione di risposte educative ricche ed

3 Rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile, <https://www.istat.it/it/archivio/224669>

4 Di.S.A.L., *Dispersione scolastica riprende a crescere*, <https://bit.ly/2wZgp1L>

5 Ddl 1319 del 3 giugno 2019, <https://bit.ly/39hGAPH>

articolate, sia che ci si muova nell'area dell'agio, sia in quella più problematica del disagio, della dipendenza o della patologia.

Il progetto di Legge non intende istituzionalizzare l'ennesimo servizio "a sportello" le cui risposte sono necessariamente frammentarie e sporadiche, quanto assumere come oggetto di lavoro l'insieme di comunità che abitano, interagiscono e costituiscono la scuola, dal gruppo classe, alla comunità di istituto, al territorio in cui è collocata. Le sfide educative sono sempre più complesse e difficili da fronteggiare e non solo nei contesti istituzionali scolastici. In gioco c'è il ruolo dell'adulto, in tutte le sue forme sia singole che di coppia, sia in associazioni che in istituzioni, la mancanza di responsabilità, l'annacquamento di relazioni verticali, la frammentazione degli stili educativi, l'assenza di autorità. La ricerca azione che questo scritto raccoglie propone un modello progettuale che affianchi la scuola, quindi gli insegnanti, i ragazzi e le famiglie mediando tra loro i conflitti emergenti e ridando omogeneità alle evidenti fratture. Il punto di arrivo è la conquista educativa che solo la comunità può ardire di raggiungere seppur nella complessità dei soggetti in campo ma nell'unità degli obiettivi, stipulando patti che sprigionano azioni concrete verificate con positività schivando le accuse reciproche. Si parte dalla comunità scolastica come paradigma per l'intera società.

1. Introduzione al pensiero educativo

1.1. I quesiti dell'educare

La questione educativa da sempre è al centro delle riflessioni e delle prassi pedagogiche, in quanto ogni atto educativo ha come scopo finale la capacità di instaurare relazioni efficaci e per questo la necessità di formare persone all'altezza diviene ogni giorno più pressante. Ogni soggetto adulto e quindi educativo è certamente motivato a diventare soggetto di "buone relazioni", nonostante in-

certezze e dubbi tendano a soffocare ogni proposito in merito e aumentino le domande.

Le domande sul “cosa fare”, come comportarsi, come risolvere problemi quotidiani delle relazioni, riempiono spazi di riflessione, coinvolgono, in sedi e contesti diversi, esperti chiamati a fornire istruzioni da seguire, come se si trattasse di individuare le ricette giuste per tutte le stagioni. (Musaio, 2012, p. 7)

Perciò le richieste più sentite sono quelle concernenti la propria capacità di azione, la reale possibilità di essere uno strumento pedagogico efficace non per l'immediato ma per una prospettiva futura; per essere “effettivamente educativa”, la capacità dell'educatore di entrare in relazione deve costituirsi “accompagnamento maieutico” nel quale gli elementi costitutivi sono la capacità di attendere, ascoltare e di incontrare la realtà. La relazione educativa è l'azione pedagogica per eccellenza, perché diventa un accompagnamento personale e quotidiana dell'adulto nella cura dell'altro che è una persona in divenire e perciò richiede una riflessione costante sulle pratiche e modalità educative da mettere in atto. L'adulità è una conquista dell'uomo, e costituisce perciò un modello ideale per il giovane, che aspira al superamento della sua condizione adolescenziale immaginandosi una meta certa nella somiglianza di chi lo accompagna, in un futuro prossimo.⁶

1.2. La relazione educativa

Galanti afferma perciò che:

L'assumere la relazione come focus centrale del processo educativo —e più in generale di quello formativo— permette di considerare i soggetti coinvolti come soggetti globali, poiché ciò favorisce una concezione di quel processo in quanto capace di arricchire e di trasformare sia i formatori che i soggetti in formazione. (2001, p. 34)

6 Cfr. Loro (2012).

L'insieme di queste esperienze diventano educative solo se generano una trasformazione non solo nelle esistenze dei due soggetti che interagiscono, ma anche nella loro relazione. Tramma infatti ribadisce che “le esperienze educative hanno peso diverso e contribuiscono in misura differente alla formazione dei soggetti, a prescindere dall'importanza attribuita alla stessa esperienza” (2003, p. 25). Questo concetto rimarca il fatto che nella crescita comune dei due soggetti in relazione ciascuno procede in maniera differente dando valori diversi alla relazione stessa valutandone a posteriori l'efficacia dell'interazione educativa. Efficacia che è posta in essere dall'intenzionalità dell'educatore che è:

Magister (nel senso che esprime una “prevalenza”, da magis che in latino vuoi dire ‘più’) perché — essendo un adulto maturo— guida l'educando, ma, contemporaneamente, è anche minister (nel senso che esprime una ‘minorità’, da minus che in latino vuoi dire ‘meno’) in quanto si pone a servizio dell'educando. In sostanza, l'educatore aspira a guidare l'educando perché possa crescere, è al suo servizio, ‘sbilanciato’ verso di lui. (Mari, 2012, p. 49)

La direzione, il senso dell'andare, ha necessariamente una meta perché “la pratica educativa è il percorso attraverso cui noi guidiamo qualcuno a diventare capace di governare i suoi bisogni, a diventare adulto” (Mari, 2016) accompagnandolo quindi alla sua vera libertà. Libertà che lungo la storia del pensiero pedagogico è sempre stata richiamata assieme all'autorità come “sistole” e “diastole” della pratica educativa, finalizzata al “governo di sé” (egkráteia ossia “trattenersi nella potenza”). Le tracce di questo atteggiamento sono antichissime. Atena, quando interviene per guidare Achille (nell'Iliade) e Telemaco (nell'Odissea), appare sempre come colei che instilla saggezza, phrónesis, ossia il controllo del phrén cioè del “cuore” inteso come l'origine di pulsioni e desideri. Del resto, molte delle massime dei “Sette saggi” —autorità educative nella Grecia preclassica— invitano alla moderazione: “Nessun eccesso” (Solone), “Domina l'ira” (Chilone), “Conosci l'opportunità” (Pittaco), “Ottima è la misura”

(Cleobulo). Lo stesso Platone, quando spiega l'origine della parola *ánthropos* ("uomo"), la riconduce all'espressione *anathrei* ("considerare") e *ópopé* ("ha visto"), cioè l'essere umano è colui che "considera [valuta] ciò che ha visto", operazione che postula la padronanza di sé stessi. Questo ci porta a riflettere sulla pratica educativa che accompagna alla libertà nei nostri giorni nei quali i sinonimi sono ben altri; quando pensiamo al concetto di libertà non pensiamo allo smarcarci dai nostri bisogni ma piuttosto alla spontaneità, al libero arbitrio o all'autodeterminazione. Dimenticando che la spontaneità è priva di regole, obiettivi e metodo e questo non può renderci liberi ma schiavi delle nostre pulsioni, delle nostre voglie. Il libero arbitrio è sicuramente molto più vicina a quello che noi siamo, ma la libertà d'arbitrio va liberata a sua volta, perché c'è una *libertas maior* che consiste nello scegliere il bene, non nel poter scegliere tra il bene e il male; quindi il problema della libertà d'arbitrio deve fare i conti non soltanto con la facoltà di scelta ma anche con l'oggetto della scelta. Questo vuol dire allora che in realtà non sono libero se posso scegliere, io sono libero se so scegliere! Ed infine l'autodeterminiamo: c'è qualcosa di vero, nel senso che la persona libera decide da sé, ma questo non significa che la sua decisione renda tale il bene. Infatti, la libertà è radicata nel pensiero perché sceglie avendo riconosciuto il bene che la precede. La libertà è ciò che connota la vita umana, ma nessuno ha voluto venire al mondo: quindi l'autodeterminazione non offre alcuna chiave in grado di dare significato all'esistenza nella sua origine. Non sono in grado di aggiungere un solo istante alla mia vita, non è nelle mie facoltà. Sono però certamente libero di accettare ciò che sono. Rinvenire nell'educatore, nell'adulto generativo una riflessione che aiuti i giovani a ritrovarsi nel pieno gusto della libertà, che è una meta in divenire, tenendo stretta l'unità delle diverse vite vissute in contemporanea, i diversi ruoli sociali e le fratture educative dei diversi ambienti che i giovani frequentano, diventa una sfida sempre più ostica.

1.3. La preadolescenza

Il progetto poi si incarna in un periodo della vita umana che ha diverse definizioni; il carattere transitorio della preadolescenza evidenzia specifiche trasformazioni che in essa vengono e rischiano di passare inosservate, quasi si trattasse di una “crescita nascosta” all’interno di “un’età negata”.⁷ Tutto questo logorio, che produce situazioni di profondo disagio e ansietà, difficilmente è percepito dall’adulto che vive accanto al preadolescente. Questo processo è particolarmente faticoso nel contesto contemporaneo, in quanto preadolescenti, famiglia ed agenzie educative sono collocati in una società sempre più complessa, che esprime tendenze contraddittorie ambivalenti ed offre una molteplicità di appartenenze e di modelli, oltre ad una pluralità di opzioni e di offerte che risulta disorientante. In questo contesto famiglia e scuola si trovano in difficoltà a tramandare un mondo che è ormai scomparso e a fare da tramite verso un mondo in rapido divenire che non conoscono. Il preadolescente da parte sua non cerca più nella famiglia e nella scuola esempi di comportamento come quando era bambino, ma chiede di essere aiutato a pensare, a pensarsi, a immaginare il proprio domani e a formulare ipotesi per potersi mettere in una dimensione di progettualità⁸. La famiglia, la scuola e l’ambiente sociale possono aiutare il preadolescente a costruire gradualmente un rapporto più adeguato alla realtà, coltivando la sua nuova potenzialità di pensiero, offrendo gli stimoli intellettuali e sostegno alla nascente stima di sé, dandogli la possibilità di imparare a prendere decisioni e ad assumere la responsabilità delle proprie azioni, ad avere cioè un’immagine di sé come persona con un presente ed un futuro. Poiché il preadolescente organizza la sua possibilità di evolversi in base all’immagine che, nei vari momenti, riesce ad avere di sé stesso è importante fornire un orientamento educativo centrato sulla persona per aiu-

7 Cfr. De Pieri, Tonolo, e Delpiano (1990).

8 Cfr. Del Core (1990)

tare i preadolescenti a pensare e a diventare in grado di fare scelte autonome, attraverso una modalità educativa permanente, che li coinvolge direttamente, segnando loro vari compiti, e mettendoli in grado di svolgerli.

I preadolescenti stazionano sulla soglia inquieti e impazienti, con la mente e il cuore in cammino e la ricerca, protesi al futuro eppure incerti. Fermi e nostalgici, rivolti in avanti e indietro assieme, come Giano bifronte protettore delle soglie, e dei passaggi, se ne stanno riluttanti, volti contemporaneamente in due direzioni opposte che ugualmente le attraggono e li respingono. (Maggiolini, e Pietropolli Charmet, 2004)

“Limén”, la soglia e il limite hanno la stessa radice ed un significato simile di confine, di linea estrema che serve a segnare un territorio, a riconoscerlo come proprio, a difenderlo come valore, ma anche a riconoscerlo come non esteso all’infinito, limitato appunto. Per prepararsi alla vita i preadolescenti hanno necessità di accettare il limite imposto dalla loro realtà corporea e di imparare a porre limiti alle loro fantasie e alle locazioni facendo questo si costruiscono i propri confini interni, che delimitano il loro spazio interno privato, differenziandolo da quello della madre e del padre. È questo uno dei compiti più difficili, che richiede sostegno dall’esterno. Il gruppo dei coetanei, dal canto suo, offre un’importante funzione di supporto alla crescita e all’espansione dei propri confini, sia spaziali che psichici, in quanto si costituisce come luogo di condivisione e di rispecchiamento attraverso cui arrivare ad una nuova consapevolezza di sé.

Il bisogno di riconoscersi, differenziarsi e sperimentarsi attraverso i rimandi degli altri permette al preadolescente di potersi definire in positivo poiché non possiede ancora una capacità introspettiva di analisi di sé sufficienti per attestarsi queste abilità. L’identità personale si scopre attraverso un processo dinamico di integrazione della dimensione del corpo, della personalità e della propria storia. Il gruppo perciò diventa la comunità di riferimento, di confronto e

di scontro, ma anche un luogo nel quale ritrovarsi, uno spazio privato nel quale nascondersi e contemporaneamente un'esperienza di solitudine perché perfettamente uguali ma insistentemente diversi.

2. Il progetto

2.1. Finalità e obiettivi

Mentre si costruiva il progetto si è cercato di tenere sempre in mente le fatiche che in modo diverso sia i ragazzi che gli insegnanti portavano nei diversi contesti in cui li incontravamo. La prima necessità era quindi quella di riuscire a far stare meglio le persone che vivono il mondo della scuola cercando di migliorare il benessere a scuola. La seconda finalità che sorregge il progetto è stata quella di facilitare la costruzione di relazioni positive puntando sulla necessità di includere tutte le differenze di cui ciascun soggetto è portatore. La discesa maggiormente concreta delle finalità che abbiamo dichiarato già dai primi incontri, sia con i docenti che con le famiglie, si formula nei quattro obiettivi che ci sembravano maggiormente utili a raggiungere le finalità su indicate:

- Maggiore conoscenza propria e reciproca
- Maggiore capacità di solidarizzare
- Maggiore impegno nello studio
- Maggiore resilienza nella fatica didattica e relazionale

Ci si è mossi dall'idea che non c'è inizio migliore che partire dalla persona, da noi stessi, per poi arrivare all'altro soggetto avendo lo stesso sguardo con il quale ci siamo guardati precedentemente; la stessa capacità critica che abbiamo usato per definire le abilità, le doti, le capacità ma anche le ombre, le debolezze. Se incontro l'altro con maggiore consapevolezza di quanto vale e si danno strumenti per osservare quanto di bello c'è nella persona che mi siede affianco ogni mattina tra i banchi di scuola allora potrò cominciare una rela-

zione nuova basata sul rispetto. E se è vero che abbiamo pari dignità di uomini allora sarà facile eliminare le competizioni e mettersi a collaborare per raggiungere un traguardo comune, dei risultati anche oggettivi che danno ragione al nostro fare assieme.

Collaborazione che offre maggior riparo nelle giornate di fatica dovute alle lezioni, ai compiti in classe, ai brutti voti e che garantisce slancio e rilancio sia nella didattica che nella relazione interpersonale. “La comunità a scuola” è un progetto integrato che ha avuto come ricadute l’integrazione socio scolastica, la promozione dell’agio e la prevenzione del disagio connotandosi come un’organizzazione di attività complessa che ha investito aspetti diversi della vita dei ragazzi, dal contesto scolastico formativo a quello non scolastico. Il progetto, nella sua complessità, ha voluto favorire un’azione promozionale e preventiva: avviare processi di valorizzazione, cura e di supporto in tempi più celeri che possono garantire un risultato maggiore e più efficace. Il concetto che guida il progetto è educare all’accoglienza, educare all’ascolto, potenziare le abilità “altre” dei ragazzi, tutte quelle che non vengono sviluppate con la sola didattica, ma che sono competenze trasversali, e tutte quelle che non vengono valorizzate con il semplice accudimento.

Gli insegnanti accompagnati da pedagogisti esperti hanno potuto così favorire processi di apprendimento che, tenendo conto della storia di ciascun ragazzo, hanno dato ad ognuno uno spazio di ascolto e di espressione di sé offrendo l’incontro in luoghi e ambiti in cui poter rafforzare la propria autostima e trovare sostegno per la riuscita scolastica, nella logica più generale di contrasto alla dispersione. “La comunità a scuola” ha posto la sua attenzione ai singoli ragazzi, ma all’interno della loro classe di origine, nella certezza che il gruppo è già di per sé terapeutico e che solo investendo sulla piccola comunità formata da questi giovani (la classe) si possa interrompere la catena di disagio e dispersione che colpisce numerose famiglie.

2.2. La fase preparatoria

Il primo approccio è stato con i dirigenti scolastici per collocare il progetto all'interno degli interventi educativi che nel PTOF sono segnalati come necessaria didattica trasversale e si è stabilito il primo paletto: il progetto vuole puntare sulla prevenzione educativa e non arrivare come risolutore in un contesto già fortemente condizionato da relazioni difficili e precarie. Quindi oltre a tenere fortemente a questa funzione strettamente educativa si è voluto dapprima intercettare la classe più giovane dell'istituto per essere realmente promozionali: quindi il progetto si è maggiormente focalizzato sulle classi prime della scuola secondaria di primo grado. Negli anni successivi si è arrivato al completamento delle classi portando la specificità del progetto a tutto il plesso.

Dopo l'incontro con i vertici degli istituti comprensivi del territorio si è proceduto ad incontrare i diversi consigli di classe, nelle diverse forme e possibilità fornite dai dirigenti: chi solamente attraverso il proprio coordinatore, chi in sessione plenaria, chi addirittura solo attraverso un collegio docenti definendo le finalità, gli obiettivi e la metodologia di lavoro. Si è poi stabilita una data per incontrare i genitori per cercare anche con loro un patto educativo necessario per triangolare un'esperienza nella quale tutti gli adulti significativi dei ragazzi fossero coinvolti. Infine ci siamo dati un calendario utile per iniziare il lavoro in classe.

2.3. La struttura del progetto

Discutendo con i dirigenti scolastici si è preso a modello dell'intervento un tempo di due ore a settimana per classe per tutto l'anno scolastico partecipando così alla didattica come una delle educazioni curriculari. Si nota subito una differenza sostanziale rispetto a qualsiasi altro progetto messo in campo dalla scuola che riflette una dinamica basata sulle competenze raggiungibili in un tempo limitato;

qui no, qui al centro c'è la dimensione educativa della persona, non le competenze dello studente, ed il tempo essendo un'universale antropologico è la caratteristica necessaria e non solo sufficiente.

Questo pone già alla base del progetto due grosse difficoltà:

- La programmazione del calendario scolastico che deve far spazio a questa nuova riorganizzazione e che complica già in partenza il lavoro della segreteria e dei responsabili del progetto di cui la scuola si dota per far passare le diverse informazioni tra i pedagogisti e i colleghi insegnanti. Si è perciò creato una matrice usata per tutto l'anno scolastico che permettesse un'adeguata rotazione della presenza del pedagogo senza invadere oltremodo la didattica.
- La pervasività del progetto ha messo in difficoltà la relazione tra gli adulti della scuola e i promotori di "La comunità a scuola" perché sentivano un'impropria invasione di campo vivendo la presenza del pedagogo in classe per un numero ampio di ore annuali non capendo bene all'inizio come si sarebbe sviluppato il tutto. L'ansia del controllo da una parte e la poca disponibilità di lasciarsi affiancare dall'altra ha tracciato in salita i primi mesi delle attività.

Il progetto, come si evidenzierà più avanti, ha una serie definita di corollari che attengono all'attività principale che è il tempo dedicato ai ragazzi ma che sono necessari per sviluppare una modalità comunitaria nell'approccio educativo.

2.4. Metodologia

2.4.1. La ludopedagogia

La metodologia applicata al progetto di prevenzione educativa è la ludopedagogia; tecnica educativa ispirata al maestro Paulo

Freire che si è sviluppata come movimento continentale in America Latina. La Ludopedagogia ha come obiettivo principale quello di conquistare attitudini e abitudini attraverso azioni individuali e collettive volte alla trasformazione della realtà attraverso il gioco. Questo metodo facilita il lavoro educativo, coinvolge i partecipanti incoraggiandone l'apertura verso atteggiamenti differenti, stimolando la curiosità e la necessità di riconoscere l'alterità. Il "gioco" sviluppa la volontà di entrare all'interno dei processi attraverso la partecipazione, proponendo modalità che includono il rischio, la scoperta dell'altro e delle proprie potenzialità nascoste, la possibilità di vedere e pensare in modo alternativo. Il gioco diventa il mezzo comunicativo di cui tutti siamo portatori, affina le competenze attraverso il protagonismo, diminuisce la frustrazione perché diverte e libera dallo sguardo severo dell'incompetenza, mette tutti sullo stesso piano e restituisce a chi ha poco in termini didattici, molto di ciò che è portatore.

2.4.1.1. IL GIOCO NELLO SVILUPPO PSICO FISICO UMANO (ELEMENTI)

Quando nasce un bambino, la sua capacità relazionale è in divenire e i suoi codici comunicativi sono differenti rispetto agli adulti che lo accolgono. La sua capacità di reazione agli stimoli è incontrollata, il suo corpo non gli appartiene, nel senso che non lo governa, è ancora una parte di un altro, la madre che lo ha partorito. Questo è vero in tutto tranne per la bocca che è l'unica dimensione che soddisfa due bisogni indispensabili: quello primario esistenziale della nutrizione e quello primario sociale del gioco.

Attraverso la suzione il bambino scopre ben presto queste due dinamiche e riesce a separarle in base alle sue esigenze. Questa sua, nostra, capacità ci permette fin da piccolissimi di incontrare l'altro non solo nella forma della necessità ma in quella dell'interazione per un fine diverso. Crescendo il gioco continua ad essere lo strumento privilegiato per la sperimentazione e la conoscenza dell'uomo, di sé e degli altri.

Il linguaggio ci consente di abbracciare un'idea, di comunicare i nostri sentimenti, di fare commenti sul mondo e di comprendere le ragioni degli altri ma i genitori non insegnano esplicitamente il linguaggio, eppure tutti i bambini imparano il linguaggio più o meno nello stesso modo e all'incirca nello stesso periodo dello sviluppo, anche se provenienti da ambienti radicalmente diversi. Con alcune notevoli semplificazioni possiamo far risalire questa teoria a Chomsky e alla sua scuola che ipotizzano che l'acquisizione della sintassi sia legata all'utilizzazione di dispositivi mentali innati nella mente del bambino e, in qualche modo, attivati dal semplice contatto con una lingua. E lo strumento innato rimane sempre il gioco, il gioco di imitazione.

La vocalizzazione, la lallazione, la proto-conversazione, la segmentazione, fino ad arrivare all'associazione parola/significato/emozione sono tutti stadi nel quale il bambino, ciascuno di noi, ha continuato ad imitare, prendere in giro, fare il verso a questi adulti che si aggirano per casa. Di più. La capacità di muoversi, di spostarsi nello spazio per prendere oggetti o inseguire i fratellini, il trascinarsi, lo spingersi, il gattonare, l'appendersi e tirarsi in piedi, non sembra tutto un gioco, tutto un imitare chi in casa ha un comportamento diverso dal proprio? Non è forse il principio che ci ha portati sulla Luna? Quando da piccoli guardiamo in alto questi "giganti" ci abituanano ad alzare lo sguardo a scoprire un cielo, a desiderare le stelle, "salimmo sù, el primo e io secondo, tanto ch'i' vidi de le cose belle che porta 'l ciel, per un pertugio tondo. E quindi uscimmo a riveder le stelle" (Alighieri, 1989). Lo sviluppo psico sociale cognitivo nei bambini da 0 a 3 anni è il più elevato rispetto a tutto il resto della vita, da Piaget in avanti, tutti i grandi teorici dell'età evolutiva, con le diverse sfumature, hanno teorizzato che il bambino, ciascuno di noi, all'età di 3 anni abbia già percorso il tratto di strada più lungo nella sua evoluzione. E tutto questo non ce l'ha insegnato nessuno. Lo abbiamo appreso attraverso il gioco!

2.4.1.2. IL GIOCO E LA DIDATTICA

Lavorare a scuola attraverso il gioco vuol dire permettere ai ragazzi di pensarsi al di fuori del percorso didattico, facilitare la messa in azione di una serie di competenze già consolidate e arrivare perciò a dimostrarle con maggiore serenità. I ragazzi sentono che le azioni messe in atto sono maggiormente rispondenti a quello che vivono e che la prestazione non è più ansiosa o al di fuori della loro portata. Questo perché il gioco è un'universale antropologico, cioè come abbiamo visto è costitutivo dell'esperienza umana, è l'essenza stessa dell'uomo. Qui non ci sono persone incapaci o poco allenate, non c'è bisogno di studio o un eccessivo impegno cognitivo, non ci si misura con le valutazioni messe da altri ma ciascuno è capace di valutarsi in base al senso, al significato che il gioco porta con sé. Ogni attività ludica accompagna i ragazzi in un percorso nel quale riscoprirsì parte di un mondo che li ha voluti, li accompagna e li schiude all'autonomia e alla responsabilità: traguardi necessari nel diventare adulti.

E lo si fa nella spensieratezza, nel divertimento, nell'entusiasmo tipico del gioco vissuto come riappropriazione di una leggerezza infantile che trova gusto nell'esercizio reiterato di un piacere formativo scevro di pressioni esterne e di perfezione. Al gioco non si partecipa, si vince o si perde. Perché il gioco è vita e nella vita nessuno è spettatore. L'educatore però è lì con i ragazzi quando vincono e quando perdono perché possa insegnar loro a vincere o a perdere. Perché quando il vincitore elevato alla vittoria possa trattare gli antagonisti con rispetto, perché possa essere fiero della sua prestazione, della sua intelligenza e forza, non a scapito degli altri ma solo per dimostrarsi che ce la può fare. Gli atteggiamenti contemporanei della vittoria mirano più che altro a denigrare e distruggere l'antagonista trattandolo da nemico dimenticandosi che la perdita è già sconfitta piuttosto che gioire di aver primeggiato con onestà. Se il gioco è vita e la vita prevede la morte allora anche il gioco prevede l'insuccesso.

Nella sconfitta l'educatore sarà pronto a chiedere che ci si rialzi per rivedere la strategia, per allenarsi di più e per essere pronto domani a ricominciare. E a riperdere, e ancora e ancora, senza la paura di un'altra sconfitta e senza abbandonare il campo perché la vita va vissuta fino alla fine.

Lo strumento ludico permetterà così di contaminare tutti gli spazi della vita tra cui la didattica con la quale il gioco ha un'affinità ben celata agli occhi dei ragazzi che non sembrano proprio comprendere come sia possibile; entrambe le esperienze sono portatrici di competenze. Si è proceduto perciò ad evidenziare questo ai ragazzi mostrando come un'azione ludica possa far imparare una poesia a memoria ad un gruppo eterogeneo di persone e di competenze. O come ci si possa divertire nella costruzione di problemi matematici o geometrici, o ancora come si possa imparare la grammatica attraverso lo schema già provato della battaglia navale. Strumenti simili, obiettivi simili. Nella meraviglia dei ragazzi, nell'apprezzamento degli insegnanti.

2.4.2. La classe comunità

Uno dei punti maggiormente significativi del progetto è il ruolo che la classe impara ad assumere durante le attività di relazione educativa che sono messe in atto nelle ore promosse dai pedagogisti. L'intervento non è mirato nella risoluzione delle difficoltà relazionali di qualcuno, o meglio non è mai stato ritenuto un obiettivo primario, ma un meta obiettivo. Il vero focus dell'operatore in aula è quello di "utilizzare" le relazioni intessute dai compagni come strumento educativo principale alla risoluzione delle frizioni relazionali investendo la comunità dei ragazzi di un compito comune favorendo la messa in moto di atteggiamenti, dialoghi ed azioni tese all'inclusione dei satelliti: i ragazzi che maggiormente vivono la complessità dei propri rapporti.

Così facendo non si va incontro all'inspiegabile necessità degli insegnati di "risolvere", se mai si potesse veramente, situazioni didattico-educative singole *one to one* al di fuori del contesto classe, ma si dotano gli stessi compagni delle *life skills* necessarie a diminuire le distanze amicali e a divenire maggiormente resilienti. Questo va nella direzione segnata da John Dewey "la scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola" (Dewey, 2018). La partecipazione alla vita sociale della classe, prendendo parte non solo all'apprendimento attraverso metodi cooperativi innovativi, ma soprattutto vivendo la responsabilità relazionale nella crescita comune dell'identità personale e comunitaria, aumenta nei ragazzi la necessità di sentirsi parte di qualcosa di più grande di loro minando dal di dentro l'iper soggettivismo culturale del nostro tempo. La scuola rappresenta per i nostri ragazzi uno dei tanti ambienti educativi nei quali sono immersi: famiglia, sport, strada, luoghi di culto. Così "oltre a dover fronteggiare la frammentazione del soggetto che studia, la scuola non riesce più a offrire una proposta unificata di sapere" (Scola, 2013) a causa di un proliferare di conoscenze diffuse e metodi di apprendimento multimediali sempre più concorrenziali rispetto alle obsolete metodologie didattiche che continua a proporre. Il vantaggio, o uno dei pochi rimasti all'istituzione scolastica, è l'obbligatorietà alla frequenza. Da qui ne discende che le possibilità pedagogiche sono di gran lunga aumentate rispetto a tutte le altre agenzie educative perché il tempo è un'universale antropologico in educazione e il suo valore rimane immutato anche davanti alla velocità dei cambiamenti degli stili di vita di questi ultimi vent'anni.

2.5. I ragazzi

L'entrare in un gruppo di persone che hanno già assimilato un'esperienza comune non è un'impresa semplice perché vuol dire conoscere in fretta le dinamiche che si sono instaurate, i codici co-

municativi condivisi e una serie di regole scritte e tacite che sono rispettate o meno dagli appartenenti. In una classe di studenti è ancor più difficile perché i ragazzi cambiano e modificano le loro dinamiche in base all'insegnante che incontrano, in base alla relazione che con lui hanno instaurato e in base a quello che hanno capito possano essere i suoi punti deboli o di forza. Abbiamo perciò stabilito una prima fase osservativa partecipata dalla quale far discendere la stesura delle attività garantendo una modalità relazionale che fosse basata sull'incontro personale oltre che comunitario certi che il cambiamento si possa realizzare nella confidenza tra gli individui.

Le attività messe in atto hanno privilegiato perciò le persone e non le cose, il percorso e non il risultato, l'attenzione al singolo come parte del gruppo e non una generale affezione alla massa. Diverse sono state le attività messe in campo perché diversi erano i meta obiettivi a cui si tendeva:

- Il tempo giocato con i ragazzi è stato un tempo ludico ma di riflessione,
- la visione di video o film hanno dato significati interessanti per rileggere il proprio vissuto personale,
- I laboratori manuali per far percepire la bellezza di costruire qualcosa assieme,
- La responsabilizzazione dei comportamenti degli altri per non potersi sentire sempre a posto,
- L'inclusione dei comportamenti devianti per agire sulle qualità di tutti,
- L'immaginazione sul proprio futuro e su quello del gruppo per poter costruire assieme il domani.

Questo ha permesso di entrare in sintonia con le classi che hanno partecipato con impegno ed interesse dimostrando di apprezzare il metodo usato, fidandosi dell'educatore e delle sue proposte e riuscendo a migliorare il comportamento generale.

2.5.1. L'osservazione partecipata

Il periodo di osservazione iniziale è stato di due settimane. In questo tempo l'educatore nel proporre le attività di conoscenza lasciava volutamente molto più tempo ai singoli ragazzi privilegiando situazioni personali. Questo metodo ha portato una grande quantità di informazioni che si sono dimostrate molto utili per la concretizzazione delle attività che, come vedremo, si sono calate in maniera diversa di classe in classe. Ci ha permesso di vedere: i cambiamenti relazionali tra i ragazzi in base ai diversi adulti che si alternavano nelle ore scolastiche, le dinamiche tra i professori e la classe ed evidenziare così i diversi ruoli rivestiti da ciascun componente del gruppo. Al termine del periodo prefissato si è proceduto alla stesura di una relazione d'entrata sulla classe e confrontata con ciò che nell'incontro iniziale con l'insegnante referente di classe era emerso. Questa metodologia ha mostrato delle discrepanze tra il vissuto degli insegnanti e la visione degli educatori perché le premesse di partenza erano differenti: gli insegnanti ricercavano e sottolineavano i comportamenti disturbanti e devianti mentre l'occhio pedagogico dell'educatore aveva anche ritrovato in alcuni ragazzi le soluzioni relazionali possibili alle situazioni fatte emergere dai docenti.

2.5.2. L'attività

La "scaletta" delle attività ha lasciato la possibilità a ciascun professionista di modellare e calibrare l'intervento in base agli stimoli dati dai ragazzi, dagli insegnati e dalle situazioni contingenti, evidenziando come qualsiasi accadimento ha una caratterizzazione umana e perciò educabile. Questo ci ha permesso di aiutare i ragazzi a sviluppare un atteggiamento critico e una responsabilizzazione intrinseca ed estrinseca delle azioni messe in campo. Tutte le attività, i laboratori, i giochi e le riflessioni, hanno avuto come fondamento la costruzione di una relazione educativa efficace con un modello di adulto stabile e competente che si affiancava al modello educativo-

didattico tradizionale. Per meglio misurare la capacità del progetto nel rispettare gli obiettivi che ci eravamo dati ci si è serviti di una tripla metodologia operativa che si rifà ai contenuti metodologici appena espressi. In alcune classi abbiamo usato quello del percorso: *step by step*; siamo partiti da un punto prefissato e abbiamo accompagnato la classe in un itinerario di scoperta dapprima del sé, poi dell'altro e infine del gruppo. In altre classi abbiamo usato il metodo circolare di "the village": mutuando un metodo di crescita di gruppo che si sviluppò a Baltimora una decina di fa; si è proposto ai ragazzi di organizzarsi all'interno della classe in ruoli che avrebbero dovuto impersonificare anche al di fuori del tempo dell'attività che prevedevano azioni di interesse dell'altro, modificazioni della modalità di informazione e scambi, responsabilizzazioni degli altri appartenenti al villaggio, ecc...

In altre ancora ci si è focalizzati più sulla metodologia marcatamente didattica affiancando gli insegnanti in un laboratorio educativo scientifico piuttosto che storico o matematico. Ci appare chiaro alla fine del percorso che l'integrazione tra le attuazioni andrebbe a migliorare i deficit intrinseci alla singola esperienza così da amplificarne solo i punti di forza.

Le fasi degli incontri proposti vertevano sempre su tre direttrici:

- L'ascolto: ciascuno dei partecipanti (ragazzi, insegnante presente ed educatore) aveva un tempo congruo per raccontare le esperienze positive, belle e avvincenti della settimana appena trascorsa. Dopo di che si procedeva a dare le consegne per l'attività che si proponeva quella mattina. L'iniziare con un momento di ascolto non solo permetteva il racconto libero e disinteressato dalle dinamiche valutative, ma anche dava l'occasione di una maggiore conoscenza tra i ragazzi, all'insegnante e all'educatore. Inoltre portava i ragazzi al di fuori dell'aula scolastica permettendo ai loro ricordi di materializzarsi e di diventare patrimonio di tutto

il gruppo. L'attenzione necessaria all'ascolto permetteva di accorgersi sia dei livelli raggiunti dalla classe, sia di valutare se l'interlocutore era parte integrante del gruppo o meno (evidenziando l'eventuale grado di rumore da parte dei compagni), sia il procedere dell'attività nell'introdurre la consegna data dall'educatore.

- Il fare: quando si è riusciti ad ascoltare in maniera opportuna si è anche capaci di portare a termine il compito affidato che poteva essere svolto singolarmente, in coppia, a gruppetti o tutti assieme. È in questa fase che la creatività dell'educatore si metteva in moto e prendeva forma nelle più svariate combinazioni possibili: dalla manualità alla musica, dalla lettura al calcolo, dal video alla scrittura, dalla spazialità all'immobilismo innestandosi nel percorso prestabilito inizialmente per accompagnare la classe negli obiettivi condivisi con il corpo docenti. Le concretizzazioni pratiche della consegna risentiva naturalmente della peculiarità di ciascun ragazzo divenendo un unicum con il resto delle azioni della classe. Al termine come in un puzzle i pezzi di tutti si incastravano con gli altri e davano vita al quadro della classe.
- La riflessione: le azioni messe in atto puntavano sempre all'autocontrollo ovvero ad una valutazione semplice da parte dei ragazzi in merito a due obiettivi: uno metodologico e uno di scopo. Il primo sottolineava le modalità con le quali erano state compiute le azioni sia singolarmente che comunitariamente e l'altro se si erano raggiunti gli obiettivi della consegna precedentemente ascoltati. Nascevano così gli scambi tra i ragazzi, da loro modulati e rispettati, nei quali venivano evidenziati i punti salienti dell'accaduto. Riflettere sulle azioni permetteva di "trasformare il vissuto in un'esperienza" (Mortari, 2003) e il cerchio delle tre fasi si chiudeva. Non si può fare e fare bene, se non si hanno ascoltate le indicazioni, non si può riflettere se non si è fatto e non si può attingere all'esperienza passata se non si è riflettuto e quindi costruito.

2.6. La comunità educante

2.6.1. *Il corpo docente*

Lavorare nella scuola vuol dire affiancarsi ai professionisti che ogni giorno con impegno adempiono al compito didattico di insegnare ai ragazzi le discipline scolastiche delle quali sono portatori: gli insegnanti.

Un primo atteggiamento che l'esperienza ci ha suggerito è quello dell'assertività. Far entrare un altro adulto nel contesto scolastico non è sempre facile perché il pensiero del giudizio può essere ferente e allontanare così un'opportunità. Spetta all'educatore muoversi con sensibilità per non sconvolgere la routine e i meccanismi oliati di una professione che da troppo tempo sente il peso della responsabilità. Questa pressione è data in primis dalla sempre più labile e fragile alleanza con gli altri adulti del mondo educativo, in primis i genitori. Il professionista esperto delle dinamiche relazionali deve mostrare da subito le sue capacità entrando nel gruppo degli insegnanti con garbo e competenza. Saper muoversi tra i corridoi, entrare nelle sale insegnanti con disinvoltura e poi nelle classi con decisione e abilità sono cartine tornasole che mettono a loro agio i docenti. Il primo scopo del lavoro assieme agli insegnanti lo si raggiunge quando sentono che la loro professionalità guadagna spessore nell'incontro con l'educatore, che è possibile una contaminazione professionale utile alla loro persona e al loro mestiere.

Lo stare in classe assieme e sperimentare la conduzione da parte di un altro adulto competente e preciso aiuta i professori a metabolizzare comportamenti, atteggiamenti, soluzioni, idee, modalità utili poi alla loro didattica. Inoltre hanno la possibilità di vedere i ragazzi in un contesto di classe ben diverso dalla loro lezione spesso frontale, godendo delle relazioni messe in atto dai loro studenti. Relazioni, capacità e impegni ben diversi rispetto a quelli messi

in campo nell'ora specificatamente didattica che lasciano spazio a delle scoperte aggiuntive rispetto allo studente che normalmente vedono davanti agli occhi. È questa puntualizzazione precisa sulla persona e non sullo studente che l'educatore ambisce di far notare all'insegnante, paragonando le competenze didattiche a quelle trasversali. È importante che l'educatore parli il "didattichese" perché aiuta avere un linguaggio comune a quello del docente; la formazione didattica infatti è spesso, l'unico sguardo che l'insegnante ha. Quindi parlare di competenze e paragonarle a quelle sancite nel PTOF dell'istituto comprensivo e negli interventi dell'OMS, come *soft o life skills*, può dare l'occasione al professore di valutare altre caratteristiche dei ragazzi.

Sappiamo infatti che, in una sorta di profezia che si auto avvera, se l'adulto continua a non dare margine di stupore, di meraviglia nel possibile cambiamento verso un bene, ma tratta il ragazzo sempre per quello che è il suo giudizio, lui non troverà mai spazio di modifica e mostrerà sempre ciò che l'adulto si aspetta. Sarà perciò relegato in angolo dal quale sarà sempre più difficile uscire e si convincerà di essere ciò che è valutato e i suoi comportamenti, come in un circolo vizioso, saranno sempre avvitati in quel contesto.

Quindi il compito primario dell'educatore è offrire un nuovo "paio di occhiali" all'insegnante che possa sfocare il pregiudizio e possa notare più nitidamente le peculiarità positive del ragazzo. L'attività guidata dall'educatore porrà l'attenzione anche nei comportamenti differenti dell'insegnante che non ha più la responsabilità diretta della lezione e potrà vivere un'esperienza maggiormente serena in compagnia dei ragazzi. Questo permetterà anche alla classe di vedere il professore con occhi diversi, scevro degli strumenti della disciplina, registro e voti, potrà affiancare i ragazzi mostrandosi come persona. È un nuovo inizio, è un nuovo punto di partenza, è un nuovo modo di essere docenti che mantengono la relazione verticale ma che non hanno bisogno delle note per farsi rispetta-

re. Il rispetto è guadagnato con un sorriso, con un gioco vinto o perso assieme, confrontandosi sulle scelte da fare. E se è vero che l'esperienza lega molto più di mille parole, è vero anche che a trarne beneficio non saranno solo i ragazzi ma anche l'insegnante, la sua didattica, la sua vita. L'educatore quindi non entra nelle dinamiche di classe per poi scrivere ricette che l'insegnante è destinato a seguire, non dà informazioni generiche, di base su casi ipotetici, da manuale, ma si accompagna con il docente per trovare assieme soluzioni utili al bene di tutti. La formazione in itinere del progetto sposa proprio questa visione: i tempi sono diversi ma ben scanditi secondo i diversi obiettivi formativi che si vogliono raggiungere. Oltre a questa prima modalità, che è la più pervasiva, sia per tempo impiegato che mezzi utilizzati, il progetto prevede altre due modalità: una informale e l'altra formale. La sala insegnati, i corridoi, il tempo della ricreazione, insomma tutti gli "interstizi" temporali e spaziali diventano occasioni da sfruttare per una parola di confronto, di valutazione sull'attività appena svolta insieme, su un fatto accaduto in nostra assenza o su un ragazzo che lascia maggiormente il segno rispetto ad altri. È questo il tempo della relazione professionale tra adulti che può avere anche delle entrate maggiormente personali e che ci aiuta a capire lo sguardo educativo del docente. I tempi istituzionali degli incontri sono sostanzialmente tre:

- Un tempo diadico di colloquio confronto prenotato e voluto nel quale si sottolineano delle difficoltà personali o tecniche del professore, il quale, accorgendosi e volendo trovare soluzioni, incontra il pedagogo con il desiderio di modificare alcuni giudizi o comportamenti che si ritengono inopportuni;
- I consigli di classe, nei quali l'educatore può sedersi a norma di legge, quindi quelli non valutativi, nei quali si è chiamati a riferire sull'andamento relazionale della classe, soffermandoci sugli aspetti di tensione e provando a trarne delle strategie utili per tutti. È questo un momento prezioso perché sono poche le occasioni durante l'anno scolastico di incontrare

tutta l'equipe degli'insegnati di una determinata classe e di conseguenza poche sono le possibilità di tracciare un'azione comune. Molto spesso infatti ciascuno dei docenti vive o soffre la classe e porta un giudizio solamente personale, senza confrontarsi con i colleghi, continuando perciò a reiterare comportamenti simili. Il consiglio di classe diventa il luogo per poter mettere insieme una serie di strategie utili per tutti verso le quali tutti sono chiamati ad esserne i protagonisti offrendo ai ragazzi quell'unione pedagogica necessaria ai cambiamenti;

- I collegi docenti nei quali si ha l'occasione di incontrare tutti gli insegnanti della scuola e vivere un momento comunitario importante sia in termini professionali che personali. È questo il momento in cui si sperimentano con gli adulti le modalità operative che vivono i ragazzi e dai quali escono le più belle riflessioni educative. Se i ragazzi respirano il modello degli adulti, tocca a noi adulti offrirne uno positivo; perciò se chiediamo ai ragazzi di costruire relazioni solidali tra loro dobbiamo essere prima noi ad impegnarci per questo. Le attività messe in campo sono quindi ludiche e l'occhio attento dell'educatore sottolinea le dinamiche che si creano per aiutare gli adulti nella riflessione sia per quanto riguarda le interazioni tra il corpo docente sia per trasferire una competenza utile alla lettura delle relazioni tra i ragazzi.

2.6.2. I genitori

Il terzo soggetto verso il quale l'educatore è chiamato a costruire un ponte è rappresentato dalla famiglia del ragazzo incontrato in aula e specificatamente dai suoi genitori. Si diceva pocanzi che le alleanze tra gli adulti sono messe a dura prova perché la condivisione di uno sguardo organico sull'educazione ha lasciato lo spazio ad un ben più destrutturato pensiero parcellizzato. Le responsabilità si rimpallano e sono sempre più evidenti le criticità espresse con

arroganza se non a tratti con violenza. Costruire un ponte tra la famiglia e la scuola vuol dire avere chiaro le possibilità reali che il professionista educativo ha, sia come mezzi a disposizione, sia come obiettivi. Il compito dell'educatore infatti è mediare nelle complessità ma anche tentare di non rimanere schiacciato tra questi due mondi prendendo le parti dell'uno o dell'altro, riportando sempre al centro della questione il bene del ragazzo, a volte l'unico punto d'incontro possibile.

Anche per l'incontro con le famiglie si sottolineano delle modalità operative che servono a conquistare diversi obiettivi: la fiducia, il supporto, l'interazione.

Per questo si sono messi in campo sistemi di incontro differenziati:

Il colloquio. Prenotandosi con il sistema informatico in dotazione alla scuola, il genitore viene ricevuto su appuntamento e coglie l'occasione di un confronto educativo sul proprio figlio. L'educatore non entra nella sfera didattica, della quale non ha particolari informazioni, ma riporta una lettura completa di quello che ha osservato in aula attraverso le attività di socializzazione proposte. Quindi evidenzia atteggiamenti, capacità, attitudini relazionali, competenze messe in atto dal ragazzo, definisce i comportamenti e sottolinea le peculiarità personali. Da questo il colloquio si dipana su altri livelli nei quali i genitori spesso sfociano raccontando episodi che esulano dal mondo scolastico cercando conforto, suggerimenti e indicazioni utili alla loro funzione educativa;

L'incontro. Le notizie di denunce e situazioni devianti popolano abitualmente i giornali e mostrano un aspetto dell'interazione tra gli adulti che comincia a contaminare anche le relazioni tra i ragazzi. In diverse occasioni, infatti, al pedagogista è stato chiesto di supportare gli insegnanti o la dirigenza in situazioni di complessità marcata di fronte a comportamenti svianti. L'educatore ha così un'occasione

aggiuntiva di portare, pur nel conflitto, uno sguardo pedagogico che faccia decantare l'accaduto e cerchi strade nuove per una serena conclusione degli accadimenti. La capacità di mediazione e il fatto di non essere parte né offesa né lesa, mette l'educatore su un piano diverso che può aiutare i contendenti a lasciarsi guidare verso una risoluzione priva di strascichi.

- Le riunioni. Un terzo momento pensato per interagire con gli adulti della famiglia è stato quello di indire delle riunioni, due nell'anno, nelle quali i genitori si accomodavano in aula, sedendosi al posto dei loro figli. Il colpo d'occhio è davvero interessante. Si portano a conoscenza dei genitori degli atteggiamenti della classe e si stimolano ad un confronto mediato dalle abilità dell'educatore. Presente insieme ai convenuti c'è almeno il coordinatore di classe degli insegnanti, ma più spesso si è notato che altri professori hanno chiesto di parteciparvi; questo a sottolineare il fatto che quando ci sono iniziative interessanti, la partecipazione è garantita. In quest'occasione il gruppo dei genitori è invitato a partecipare attivamente al dialogo e alle attività per poi lasciarsi condurre verso un tema celato precedentemente ma palese al termine dell'incontro che evidenzia aspetti pedagogici attinenti agli stadi evolutivi dei ragazzi.
- La formazione. Anche per i genitori si è messo in campo un'attività formativa aperta con serate a tema concordate con la dirigenza. Questa occasione ci dà la possibilità di alzare il tono degli interventi e mostrare punti diversi tra i genitori e i docenti, di solito sempre presenti agli incontri. Prendere un tema e mostrare i cambiamenti e le modalità di azione dei ragazzi e confrontarlo con gli sguardi degli adulti, ciascuno dal proprio osservatorio, ha creato un clima di collaborazione e fiducia non solo con gli operatori ma anche tra famiglia e scuola. L'elevato numero di genitori che si è presentato ha convalidato le aspettative rispetto al fatto che la solitudine educativa

nella quale stiamo cadendo necessita di spazi altri di condivisione non giudicante ma propositiva e collaborativa.

2.7. I questionari qualitativi

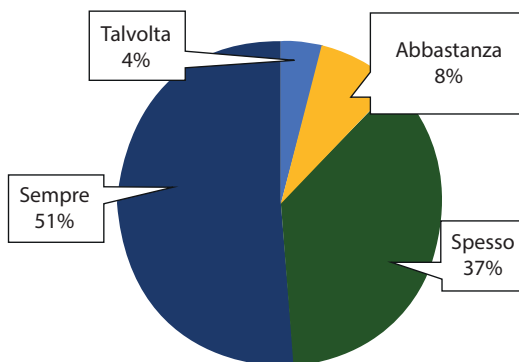
Al termine del progetto si è voluto chiedere ai tre gruppi interessati, ragazzi, insegnanti e genitori, delle restituzioni in merito alla qualità dell'intervento.

2.7.1. Questionari ragazzi

I grafici di seguito riportati sono una parte di tutto il lavoro di ricerca sostenuto in questi anni nel quale abbiamo intercettato più di 13 istituti comprensivi, oltre 50 classi, più di 1000 studenti e relative famiglie e circa 300 insegnanti.

Il primo grafico rappresenta il modo con cui i ragazzi hanno vissuto l'esperienza.

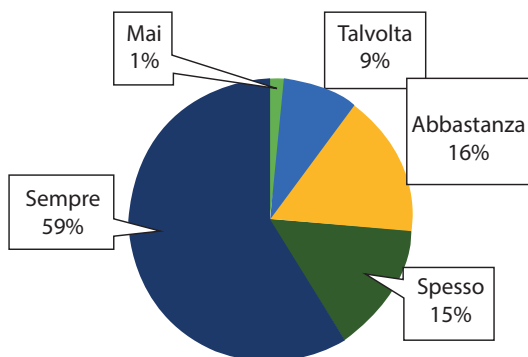
Mi sono sentito a mio agio?



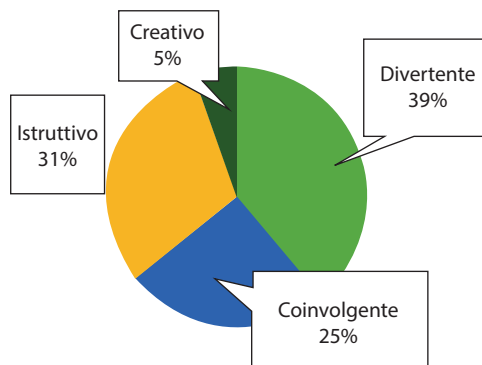
Qui la situazione del grafico ci mostra una criticità: lo stare in mezzo agli altri che non ci si è scelti, in un ambiente chiuso e valutativo, porta inevitabilmente a confronti e scontri che limitano la pos-

sibilità di potersi esprimere con libertà. Si segnala sia il dato “sempre” molto alto e sia il dato “mai” che compare per la prima volta.

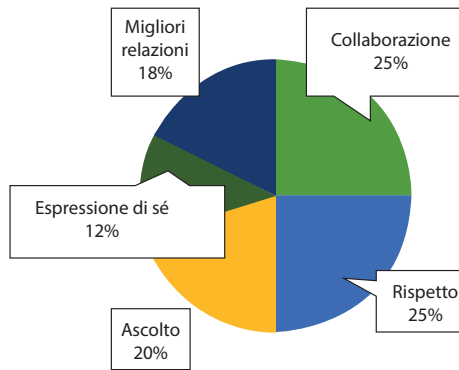
Ho potuto ad esprimere ciò che provavo?



I termini ricorrenti nella percezione delle attività da parte degli studenti

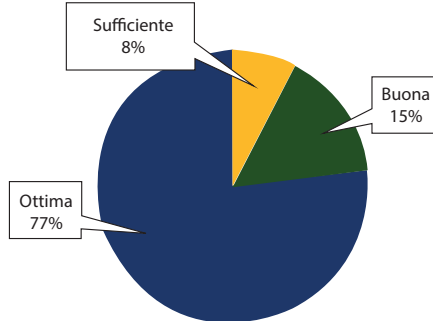


E i termini ricorrenti nella valutazione dell'utilità delle attività da parte degli studenti

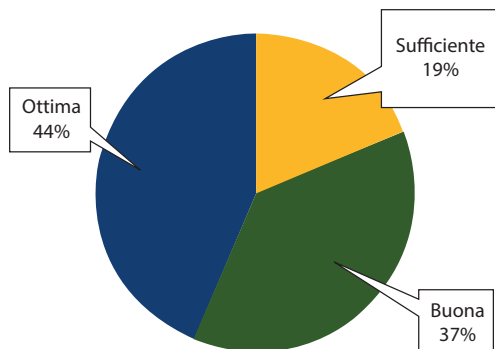


2.7.2. Questionari insegnanti

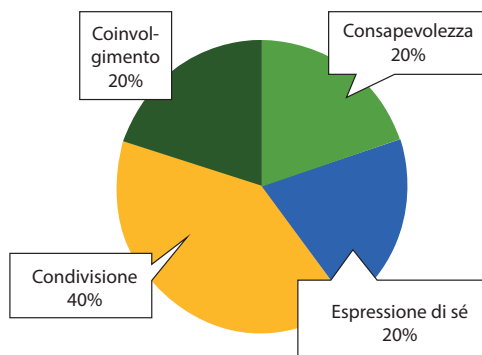
Si è chiesto agli insegnanti se il progetto fosse stato utile per l'intera classe



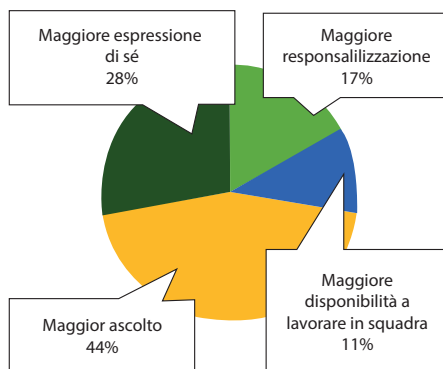
E per qualche ragazzo in particolare



Termini ricorrenti nella valutazione dell'utilità delle attività da parte dei docenti



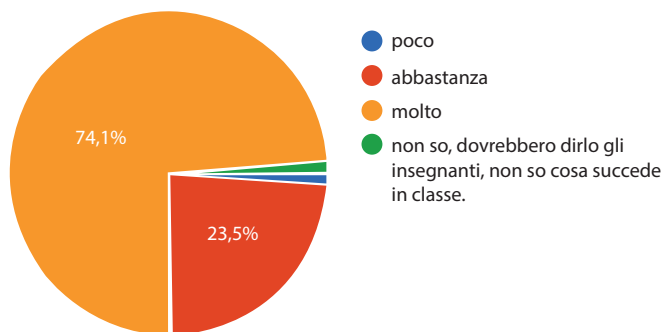
Termini ricorrenti nella valutazione da parte dei docenti dei cambiamenti interni alla classe in seguito alle attività svolte.



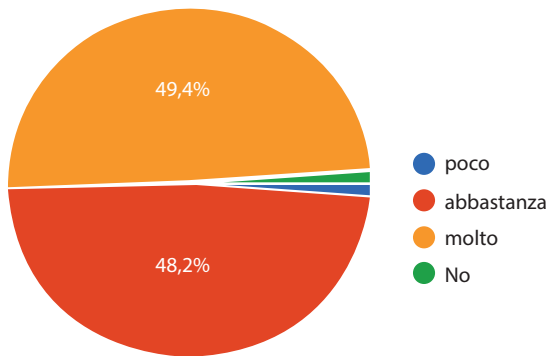
2.7.3. Questionari genitori

Gli ultimi questionari di gradimento del progetto sono stati somministrati ai genitori con domande riguardanti l'efficacia degli incontri con ricadute nell'agire quotidiano dei loro ragazzi e un giudizio finale dell'esperienza.

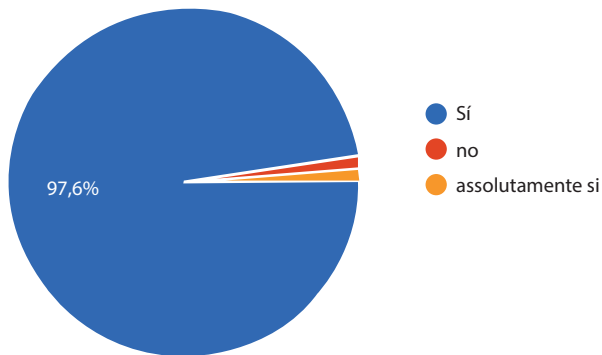
Ritiene che l'intervento in classe sia stato efficace?



Ritiene che il rapporto instaurato in classe abbia avuto una ricaduta positivo su suo figlio?



Secondo lei il progetto dovrebbe essere proposto anche il prossimo anno?



Conclusioni

Tanto si è discusso sulla differenza tra educare ed istruire.

Molto spesso si è fatto tra questi due verbi della pedagogia moderna e contemporanea una ragione di contrapposizione metodologica ma più propriamente ideologica. In realtà l'una ha bisogno dell'altra. Io ho bisogno di apprendere una nozione ma questa nozione avrà senso solo quando sarà dotata di un significato per il mio

apprendimento e se questo significato genera valori, interpretazioni, nuove forme relazionali (educazione). Noi vorremmo andare oltre, basandoci sul contesto e sull'esperienza che ci dice che istruire è anche educare, ma non esaurisce l'educare. Noi ci siamo mossi sulle tracce di una pedagogia che superi questa dicotomia e separazione concettuale. Lo scenario dell'educazione è l'ambiente di vita, dove i saperi allo stato nascente sono intrecciati alle competenze di vita. Il lavoro di condivisione non finisce mai, serve a ricostruire ogni volta le condizioni per apprendere meglio. Si tratta di un lavoro continuo di "manutenzione" finalizzato a rendere possibile l'apprendimento consentendo alle forze emozionali e relazionali di venire alla luce per essere utilizzate a favore dell'apprendimento piuttosto che contro di esso.

Le nostre competenze messe in campo per costruire una nuova strada che potesse portare alla conoscenza e alla sperimentazione di questo orizzonte, ha incontrato uno sviluppo attento e vivace da parte dei ragazzi che nell'esperienza provata testimoniano un nuovo sentire. Dopo questi anni nei quali alcune indicazioni date si sono rese fattive, ci sembra facile immaginare qualche altra ipotesi per poter migliorare ancora nei prossimi anni scolastici. Noi crediamo che l'accompagnare il ragazzo nella quotidianità, a piccoli passi stando uno accanto all'altro sia una strada privilegiata di crescita. Per questo il fulcro del nostro progetto sono le ore consumate, spese, investite per stare con i ragazzi. Questo ci ha permesso di incontrarli nella loro spontaneità, fragilità e bellezza e ha permesso a loro di sentirsi accolti senza giudizi da un adulto che non aveva niente da imporgli.

La confidenza si è creata ci pone un interrogativo: cosa ce ne facciamo di tutte le domande che ci hanno riversato addosso che riguardavano l'affettività, la famiglia, le persone, Dio, la loro vita il loro futuro? Crediamo che per non disperdere quello che di bello la relazione con loro ha portato sia cominciare a pensare ad uno tipo ascolto che sia più libero e messo a loro disposizione dopo un

periodo di conoscenza tra i banchi, dopo un periodo nel quale è l'adulto a cercati e non viceversa, dopo che una relazione di bene è già stata instaurata e non che nasca secondariamente, dopo che ho già riposto fiducia nell'adulto senza che si sia chiesto un salto nel buio attraverso un "sportello".

Ripensare al ruolo educativo dell'insegnante vuol dire avere nell'organizzazione scolastica chi ha questa formazione, che può essere il collante tra il modus operandi dei docenti, ma anche tra i docenti e i genitori, e tra loro e i figli. Vuol dire ripensare alla scuola non come mero passaggio di nozioni ma come una comunità che lavora l'uno per l'altro.

Si lavora veramente quando si riconosce in se stessi e negli altri un'eccedenza del lavoro rispetto alla lettera di contratto; e si vive veramente quando si riconosce un'eccedenza della vita rispetto al lavoro. (Bruni, 2012, p.195)

Bibliografia

- Alighieri, D. (1989). *La Divina Commedia, XXXIII canto dell'Inferno*. Milano: Hoepli.
- Bruni, L. (2012). *Le nuove virtù del mercato*. Roma: Città Nuova.
- De Pieri, S., Tonolo, G., & Delpiano, L. (1990). *Età negata, ricerca socio-psicologica sui preadolescenti in Italia*. Torino: Elle DI Ci.
- Del Core, P. (1990) *Giovani, identità e senso della vita. Contributo sperimentale alla teoria motivazionale di Victor Frankl*. Palermo: Edizioni OFTES.
- Dewey, J. (2018). *"Democrazia e educazione". Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma.
- Galanti, A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori Editore.
- Loro, D. (2012). *Grammatica nell'esperienza educativa. La ricerca dell'essenza in educazione*, Milano.
- Maggiolini, A., & Pietropolli Charmet, G. (2004). *Manuale di psicologia dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Mari, G. (2012). *Dentro la relazione educativa*. Torino: Elledici.

- _____ (2016). *Relazione Qual è il significato delle regole in educazione*. Mestre.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza - il pensare riflessivo nella formazione*. Roma.
- Musaio, M. (2012). *Dentro la relazione educativa*. Torino: Elledici.
- Scola, A. (2013). *“La comunità educante”*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci Editore.

Sitografia

- Ddl 1319 del 3 giugno 2019, <http://bit.ly/3bvJL82>
- Di.S.A.L., *Dispersione scolastica riprende a crescere*, <http://bit.ly/37gIApB>
- Global Teacher Status Index, <http://bit.ly/2tHs7ge>
- Rapporto sul Benessere Equo e Sostenibile, <http://bit.ly/2UJQbdx>

**La Formación Integral
en la Educación Superior,
una propuesta desde el Carisma
de Don Bosco en clave
Oratoriana como sello identitario
a nivel conceptual y estructural**
Integral Formation in Higher
Education, a proposal from
the Charism of Don Bosco in an
Oratorian key as a seal of identity
at the conceptual and structural level

Marcelo Palominos Bastías¹

Alejandro Berríos Avaria²

Universidad Católica Silva Henríquez

-
- 1 Académico de la Facultad de Educación, Escuela de Educación Diferencial y miembro del Instituto de Pastoral Juvenil de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Magíster en Educación. Estudiante del Doctorado en la Universidad de Sevilla, España. Líneas de investigación: Formación inicial docente, inclusión e innovación educativa. Santiago de Chile. Contacto: mpalomino@ucsh.cl
 - 2 Académico de la Facultad de Educación, Escuela de Filosofía, Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Magíster en Educación. Líneas de investigación: gestión institucional, autoevaluación y aseguramiento de la calidad. Santiago de Chile. Contacto: aberriosa@ucsh.cl

Abstract

The Integral Training in Higher Education, a proposal from “el Carisma de Don Bosco en el Oratorio de Valdocco”, key as an identity seal at the conceptual and structural level. The challenges presented by an Integral Training in university education are understood and identified, for which a bibliographic analysis is conducted that guides this understanding and identification. From texts of International Organizations that study the subject, identity texts of the Higher Level Salesian Institutions (IUS), together with texts by leading Salesians, and guiding frameworks of the Universal Church. It is presented as an Integral Training and how the Preventive System of San Juan Bosco is an inspiration in the update to the training model at the tertiary level, it is a real perspective to that need, as a result the university structures must be modified to create support at the level of management and spiritual level, this set being an answer to the current times.

Keywords

University identity, preventive system, sociocultural contexts, university structure.

Resumen

La Formación Integral en la Educación Superior, una propuesta desde el Carisma de Don Bosco en clave Oratoriana como sello identitario a nivel conceptual y estructural. Se comprende y se identifica los desafíos que presenta una Formación Integral en la educación universitaria, para lo cual se realiza un análisis bibliográfico que orienta dicha comprensión e identificación. Desde textos de Organizaciones Internacionales que estudian el tema, textos identitarios de las Instituciones Salesianas de Nivel Superior (IUS), en conjunto con textos de destacados Salesianos, y de marcos orientadores de la Iglesia Universal. Se presenta como una Formación Integral y cómo el Sistema Preventivo de San Juan Bosco es una inspiración en la actualización al modelo formativo a nivel terciario son una perspectiva real a esa necesidad, como resultado se deben modificar las estructuras universitarias para así crear un soporte a nivel de gestión y a nivel espiritual, siendo este conjunto una respuesta a los tiempos actuales.

Palabras clave

Identidad universitaria, sistema preventivo, contextos socioculturales, estructura universitaria.

“Haré lo imposible por conquistar el corazón
de los jóvenes”
(San Juan Bosco)

Introducción

El presente artículo tiene por finalidad reflexionar sobre el sello identitario que hemos heredado como Universidad, en particular como Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) de Chile; Además, del desafío constante que tenemos como miembros de una misma familia salesiana, en el cual en su proyecto educativo tiene como misión:

Contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes y de este modo de la familia humana, ofreciendo una educación superior de exce-

lencia a todos quienes puedan beneficiarse de ella, especialmente a los jóvenes talentosos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, a partir del modelo de formación salesiano inspirado en la razón, el amor y la trascendencia. (UCSH, 2012, p. 7)

Debemos dar respuesta al ideal salesiano, cuyo foco son los jóvenes, y en particular los jóvenes en formación y más vulnerables de la sociedad, especialmente estos últimos son el motivo principal de nuestro proyecto, nos hace plantearnos la siguiente pregunta: ¿A qué nos invita hoy don Bosco desde su experiencia en el Oratorio de Valdocco, situada en la vieja Italia del siglo XIX y en coherencia con la formación de jóvenes como profesionales y ciudadanos de una sociedad del siglo XXI? Esta es la pregunta que desafía e invita a todos los ámbitos, ambientes y miembros de la Familia Salesiana, que han surgido bajo la inspiración de San Juan Bosco, particularmente en la formación de profesionales, en la educación superior.

Desde sus orígenes, la presencia salesiana en el mundo ha ido evolucionando y permeando a los diferentes contextos sociales en los cinco continentes, dando vida a muchas obras y especialmente establecimientos educacionales, desde la formación inicial a la formación a nivel superior, entre otras no menos importantes, ya que desde ahí nacen nuevas experiencias como base de lo vivido desde los oratorios y testimonio de San Juan Bosco durante el siglo XIX. La mayoría de estas presencias demuestra coherencia con el Sistema Preventivo de Don Bosco, siendo fiel a la esencia, ideario y filosofía Salesiana de sus orígenes, pero la necesidad de actualizar esta identidad, respecto a las necesidades de los nuevos jóvenes, es un desafío ético e identitario. Más aún en dónde la realidad juvenil, en Chile de hoy debemos evitar la homogenización entre las diversidades de realidades juveniles, sino que existen diversas realidades de ser joven; por lo cual el desafío es mayor, dada la heterogeneidad de juventudes que ingresan a la educación superior (Duarte, 2013).

Por esto es motivante —y demandante en conciencia— el dar a conocer algunos elementos del *carisma salesiano*, tal como se vivió en el Oratorio y desde este carisma ver cómo lo ponemos en práctica en el ambiente y en la formación en la Educación Superior. Siendo de suma importancia el nivel de impacto que esto puede llegar a tener, sin duda es una fuente de inspiración y un testimonio para las generaciones de futuros profesionales que podrán ser un aporte en los distintos contextos donde les toque ejercer su profesión, desde el fin último de la Congregación Salesiana; es decir, estar donde realmente les necesitan, entre los más pobres y excluidos. Comprender y ejecutar un plan formativo de los futuros formadores, es la actualización de la espiritualidad salesiana, es encarnar el carisma en tiempos actuales.

Necesidades, orientaciones y desafíos para hoy

La opción por los jóvenes es la esencia de una universidad salesiana, tal como lo expresa Lenti (2011):

Don Bosco nos dice en sus Memorias que a la edad de diez años estaba ya implicado en un apostolado juvenil compatible con su edad. A lo largo de los años de estudio en Chieri, “el oratorio” y lo que podemos llamar ‘ministerio entre colegas’ eran un serio compromiso por parte suya. Más aún, las imágenes básicas de su sueño vocacional (jóvenes y animales que cambian y la ‘orden’ de encargarse de ellos) son símbolo del ministerio sacerdotal a favor de los jóvenes. Parece que el sueño volvió a repetirse otras veces en términos más claros. La vocación sacerdotal, que era la sugerencia directa del sueño, estuvo en vistas a la opción por los jóvenes. Tal parece haber sido el significado básico que percibió en el sueño. (p. 238)

Ante este testimonio, las preguntas que surgen son: ¿cuál fue la motivación inicial de la Congregación Salesiana, en la fundación de casas de estudios de nivel superior?, y constatar en la medida de lo posible, como respondemos fielmente a los principios de Don

Bosco. Reforzando lo anterior en la opción por los jóvenes, el Santo Padre Francisco (2009) nos ha señalado con respecto a la pastoral juvenil que:

Necesita adquirir otra flexibilidad, y convocar a los jóvenes a eventos, a acontecimientos que cada tanto les ofrezcan un lugar donde no sólo reciban una formación, sino que también les permitan compartir la vida, celebrar, cantar, escuchar testimonios reales y experimentar el encuentro comunitario con el Dios vivo. (Francisco, 2019, n° 204)

En otras palabras, el Papa Francisco nos invita a tener un serio compromiso por los jóvenes. Nos invita a vivir con los jóvenes y sobre todo a un encuentro espiritual, que es de vida y sobre todo de esperanza.

En el caso la respuesta al carisma en Chile, desde sus orígenes ha respondido en coherencia a su principio inspirador, en corresponsabilidad, dando respuestas concretas a la necesidad real de una época compleja para el país, especialmente en el año 1982. La creación del Instituto Profesional de Formación IPES Blas Cañas, dio la oportunidad de seguir estudios superiores de calidad a muchos jóvenes y trabajadores con escasa posibilidad de ingreso a la educación superior. Fue una instancia democratizadora de la formación en tiempos en donde la situación socioeconómica era determinante en cuanto acceso y permanencia en la Universidad.

Sin embargo, a pesar de la importancia histórica que jugó la universidad en sus orígenes y de existir numerosas instancias orientadoras que guían a las Universidades Católicas en el mundo, además de otras instancias transversales a la Educación Superior en nuestro país, que han marcado una directriz al responder con el legado de “educar-evangelizando” y “evangelizar-educando”, pero siempre está el desafío de mejorar las praxis y actualización del legado. Las necesidades de actualización pueden ser múltiples, y las variables muy difíciles de controlar al momento de aplicar el legado, ya sea desde

el currículo y el vínculo docente-estudiante. No obstante, ya existen algunas iniciativas que dan respuesta y son testimonio de nuestra misión institucional, como es el caso del “Propedéutico” y “Bachillerato”, “Aprendizaje-Servicio”, “Misiones”, “Voluntariado”, “Comparte Tus Talentos”, entre otras. Además, acompañarlos en la elaboración de sus criterios y proyecto de vida. Todas estas instancias y expresiones del carisma acompañadas desde la inspiración y convicción que los jóvenes se encuentran en el centro de nuestro quehacer.

Unas de las orientaciones generales que guía a las Universidades Católicas, es la Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II (1990) sobre las Universidades Católicas, donde se señala que: “Puesto que el objetivo de una Universidad Católica es el de garantizar de forma institucional una presencia cristiana en el mundo universitario frente a los grandes problemas de la sociedad y de la cultura” (nº, 34). El obispo de Roma nos recalca que la universidad católica es una presencia cristiana, presencia que se hace desde lo cotidiano, desde el hábito, desde el patio, desde la sala de clases, en resumidas cuentas, se hace de nuestra identidad. Preguntarse por ser universidad, es preguntarse por los rasgos identitarios que se manifiestan como presencia cristiana, en tanto doy testimonio del otro, como lo haría Cristo, doy testimonio del otro como lo haría don Bosco.

Desde la argumentación identitaria, presentamos las siguientes características esenciales que invitan a integrar desde *Ex corde ecclesiae*:

- La primera es una *inspiración cristiana* por parte, no sólo de cada miembro, sino también de la comunidad universitaria como tal, lo cual me mueve a una formación continua.
- La segunda es una *reflexión continua* a la luz de la fe católica, sobre el creciente tesoro del saber humano, al que trata de ofrecer una contribución con las propias investigaciones; aportar desde la academia a las necesidades, ser una universidad socialmente comprometida.

- En tercer lugar, la *fidelidad al mensaje cristiano* tal como es presentado por la Iglesia; esto lleva a poner un acento en la evangelización pastoral, una atención y dedicación a todos los miembros de la comunidad.
- Por cuarta directriz, entendemos el *esfuerzo institucional* a servicio del pueblo de Dios y de la familia humana en su itinerario hacia aquel objetivo trascendente que da sentido a la vida, bajo los ideales de formación integral.

Ahora pues, teniendo una base apostólica-evangélica y siendo fieles a los principios del legado de Don Bosco y su obra, surge la siguiente interrogante: ¿cómo podemos responder a las reales necesidades de los jóvenes que ingresan a la Universidad, sin caer en la sobreprotección ni asistencialismo, dando una respuesta individual y sistemática en el tiempo, desde el momento previo al ingreso, como en su primer año de egreso de la Universidad y la formación continua que podamos ofrecer?

La respuesta en la actualidad, se pueden visibilizar en las variadas instancias gubernamentales, religiosas y privadas que manifiestan interés en la calidad de la educación y aportan así a la promoción de los pueblos, que sólo a través de una educación de calidad, pueden traspasar la barrera de la pobreza y la inequidad social, comprendiendo que la educación es el motor de cambio en una sociedad del conocimiento. En este contexto, se presentan algunos elementos para la discusión sobre una educación de calidad e integral, con un sello distintivo relacionado al carisma de Don Bosco y otras instancias preocupadas por la educación.

Ampliando horizontes

La Unesco (2007) lidera la iniciativa llamada “Metas de Educación para Todos” en el mundo, esto implica que la educación para todos y en toda circunstancia es el objetivo principal de dicho orga-

nismo, y su plan de trabajo es el mecanismo que utiliza para trabajar a favor del Derecho a la Educación. La Unesco plantea cinco áreas a fundamentar y desarrollar, para que se pueda desde ahí generar una educación integral, y dar cumplimiento a los Derechos Humanos.

El primero es *relevancia*. La educación promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar en la sociedad del conocimiento, trabajar y desarrollar un proyecto propio, dentro del cual da herramientas a una persona para habitar en el mundo, esto implica que dichas competencias dignifican a la persona, considerándola un aporte bajo su proyecto personal en consonancia a un proyecto comunitario.

El segundo es de *pertinencia*. La educación es significativa para las personas de distintos estratos sociales y culturas, con diferentes capacidades e intereses y les permite apropiarse de la cultura y construirse como sujetos autónomos, libres y con identidad propia en la sociedad. Generar una educación contextualizada, implica leer los signos de los tiempos, es estar en diálogo con la sociedad, tanto del deber y del derecho. Así, podrá comprenderse una educación reveladora que permita comprender una sociedad dinámica y que busca un bienestar universal.

El tercero es la *equidad*. Esta es la condición esencial de la educación de calidad; proporcionar más a quienes más lo necesitan, comprender y tener los mecanismos para identificar y acompañar a los que más lo necesitan, debe ser parte fundamental de la universidad, preocuparse por la persona humana en su individualidad, bajo la mirada de don Bosco es salir al encuentro como lo hizo él con Bartolomé Garelli³ en el origen de la sociedad de San Francisco de Sales, esto es individualizar a los otros, es compartir.

3 La confianza en las posibilidades de la persona y la disponibilidad para dar respuesta a sus necesidades Juan Bosco relata, en sus memorias, determinados encuentros clave con personas que se convirtieron en puntos de partida

El cuarto es la *eficacia*. La gestión educativa es eficaz en el logro de aspectos que concretizan el derecho a una educación de calidad (acceso, recursos pedagógicos, atención de necesidades educativas especiales, logros de aprendizaje en cada nivel, etc.), esto es, gestionar que los objetivos y misión institucional ocurran de acuerdo a lo programado.

Por último, es la *eficiencia*. Esta se entiende como la operación pública, en recursos y resultados. Cada institución debe salvaguardar los recursos tanto para la sustentabilidad y el desarrollo de altos estándares de gestión y administración. Dada la responsabilidad que esto implica la universidad desde sus orígenes se ha adscrito a una cultura constante de autoevaluación y mejora continua.

Por otro lado, sin perder de vista estos cinco criterios de evaluación, las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS, 2003) nos señalan, en el documento *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior*:

Las IUS hacen una opción preferente a favor de los jóvenes de las clases populares, superando todo planteamiento elitista no sólo respecto a los destinatarios sino también a la orientación de la

para experiencias significativas de su trabajo educativo. Uno de estos relatos, que le sirve para explicar el origen de su primer proyecto de tiempo libre educativo (oratoriano), tiene como protagonista a Bartolomé Garelli, un joven al que un sacristán echó a golpes de la iglesia en la que Don Bosco ejercía su tarea como sacerdote. En el relato, el joven llegó a la iglesia siguiendo, probablemente, los consejos que su familia en el campo le había dado, para que tuviera alguna referencia próxima en un contexto marcadamente religioso. Después de recriminar al sacristán por tratar así a aquel joven harapiento, Don Bosco mantuvo una conversación con él que, en algunos aspectos, se ha convertido en un arquetipo de la exploración de posibilidades. Hoy sabemos que el valor de este relato es más simbólico que histórico y que, como explicaremos más adelante, Don Bosco, utilizaba los personajes de algunas narraciones para personificar la esencia de su pensamiento educativo y, así, hacerlo llegar mejor a sus colaboradores (Lenti, 2011).

investigación y al desarrollo de los distintos servicios universitarios. (p. 10)

Esto implica dos grandes opciones: el primero, un compromiso real por los jóvenes más desfavorecidos socioeconómicamente de la sociedad; el segundo, visibilizar a los jóvenes de forma real y efectiva, a través de propuestas formativas que ayuden a los procesos educativos a desarrollar políticas juveniles y sobre todo “jóvenes políticos”.⁴

Recogiendo lo anterior, en la directriz de formar “jóvenes políticos” en la UCSH, se hizo un estudio en donde se abarca las experiencias tanto personales como organizacionales de los dirigentes estudiantiles en la Universidad, y las principales concepciones de ciudadanía se dieron en torno a la comprensión de este concepto desde el prisma de sujetos de derechos, es decir, *son ciudadanos no solo quienes tienen derechos, sino también quienes los ejercen*, la conciencia de una ciudadanía es un motor principal en la formación, ya que, es una formación para la ciudadanía como vinculación directa con la sociedad. Muchos entrevistados, fuera de coincidir que es un concepto nuevo, adscriben a la idea de comprender la ciudadanía desde un sentido de amplia participación y compromiso con la sociedad y sus transformaciones. Por último, tenemos la visión de quienes recogen la definición griega del concepto, desde la comprensión que ciudadano es el habitante de la ciudad y también quien la construya en el cotidiano (Palominos, 2017).

La Universidad Católica Silva Henríquez responde a esas opciones estratégicas de las IUS, asumiendo dichos desafíos, para lo cual se han planteado algunas “competencias sellos”, relacionadas con el carácter identitario, ya sea con el carisma de Don Bosco y que hoy en día se están trabajando en forma procesual.⁵ Estas son:

4 Concepto que alude al lema “Buenos Cristianos y Honestos ciudadanos”.

5 Diccionario de competencias integradas, Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH. 2010.

- a. Optimismo y alegría.
- b. Sintonía con el mundo juvenil.
- c. Sencillez y mesura.
- d. Promover el desarrollo de una conciencia crítica en el joven.
- e. Disponibilidad para con otros.
- f. Gesto oportuno.
- g. Colaboración.
- h. Acompañamiento.
- i. Amabilidad salesiana (*amorevolezza*).

Estas competencias son algunas de las características del carisma de Don Bosco que debiesen estar bien canalizadas y enraizadas en el más profundo ADN del personal académico y de gestión, como parte de la comunidad universitaria, para poder así complementar y orientar competencias de ingreso, intermedias y de egreso, desde una formación integral en un proyecto de vida solidario, crítico, reflexivo, con autonomía y responsabilidad social.

En este camino, en coherencia con el modelo inicial soñado por Don Bosco en su Sistema Preventivo Salesiano, y gracias a la mirada social que tuvo desde un principio el Cardenal Silva Henríquez, se nos ha heredado la UCSH, lo cual nos desafía mediante una reestructuración de sus unidades centrales en el año 2010; y otras instancias académicas, creando la Vicerrectoría de Identidad y Desarrollo Estudiantil (VIDE). Esta unidad tiene la oportunidad de seguir profundizando y haciendo manifiesto el carisma de Don Bosco, con el desafío de implementar, orientar, educar y acompañar a la comunidad universitaria en corresponsabilidad con ésta, desde una mirada oratoriana.

El Cardenal Silva Henríquez, como fundador de nuestra casa de estudios, tuvo mirada visionaria y de futuro con esta experiencia; que fuese un nicho que acogiera a quienes eran perseguidos y excluidos por el régimen, que en él se expresara y vivenciaran los valores de la solidaridad y la democracia como ejercicio de vida co-

tidiana, y lograr un nivel de excelencia académica inspirada en los valores cristianos. Es por esto último que desde temprano el naciente IPES Blas Cañas definió su vocación (tanto desde administrativos, académicos y estudiantes) a favor de la gran causa de los derechos humanos. Los miembros de la comunidad educativo pastoral se detienen a recordar y valorar el aporte del Cardenal Raúl Silva Henríquez a la institución, donde todos los entrevistados reconocen su aporte por la defensa y promoción de los derechos humanos esenciales, en especial en la tarea de abocar las distintas vocaciones con una ética profesional y de especial sensibilidad con los más pobres del país; la defensa de los DDHH es un sello de la universidad en sus líneas de investigación y de acción (Palominos, 2017).

La UCSH se esmera en responder a las necesidades actuales. Para ello se plantea que las transformaciones son dialogadas y consensuadas son una forma de responder a ella. Tal como lo expresa Gairín y Muñoz (2008):

Cabe remarcar que avanzar hacia organizaciones educativas de éxito, preocupadas por alcanzar las transformaciones soñadas colectivamente, comporta, básicamente, unos planteamientos institucionales contextualizados y compartidos por la comunidad educativa, unas estructuras pedagógicas al servicio de la organización, de la mejora curricular y del desarrollo del alumnado y del profesorado y un liderazgo pedagógico que comparte y sostiene muchas de las ideas de los agentes de cambio como promotores de la mejora continua. (p. 204)

Nuestra Universidad está en contante análisis de las realidades y necesidades de los estudiantes, desde la necesidad de encarnar el carisma, contextualizado y comprendido de esa manera, creando una organización y estructura como soporte de ello. Así lo expresa el Reglamento Orgánico de la UCSH (2018), que en su artículo 22° señala:

La Vicerrectoría de Identidad y Desarrollo estudiantil tendrá como principal función la orientación, supervisión y evaluación de las actividades de desarrollo del patrimonio identitario institucional, así como del desarrollo de la vida estudiantil en la Universidad y de los demás miembros de la comunidad universitaria. [Además,] La Vicerrectoría de Identidad y Desarrollo Estudiantil, estará compuesta por las siguientes Direcciones, las que estarán a cargo de un Director, quien será nombrado por el Rector a propuesta del Vicerrector de Identidad y Desarrollo, del cual dependerá. (Artículo, n° 22)

Se entiende que una de las competencias características y básicas de la VIDE debe ser la integración sincera y activa de los estudiantes en las maneras más oportunas y eficaces de representación comunitaria; y uno de los síntomas de su acierto es constatar si se crea un mayor y más efectivo sentido de pertenencia a la institución y a su espíritu educativo (en referencia al Sistema Educativo de don Bosco). La VIDE en sus direcciones será la responsable de la orientación, supervisión y evaluación de las actividades de desarrollo del patrimonio identitario institucional, así como del desarrollo de la vida estudiantil en la Universidad y de los demás miembros de la comunidad universitaria (UCSH, 2018).

La mirada salesiana

Ahora bien, qué entenderemos por carisma oratoriano de Don Bosco. Tomaremos para ello las reflexiones del Padre Peraza, un Salesiano sacerdote colombiano, nacido en el año 1926 en la ciudad de Tunja, que ha consagrado su existencia al estudio de la vida de Don Bosco, y a lo largo de toda su vida salesiana, como formador, Director de colegio, Inspector salesiano y fundador del Centro Salesiano Regional de Formación Permanente con sede en la ciudad de Quito-Ecuador, ha reeditado con los jóvenes, con los salesianos y con los demás miembros de la Familia Salesiana de

América, la experiencia histórica, pedagógica y espiritual de San Juan Bosco (Peraza, 2010).

El carisma Salesiano de Don Bosco y de sus hijos encuentra, en este mundo oratoriano su clima original, su arraigue y su expresión más peculiar. La dinámica inspiradora fue la del *desplazamiento hacia el "límite"*, hacia la frontera de la pobreza y del riesgo, de las situaciones extremas de los jóvenes como ha ocurrido en las grandes vocaciones. Un "límite" y una "frontera" que se han vuelto con el tiempo una utopía dentro de la mística contemporánea de la "re-fundación"; los más desfavorecidos son una intención.

Don Bosco demostraba que el oratorio estaba hecho a su medida, sea por su informalidad, por sus criterios prácticos, de agregación, por sus servicios de acogida, acompañamiento, promoción, educativos, y por los espacios lúdicos de juego, aptos para un espontáneo y creativo protagonismo juvenil; la acción preventiva llega aquí a su límite, formando un imperio pastoral y pedagógico para él. Para ello, debiésemos cuidar y seguir fortaleciendo los siguientes aspectos del Mundo Oratoriano y su clima original, eso lo expresa Peraza (1999). En primer lugar, mantener el arraigue y su expresión peculiar. En segundo lugar, tener una dinámica inspiradora. En tercer lugar, un desplazamiento hasta el límite. En cuarto, enfocarse hacia la frontera de la pobreza. En quinto lugar, el amor educativo. Y, por último, la inteligencia, racionalidad de sistema y de la praxis.

La familia salesiana, dentro de la intuición global de Don Bosco y su propia experiencia, la constituye un trasfondo de relaciones; la coordinación de intervenciones recíprocas y/o educativas; la presencia testimonial y animadora, estos elementos deben apoyarse en la propia identidad específica que será la que ayude a descubrir la riqueza de carismas y de valores humanos, espirituales, apostólicos, formativos, de los demás grupos y permita apreciar y servirse de esta variedad en la unidad del proyecto educativo común,

para bien del amplio mundo juvenil, sus riquezas, sus desafíos y sus carencias.

El mundo oratoriano se movía entonces en Turín como una red de servicios para una pastoral de emergencia, con una singular sintonía de caridad pastoral y un sistema educativo popular, de prevención y de rehabilitación de los jóvenes. En voz de Peraza (1999), Don Bosco nos invita a reflexionar en:

- La pertinencia: es decir, se trata de responder siempre a las necesidades actuales de los jóvenes.
- Flexibilidad: ser capaces de adaptarnos a los cambios, culturales, sociales, económicos y familiares.
- Familia: para renovar o indicar el espíritu de familia y casa (hogar), es lo que ya tenemos, no podemos no tener este espíritu.
- Respetar la dignidad del joven: partir de la necesidad de los jóvenes para ofrecer alternativas que los seduzcan.
- Reflexionar en un clima de alegría (con sentido).
- Evangelizar y Liderar con una clara opción de fe, siempre movido por los valores del Evangelio, para dar a entender en el joven la clara primacía de Dios por sobre los intereses personales.
- Casa abierta: las actividades se hacen con ellos, que sea un espacio de los jóvenes y con los jóvenes. Así como Don Bosco lo practicó, siendo un testimonio de vida, quien como educador fue también, para sus muchachos, modelo e inspiración.

Comprender la pertinencia, es hablar de las necesidades actuales de los jóvenes que apuntan a una formación académica, e integral pertinente a desde un acompañamiento tanto académico y espiritual que posibiliten mayor participación y autonomía. Esto se complementa con la flexibilidad que radica en la contextualización y adaptación del calendario académico a las coyunturas tanto internas como externas a la universidad. Implicando ser una comu-

nidad abierta, pluralista y dialogante que ofrece ser una comunidad pastoral, una comunidad académica, una comunidad responsable socialmente con fuertes principios en los Juventud, Educación y Desarrollo Humano. Formando así una Casa Abierta para atender la diversidad, con un vínculo territorial acompañando desde múltiples contextos a partir de una formación profesional y humana sólida y responsable socialmente e inclusiva.

Podemos señalar, entonces que la opción de Don Bosco por los jóvenes y su propuesta educativa se hace manifiesta en el oratorio, donde la trascendencia de fe, amor y acompañamiento, son para los jóvenes una importante esperanza “paterna” desde un ambiente de familia (Prellezo, 2000).

Finalmente, muchos estudiosos en salesianidad, comparten ampliamente la convicción de que don Bosco fue más que un educador un “pedagogo”. En sentido riguroso, con todo el preeminente carácter práctico de su empeño, no debe pensarse que Don Bosco careció de un diseño teórico o que su método fue de aplicación casual. Hay que decir, a lo sumo, que resulta difícil organizar los múltiples aspectos de su obra en una visión de conjunto (Prellezo, 1990). Tal dificultad se debe, más que a la cantidad de documentación disponible, a la línea seguida por Don Bosco en su itinerario. De hecho, llegó muy pronto a elaborar los principios fundamentales a los que iba a permanecer fiel durante toda su vida; pero al mismo tiempo, trató de obrar de acuerdo a las necesidades del momento y de adaptar aquellos principios a las diversas circunstancias históricas, la actitud de actualización es propia del ideario formativo salesiano, adaptarse a las nuevas necesidades para nuevas personas.

Este es el desafío al que estamos invitados hoy: cómo poder obrar entre nuestros jóvenes universitarios y sus reales necesidades, no sólo pensando en el joven como único agente transformador, sino también teniendo una mirada integral de otros agentes, incluyendo el contexto país en el cual están insertos y así lograr respon-

der a un legado de una historia coherente y llena de compromisos. *Pero no podemos olvidar que, si queremos estudiar, conocer y enseñar en profundidad el carisma de Don Bosco y su esencia pastoral-pedagógica, no lo lograremos si no lo vivimos y estudiamos con los ojos del corazón y de la fe* (Peraza, 2010).

Ahora depende de los diferentes ámbitos, ambientes y de la Familia Salesiana en general, seguir profundizando y resguardando el Sistema Preventivo de Don Bosco, con el objetivo de no perder o tergiversar su esencia y que en definitiva otros tengan la posibilidad de crecer junto a él. Asimismo, que el carisma se entienda como una experiencia típica, educativa y pastoral de Don Bosco en su relación pedagógica con los jóvenes. Algo que se conoce, se entiende y se interpreta, viviéndolo. Cuando educar es amar, ante todo y ser amado, la salesianidad se genera rica en autenticidad y en capacidad creativa. Éste el compromiso por excelencia de los directivos, docentes, administrativos y universitarios, que se traduce en una comunidad de aprendizaje y corresponsabilidad.

Conclusión

La importancia que tiene una formación Universitaria de calidad para un país en los aspectos disciplinares es de suma relevancia para el desarrollo y surgimiento de los pueblos. Pero no basta con una formación disciplinar, sino la formación humana, complementaria al currículo, teniendo como centro al joven universitario como un ser integral (sujeto), capaz de crecer gracias al acompañamiento de un adulto responsable y la estrategia de pares, teniendo sumo cuidado de no caer la sobreprotección, el adulto debe mediar procesos espirituales, cognitivos de cada joven y logren sacar lo mejor de sí.

Algunas frases inspiradoras de un Sacerdote Salesiano muy significativo para nuestro País y nuestra Universidad, el Cardenal Silva Henríquez a través de su “Sueño de Chile” nos decía:

Pido y ruego que se escuche a los jóvenes y se les responda como ellos se merecen. La juventud es nuestra fuerza más hermosa. Ellos tienen el derecho a ser amados. Y tienen la responsabilidad de aprender a amar de un modo limpio y abierto. [...] Pido y ruego que la sociedad entera ponga atención en los jóvenes, pero de un modo especial, eso se lo pido y ruego a las familias ¡no abandonen a los jóvenes! ¡Miren sus virtudes antes que sus defectos, muéstrenles con sus testimonios un estilo de vivir entusiasmante! (Silva Henríquez, 1991, p.1)

Partiendo de este legado, hoy estamos llamados como familia Salesiana a entregar una educación basada en el humanismo cristiano y con el carisma de Don Bosco, teniendo como centro al educando que ha puesto su esperanza futura en nuestras casas de estudios superiores. Hoy en día son muchas las instituciones de educación superior que se han transformado en casas de estudios donde el estudiante recibe contenidos y luego los repite sin un sentido transformador o que aporte a la realización de cambios significativos, en una sociedad carente de amor y cultura social.

Es aquí donde debemos poner el acento, hacer una mirada general de nuestro contexto, pero poniendo énfasis en evaluar cuáles son las reales necesidades que tienen nuestros países en los aspectos pastorales, educativos, sociales, económicos y culturales, para poder entregar profesionales capaces de responder a las necesidades esenciales para el crecimiento de una nación y especialmente al crecimiento personal de cada ser humano.

De acuerdo a lo antes mencionado podemos señalar que, como familia Salesiana, tenemos como misión apostólica: educar en la formación humana y trascendental de los jóvenes futuros profesionales, para que sean capaces de volcar su vocación personal y profesional a los hermanos más pobres de nuestros países.

Sabemos que el cambio en volcar la mirada hacia los más necesitados no será un trabajo fácil, pero también sabemos que

tenemos el “deber” de acompañar los procesos educativos de cada joven que ingresa a nuestras casas de estudios para que logren ser verdaderos cristianos y honestos ciudadanos.

Si llevamos esta inquietud a la realidad laboral en la cual nos desempeñamos, la importancia que estamos dando a la formación humana de los estudiantes que allí se forman, es esencial para su crecimiento personal y profesional. La UCSH tiene por misión contribuir al desarrollo del país, integración y la evangelización de la cultura, promoción de la dignidad y desarrollo de hombres y mujeres, principalmente por medio de la formación de jóvenes trabajadores con competencias académicas y que están en desventaja con relación a su medio socio cultural.

La UCSH, tiene como marco regulador y orientador la Formación Humana, la Formación Cristiana, la Formación Académica y Profesional. Los aspectos antes mencionados y declarados por la Universidad permiten tener una mirada del estudiante como un ser integral, donde la formación trasversal, el plan disciplinar y el plan profesional deberán contribuir complementariamente a esta formación anhelada y necesaria para los tiempos actuales. De esta manera se logrará que el carisma Salesiano esté siempre presente y seamos consecuentes con los principios del padre fundador, mostrando nuestro carisma en cada actividad curricular, vida universitaria y todo el ambiente laboral de cada institución Salesiana.

Respondiendo a los constantes cambios a las realidades juveniles el Santo Padre nos muestra en *Evangelii Gaudium* que “Los enormes y veloces cambios culturales requieren que prestemos una constante atención para intentar expresar las verdades de siempre en un lenguaje que permita advertir su permanente novedad” (Francisco, 2013, n° 41). Para ello, se necesita conocer la cultura en la que la Verdad Católica quiere comunicarse e iluminar así la realidad de la persona humana. Se requiere conocer, quién es aquella persona a la que se quiere anunciar el Evangelio, cuáles son sus

interrogantes, sus necesidades y el contexto en el cual su lenguaje crea realidad y la transforma, debemos comprender su realidad.

En consonancia con lo anterior, Don Bosco vivió, en su desafiante contexto cultural, una forma particular de inculturación del Evangelio para que los niños y jóvenes más pobres advirtieran, en medio de una época de cambios tecnológicos y políticos, la novedad y la persona de Jesucristo. Así, su propuesta, llamada Sistema Preventivo, se tradujo en una potente *pedagogía de la Bondad*, capaz de conocer el corazón de los jóvenes, de acoger sus gozos y esperanzas, captar su lenguaje juvenil y, en medio de su realidad, hacerle la propuesta de santidad, bajo el binomio educación y evangelización.

Llevar la fe a los jóvenes y educarlos en ella, conlleva entonces, conocerlos y estar atentos a sus necesidades existenciales, como a su lenguaje actual. Al respecto, señala el Papa Francisco (2019): “a los adultos nos cuesta escucharlos con paciencia [a los jóvenes] comprender sus inquietudes o sus reclamos, y aprender a hablarles en el lenguaje que ellos comprenden” (nº. 105). De la misma manera, el magisterio de los Obispos de América Latina constata que:

En la evangelización, en la catequesis y, en general, en la pastoral, persisten también lenguajes poco significativos para la cultura actual, y en particular, para los jóvenes. Muchas veces, los lenguajes utilizados parecieran no tener en cuenta la mutación de los códigos existencialmente relevantes en las sociedades influenciadas por la postmodernidad y marcadas por un amplio pluralismo social y cultural. (Celam, 2007, p. 82)

Por ello, este Instituto de Pastoral Juvenil UCSH, quiere escuchar a los jóvenes, salir a su encuentro, captar su lenguaje actual y ayudar a que agentes evangelizadores puedan comunicarse en su lenguaje, a fin de que, por el afecto, la razón y la fe, la porción más “delicada y valiosa de la sociedad humana” pueda conocer y amar a Cristo y adherirse a la propuesta del Evangelio. Con la convicción que “Y a este trabajo se deben enviar a los mejores, ¡los mejores!

Puede existir el riesgo de dejarse llevar por el entusiasmo, enviando a tales fronteras a personas de buena voluntad, pero no aptas” (Francisco, 2014, p. 2), pero la sistematización de acuerdo a una estructura es fundamental.

Finalmente, y a modo de cierre, con las palabras del Cardenal Silva Henríquez (1981):

Don Bosco es un hombre moderno, con una visión práctica y dinámica de las cosas y de los fenómenos sociales. Sentía un amor especial, por los jóvenes, por los pobres y por su patria. Ello era tan notorio y visible en Chile, para encontrar el camino de mi vocación. Don Bosco, me ha conquistado. (p. 3)

Bibliografía

- Celam, Conferencia Episcopal latinoamericana (2007). *V Conferencia General del Episcopado latinoamericano y del Caribe*. Recuperado de: <http://bit.ly/2ON6675>
- Duarte, K. (2013). Promoción de diversidad como condición política para la igualdad generacional. En *Jóvenes diversos y singulares*. Bogotá: Observatorio Javeriano de Juventud, Universidad Javeriana de Colombia.
- Francisco, pp. (2013). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*. Recuperado de: <http://bit.ly/39rV52Z>
- _____ (2014). *Discurso del santo padre Francisco a los participantes en el capítulo general de la sociedad salesiana de san Juan Bosco*. Recuperado de: <http://bit.ly/39uJdgS>
- _____ (2019). *Exhortación Apostólica Postsinodal Christus vivit*. Recuperado de: <http://bit.ly/39p22lo>
- Gairín, J., & Muñoz, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- IUS, Instituciones Salesianas de Educación Superior (2003). *Instituciones Salesianas de Educación superior, IUS*. Recuperado de: <http://bit.ly/31IrBvc>
- Juan Pablo II, pp. (1990). *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*. Santiago de Chile: San Pablo.

- Lenti, A. (2011). *Don bosco: historia y carisma 1 origen: de i becchi a valdocco*. Madrid: Editorial CCS.
- López, P. (2015). Las intuiciones pedagógicas de Juan Bosco. Una lectura desde la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 102-119.
- Palominos, M. (2017). *Dirigentes Estudiantiles IPES Blas Cañas, UCBC y UCSH: Memoria Histórica, Experiencias y Perspectivas*. Texto inédito. UCSH.
- Peraza, L. (1999). *Memorias del Oratorio, Edición crítica del CSRFT de Quito*. Quito: CSRFP.
- _____. (2010). *Procesos Cronológicos y argumentales de la vida de don Bosco*. Quito: CSRFP.
- Prellezo, J. M. (1990). *Don Bosco en la Historia*. Madrid: Ed. CCS.
- _____. (2000). *Valdocco en el XIX, entre lo real y lo ideal: Documentos y testimonios sobre una experiencia pedagógica*. Madrid: Ed. CCS.
- Silva Henríquez, R. (1981). *Homilía en sus Bodas de Oro de profesión religiosa en la Congregación Salesiana Catedral de Punta Arenas*. Recuperado de: <http://bit.ly/39uJujU>
- _____. (1991). *Mi Sueño De Chile*. Recuperado de: <http://bit.ly/2uE47uT>
- UCSH, Universidad Católica Silva Henríquez (2012). *Documentos Institucionales UCSH*. Santiago de Chile: UCSH.
- _____. (2018). *Reglamento orgánico UCSH*. Recuperado de: <http://bit.ly/2HdCpl2>
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos*. Buenos Aires: PRELAC.

Un lavoro “in cui credere”: un approfondimento tra gli studenti IUSVE¹

A job “to believe in”: A deepening between IUSVE students

Davide Girardi²

Istituto Universitario Salesiano Venezia

Abstract

This paper highlights the results of an empirical research carried out for the 2018 IUSVE annual meeting. The study included students of the Communication, Pedagogy and Psychology Departments, and aimed to explore their work representations and some dimensions connected to the *circular economy*. Work was considered a central life dimension, associated with complex expectations, mostly in terms of relational and semantic traits. In general, respondents had a strong stance on the work-related themes and showed awareness of the importance of skills to find a “good” job.

Keywords

Work, youth, education, skills, values.

Resumen

Este documento destaca los resultados de una investigación empírica realizada para la reunión anual de IUSVE 2018. El estudio incluyó a estudiantes de los departamentos de Comunicación, Pedagogía y

-
- 1 Il presente contributo amplia i contenuti di Girardi, D. (2018), *Giovani e lavoro. Un investimento importante. Iusveducation*, dicembre 2018, 34-49.
 - 2 Davide Girardi ha ottenuto il dottorato di ricerca in “Sociologia dei processi comunicativi e interculturali” presso l’Università degli Studi di Padova. Si occupa di sociologia dei giovani, del lavoro e dei sistemi di *welfare*. Insegna Sociologia generale e dell’educazione e Metodologia della ricerca socio-educativa nei corsi di laurea triennale in Educatore Professionale sociale e in Educatore oler servizi educativi dell’infanzia presso l’Istituto Universitario Salesiano di Venezia, dove è anche coordinatore di ricerca del Dipartimento di Pedagogia. Istituto Universitario Salesiano Venezia; d.girardi@iusve.it.

Psicología, y tuvo como objetivo explorar sus representaciones laborales y algunas dimensiones relacionadas con la economía circular.

El trabajo se consideraba una dimensión central de la vida, asociada con expectativas complejas, principalmente en términos de rasgos relacionales y semánticos. En general, los encuestados tenían una postura firme sobre los temas relacionados con el trabajo y mostraron conciencia de la importancia de las habilidades para encontrar un “buen” trabajo.

Palabras clave

Trabajo, juventud, educación, habilidades, valores.

Resume

Questo contributo presenta i risultati di un'indagine condotta in occasione del convegno annuale promosso da IUSVE nel 2018. La ricerca era rivolta agli studenti dei dipartimenti di Comunicazione, di Pedagogia e di Psicologia e aveva ad oggetto i significati associati al lavoro e la percezione di alcune dimensioni relative alle dinamiche di *circular economy*.

I risultati evidenziano come il lavoro sia percepito quale dimensione di vita centrale, considerata come depositaria di aspettative articolate e semanticamente complesse da parte dei rispondenti.

Sono soprattutto gli elementi espressivi e relazionali del lavoro a raccogliere i maggiori consensi e, nella più ampia considerazione della dimensione lavorativa, essa si conferma come fatta oggetto di un forte investimento simbolico, in cui un ruolo fondamentale è svolto dalle competenze possedute.

Parole chiave

Lavoro, giovani, formazione, competenze, valori.

1. Gli obiettivi d'indagine

Nell'attuale scenario socio-economico le domande sul futuro delle economie occidentali sono d'importanza centrale (Piketty, 2014; Atkinson, 2015; Magatti, 2017; De Masi, 2018).

A seguito della grande crisi dell'ultimo decennio e anche in virtù di processi intervenuti prima di questa, infatti, i meccanismi che regolano la produzione dei beni e dei servizi, l'allocazione delle risorse prodotte e i sistemi sottesi ai processi di domanda e offerta di lavoro sono profondamente cambiati.

Con questa consapevolezza, il convegno IUSVE 2018 è stato dedicato a “giovani, lavoro ed economia circolare”, prestando appunto attenzione alle interconnessioni oggi esistenti tra le dinamiche economiche di produzione del valore, il ruolo in esse assunto dal lavoro e la specifica prospettiva del lavoro giovanile.

La questione delle economie e dei lavori del futuro tocca e toccherà precipuamente le fasce giovani della popolazione —anche di quella italiana— per due ordini di ragioni: in prima battuta, perché saranno necessariamente i soggetti più giovani a essere interpellati sui termini nei quali i processi in esame saranno modellati; in seconda battuta, perché proprio i giovani sono la fascia di popolazione che più ha risentito delle dinamiche recessive del periodo più recente, pagandone il prezzo maggiore (Barbieri & Scherer, 2005; Villa, 2010; Schizzerotto, Trivellato & Sartor, 2011; Sgritta, 2014; O’Reilly *et al.*, 2015; Leonini, Rebughini & Colombo, 2017).

Il rallentamento della dinamica economica durante la crisi, infatti, ha colpito soprattutto gli esordienti nel mercato del lavoro, sebbene le difficoltà manifestate non abbiano coinvolto solamente la fase d’ingresso nel sistema d’impiego, ma anche le *chance* di mobilità sociale (Pisati, 2000) di medio-lungo periodo dei lavoratori (e dei più giovani in particolare).

In proposito, appare opportuno richiamare alcuni tratti delle analisi che hanno approfondito simili questioni, per introdurre i risultati dell’indagine condotta tra gli studenti IUSVE in occasione del convegno annuale 2018, dedicata ai fenomeni oggetto del presente articolo; di questo, si dirà appunto nel seguito.

Prestando attenzione al versante della domanda di lavoro —e quindi alle evoluzioni che hanno interessato le aziende— vi sono pochi dubbi sul fatto che l’attuale sia una fase che sta evidenziando con forza la crescente separazione tra le opportunità di sviluppo di un’azienda e il lavoro quale leva “quantitativa” necessaria a tale sviluppo; anche a seguito dei processi d’innovazione sviluppati per fronteggiare la crisi e alla luce del consolidarsi dell’approccio noto con il nome di Industria 4.0, lo spazio oggi riservato al lavoro si sta configurando come votato a una qualificazione strutturale e per altro verso a un minore tratto quantitativo (Guarascio & Sacchi, 2010; Meda, 2016; De Stefano, 2016; Frey & Osborne, 2017).

In altri termini, le retoriche oggi prevalenti assegnerebbero sempre più spazio a lavoratori qualificati e pienamente inseriti nei processi d'interconnessione fisico-digitale e, al contrario, sempre meno a quelli considerati residuali o comunque suscettibili di essere sostituiti con il lavoro delle macchine (Butera, 2017).

Un tale scenario, naturalmente, non trova lineare attuazione in tutte le economie occidentali, soprattutto in un contesto —come quello italiano— contraddistinto da un profilo di specializzazione medio-basso. Per contro, tuttavia, il discorso del lavoro qualificato trova una legittimazione simbolica di cui gli esordienti nel mercato del lavoro dovranno tenere conto mentre si affacciano alla vita adulta.

Non di secondaria importanza è pure la constatazione per cui un lavoro non più scontato pone istanze d'inclusione sociale del tutto nuove: se il lavoro, infatti, che a partire soprattutto dal secondo dopoguerra era stato la leva prima d'inclusione sociale, si fa più rarefatto, le società occidentali dovranno affrontare anche le domande emergenti da un sistema d'impiego in cui il lavoro non appare più "garantito".

Certamente, aziende presuntivamente più efficienti richiederanno un lavoro altrettanto caratterizzato e in misura quantitativamente non scarsa, in economie che dovranno tuttavia porsi il tema dell'inclusione sociale dei soggetti che non saranno stati considerati sufficientemente appetibili secondo i nuovi imperativi produttivi.

La transizione sopra richiamata concerne anche il versante delle competenze. Nella letteratura internazionale così come nei documenti istituzionali, esse assumono oggi una valenza cruciale, per un duplice ordine di ragioni.

Il primo di esse richiama la necessità di formare competenze adeguate per quanti si apprestano a entrare per la prima volta nella vita attiva, ponendo la questione dell'efficacia dei sistemi formativi, della loro capacità di essere adeguati nel tempo e di intercettare la

complessità dei cambiamenti socio-economici cui contribuiscono e di cui partecipano. Il secondo ordine di ragioni richiama il tema delle competenze per quanti sono già inseriti nel mondo del lavoro, declinando in questo caso la possibilità di una formazione che non si limiti a una fase specifica (nel nostro caso, quella dell'istruzione terziaria) ma si estenda potenzialmente all'intera durata della vita attiva (e, per alcuni versi, anche oltre).

In tal senso, il ruolo delle università diventa centrale per formare non solo competenze, ma anche a una strutturale capacità di acquisirne di nuove quando ciò è necessario. Si rivela altresì focale perché ciò dovrebbe avvenire nella valorizzazione di ciò di cui gli studenti sono già latori, interpretando questi ultimi come attore dinamico nell'interazione tra chi “offre” competenze e chi le “riceve”.

Va inoltre ricordato come il riferimento alle competenze debba assumere un'articolazione il più possibile plurale, nella misura in cui gli esiti di cui sopra non possono essere ottenuti solamente sulla scorta di competenze tecniche, ma di un approccio diffuso che contemperi anche le competenze trasversali e quelle di vita (OECD, 2017).

Quanto detto va poi situato considerando anche il tema delle aspirazioni e delle aspettative fatte proprie dai lavoratori (nel nostro caso di specie, da giovani che si apprestano a uscire dall'università e a entrare nel mondo del lavoro).

Adottando poi l'angolatura di questi ultimi —ma più in generale dei lavoratori giovani— vanno così segnalati nuovi elementi.

L'elemento che più appare cruciale rinvia all'avvenuta transizione dal lavoro quale dimensione soprattutto strumentale al lavoro quale dimensione depositaria di mutevoli significati. Di per sé, infatti, parlare di “lavoro” al singolare è poco sensato (Gosetti, 2008); non solo per la pluralizzazione delle occupazioni oggi possibili, ma in particolare per i numerosi aspetti che sono veicolati nella lettura

che dell'esperienza lavorativa si fa, e segnatamente tra i più giovani (Vinante, 2007).

In tal senso, le attese che oggi accompagnano l'esordio dei soggetti più giovani nel mercato del lavoro si compongono di molti criteri d'importanza tra loro interconnessi, di cui dobbiamo tenere strutturalmente conto se intendiamo leggere il rapporto tra mondo del lavoro e giovani.

Per questa ragione, è molto rilevante comprendere in che modo queste aspettative incontrino o meno il concreto mondo del lavoro che l'attuale stagione del nostro Paese sta sperimentando.

Un mondo del lavoro che —dati alla mano— ha molto cambiato il proprio profilo strutturale: non più basato sulle posizioni “standard” (a tempo pieno e indeterminato), ma in via di progressiva centratura sulle posizioni (fino a oggi) definite come “non standard” (a tempo determinato).³

A quanto detto fin qui, va inoltre aggiunta la considerazione per cui il *frame* in cui s'inseriscono le dinamiche appena vagliate è quello di economie di necessità sempre più votate alla sostenibilità di lungo periodo dei processi. Ancorché permanga per molti aspetti allo stadio di una petizione di principio, un'attenzione strutturale alla qualità di vita complessivamente intesa sarà il discrimine sul quale si giocherà la sopravvivenza stessa dei sistemi socio-economici maturi, con una progressiva transizione dal paradigma della crescita a quello dello sviluppo integrato, che ponga al centro la dimensione ambientale e quella sociale più ampiamente intese.

3 Per il mercato del lavoro nazionale, cfr. i risultati basati sulla “rilevazione campionaria sulle forze di lavoro” condotta periodicamente dall'Istituto nazionale di statistica e resi pubblici all'interno del sito www.istat.it; per il mercato del lavoro veneto, si rinvia alle pubblicazioni più recenti a cura dell'Osservatorio regionale sul mercato del lavoro del Veneto, disponibili all'interno del sito www.venetolavoro.it.

Una questione, quest'ultima, ben declinata in Stutchey, Enkvist e Zumwinkel (2016).

Nell'alveo di quanto sopra specificato, l'indagine intendeva allora rispondere a un duplice obiettivo.

In prima battuta si intendeva comprendere le immagini del lavoro oggi prevalenti tra gli studenti IUSVE. Più nello specifico, si intendeva riflettere sulle rappresentazioni sociali del proprio futuro lavorativo, nell'ipotesi —suffragata dalla letteratura sopra richiamata— che tali rappresentazioni costituiscano un criterio d'azione in base al quale quanti stanno per accedere al sistema d'impiego concretizzano la propria *agency* (possibile).

In seconda battuta ci si poneva l'obiettivo di comprendere quanto tali rappresentazioni tengano oggi in considerazione la transizione in atto verso scenari in fase di potenziale consolidamento — come quello della *circular economy*— e quanto invece siano ancora debitori di tratti strutturali e culturali che appartengono a una fase che (almeno per alcuni aspetti) è in via di progressivo superamento.

2. Il disegno della ricerca

L'indagine era rivolta all'universo degli studenti IUSVE iscritti ai percorsi di laurea triennale e di laurea specialistica. Gli studenti effettivamente partecipanti all'indagine sono stati 1.127, con un tasso di risposta aggregato pari al 65%. L'indagine si è svolta nel periodo 30 marzo 2018-16 aprile 2018, con una somministrazione dei questionari avvenuta via *web* tramite la piattaforma LimeSurvey. I risultati raccolti sono riferibili esclusivamente ai rispondenti.⁴

4 Davide Girardi ha diretto la ricerca, curando la progettazione dello strumento d'indagine e l'elaborazione dei dati raccolti. Pierangela Pasqualetto ha supervisionato l'informatizzazione del questionario con Pa piattaforma LimeSurvey.

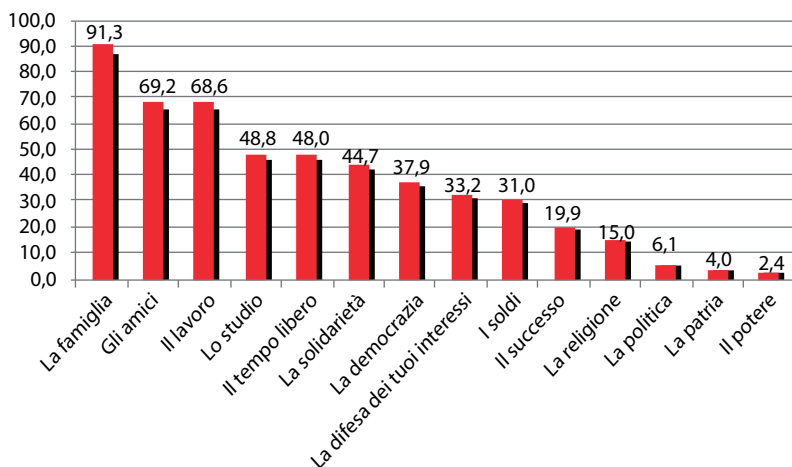
3. I risultati dell'indagine

3.1. Il lavoro desiderato

La prima dimensione esplorata intendeva restituire la posizione che oggi il lavoro occupa nelle mappe di valore degli studenti coinvolti dall'indagine.

In linea con le più note indagini nazionali (Istituto Toniolo, 2018), anche gli studenti IUSVE assegnano alla dimensione lavorativa un ruolo fondamentale nei propri riferimenti valoriali.

Figura 1. Gli aspetti di vita più importanti (risposte multiple; val. % sui rispondenti)



Fonte: Istituto Universitario Salesiano Venezia, aprile 2018, n. casi totali 1.052

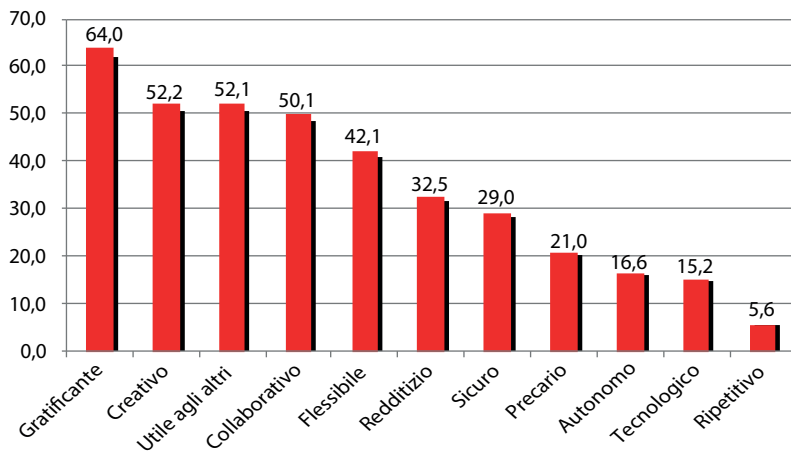
Dopo la “famiglia” e gli “amici” è proprio il “lavoro” a essere letto come un aspetto di prima importanza nel più complessivo panorama degli aspetti di vita reputati più rilevanti. Tale risultato

può essere letto anche alla luce della letteratura sul tema: proprio per essere divenuto un "prisma" di significati, è ragionevole attendersi che il lavoro non assuma una veste residuale, ma al contrario quella centralità biografica che sembra assegnarvi il riscontro empirico appena vagliato.

Prestando attenzione agli scostamenti degli studenti dei tre dipartimenti oggi attivi in seno allo IUSVE, non ci sono quei margini di rilievo di cui si dirà invece in merito ad altri aspetti. Il dato complessivo sorprende fino a un certo punto, tenendo presente che i rispondenti sono soggetti che stanno per compiere una delle transizioni più importanti verso la vita adulta, cui il lavoro fornirà un contributo dirimente: al consolidamento di tale passaggio o (al contrario) a un suo indebolimento.

Un forte orientamento al lavoro, tuttavia, riflette anche la percezione dello stesso come fondamento valoriale autonomo, che prescinde dalla specifica fase di vita vissuta dai rispondenti: uno dei fattori imprescindibili di cui tenere conto quando si discute di lavoro presso le coorti giovani è proprio questa sua autonomia semantica oramai fattasi strutturale, che assegna a esso un rilievo non solo strumentale, ma più ampiamente realizzativo. In proposito, allora, il rilievo del dato (così come la trasversalità dello stesso) non sta tanto nella prevedibile constatazione del lavoro "necessario" mentre si diventa adulti, ma del lavoro "importante" al di là di ciò.

Fin da subito, è inoltre chiaro come si scorga nell'analisi di queste prime risposte la portata dell'investimento che (nelle valutazioni dei rispondenti) accompagna oggi la dimensione lavorativa "attesa". In merito alle "attese", le risposte fornite ad altri quesiti appaiono confermare un taglio interpretativo improntato alla complessità.

Figura 2. L'idea di lavoro (risposte multiple; val. % sui rispondenti)

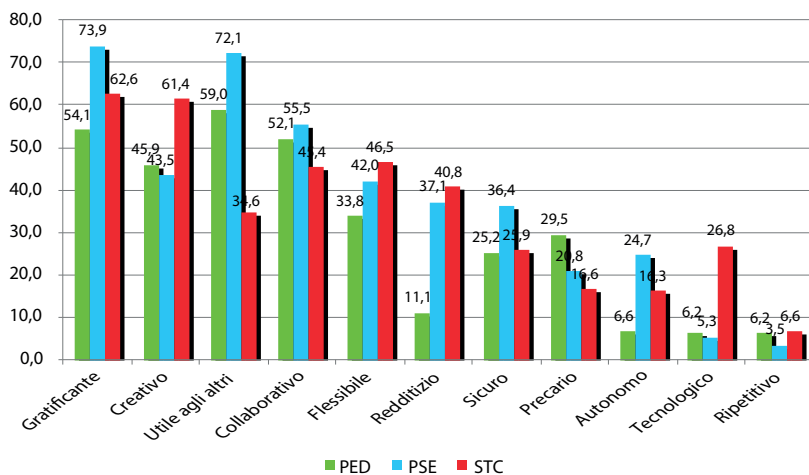
Fonte: Istituto Universitario Salesiano Venezia, aprile 2018, n. casi 1.127

Focalizzando, infatti, le risposte fornite al quesito che intendeva sondare l'idea di lavoro fatta propria dai rispondenti, emerge come ben sei su dieci (64,0%) ritengono che il lavoro debba essere soprattutto "gratificante", mentre meno del 6,0% associa all'idea di lavoro la "ripetitività". Oltre che gratificante, il lavoro è pensato come "creativo", "utile agli altri" e "collaborativo" (in misura pari, per i tre *item*, a circa cinque rispondenti su dieci), mentre gli altri *item* seguono a distanza. Da quest'ultimo punto di vista è interessante che le dimensioni della redditività, della sicurezza e del precariato individuino tra i tre e i due rispondenti su dieci: le risposte sembrano oscillare tra la consapevolezza delle condizioni strutturali del sistema d'impiego italiano, prima velocemente richiamate, e la scelta di valore che assegna ai tre aspetti in esame una minore rilevanza rispetto agli altri. A livello aggregato, un lavoro redditizio e sicuro conta allora meno di un lavoro gratificante, creativo e utile, ma si riflette forse anche il timore che in questo momento storico

un lavoro ben pagato e tendenzialmente stabile sia meno possibile di quanto si vorrebbe.

Se la maturazione delle percezioni individuali non segue linearmente i mutamenti di natura macro, è tuttavia ipotizzabile che la portata dei cambiamenti in atto stia comunque interessando (per quanto progressivamente) le strutture di significato che gli studenti intervistati riflettono con le risposte fornite ai quesiti proposti.

Figura 3. L'idea di lavoro, per dipartimento (risposte multiple; val. % sui rispondenti)



Fonte: Istituto Universitario Salesiano Venezia, aprile 2018, n. casi 1.127

Disaggregando i dati, le indicazioni si fanno più chiare ed emergono nitidamente le peculiarità che caratterizzano gli studenti dei tre dipartimenti; si stagliano inoltre le autopercezioni che gli studenti hanno dei percorsi che stanno frequentando e quelle che sono riflesse dal più ampio contesto sociale circa eventuali tratti che dovrebbero avere i lavori dei laureati all'interno dei diversi percorsi previsti dall'attuale offerta IUSVE.

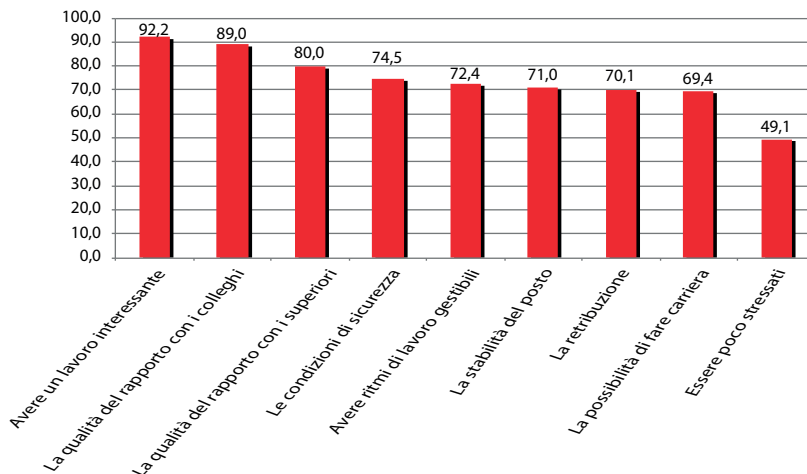
Così, il lavoro gratificante è scelto soprattutto dai rispondenti del dipartimento di psicologia (PSE, 73,9%), seguiti a oltre dieci punti percentuali dagli studenti del dipartimento di comunicazione (STC, 62,6%) e a distanza ancora maggiore da quelli del dipartimento di pedagogia (PED, 54,1%). Continuando nella lettura delle specificità, il lavoro rappresentato dagli studenti di psicologia è anche utile agli altri (72,1%) e collaborativo (55,5%); quello degli studenti di comunicazione, creativo (61,4%), flessibile (46,5%) e collaborativo (45,4%); quello degli studenti di pedagogia, soprattutto utile agli altri (59,0%) e collaborativo (52,1%).

Come si può notare dalle risposte, queste traducono sia il prisma di significati assunti dal lavoro oggi, sia la rappresentazione dei vincoli e delle opportunità che agli occhi dei rispondenti assumono i diversi percorsi di studio.

In tal senso, tra gli studenti di comunicazione s'intuisce la consapevolezza di ciò che oggi le imprese chiedono ai soggetti attivi nei servizi alle imprese dedicati ai versanti della comunicazione, del *marketing* e più estesamente della creatività in ambito comunicativo. Quelli di psicologia e quelli di pedagogia evidenziano invece maggiormente il tratto relazionale (e d'aiuto) dei loro bacini professionali, ma anche il rischio della precarietà e la dequalificazione che negli ultimi anni hanno trovato uno spazio crescente all'interno dei servizi alla persona (segnalate soprattutto dagli studenti di pedagogia).

Al netto di queste differenze, sembra nondimeno che questi dati restituiscano soprattutto la forte domanda di complessità e di riconoscimento che gli studenti IUSVE pongono ai loro futuri datori di lavoro e al più complessivo sistema d'impiego; non una pretesa —lo vedremo dopo— ma (come si accennava in precedenza) l'articolazione di un forte investimento, non facilmente riducibile ad alcuni aspetti anziché ad altri.

Figura 4. Le dimensioni lavorative più importanti (punteggi 8-10; val. %)



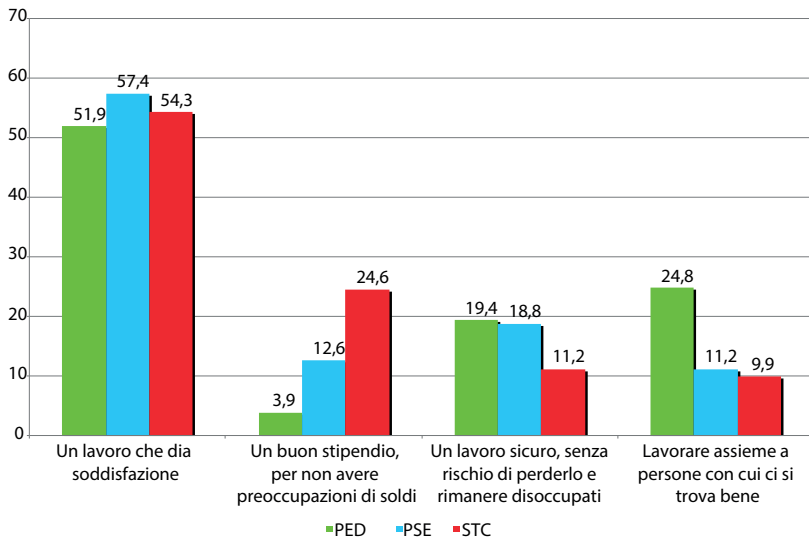
Fonte: Istituto Universitario Salesiano Venezia, aprile 2018, n. casi 1.107 ÷ 1.112

La lettura dei dati sulle dimensioni lavorative reputate più importanti conferma tali considerazioni: nelle risposte dominano i riscontri che rimandano a quelle della relazionalità e dell'espressività. In second'ordine, alla dimensione della strumentalità.

In merito, è fondamentale avere soprattutto un "lavoro interessante" (92,2% dei rispondenti), in cui sia presente "qualità del rapporto con i colleghi" (89,0%) e "qualità del rapporto con i superiori" (80,0%). La "retribuzione" e la "possibilità di fare carriera" seguono a oltre dieci punti percentuali, ma raccolgono comunque le risposte di sette intervistati su dieci. In una dialettica tra comunanze e differenze, gli scostamenti tra i dipartimenti si fanno qui più limitati, a conferma di come nella lettura della dimensione lavorativa vi sia oggi un sostrato di cui tenere conto quale che sia lo specifico profilo in gioco.

In ragione di ciò, la qualità del lavoro del futuro dovrebbe transitare per una sua riacquistata capacità d'essere interpretato in modo plurale; per quanto arduo possa apparire ciò, gli studenti IUSVE segnalano con forza questa necessità; ciò, a fronte di un contesto pubblico che fa spesso del riduzionismo unidimensionale il criterio di lettura del lavoro giovanile; appiattendolo ora sulla tipologia contrattuale, ora sulle competenze, ora sugli aspetti relazionali. Come diremo ulteriormente nel seguito, si tratta anche di capire se il mercato del lavoro del nostro Paese e delle regioni elettive d'impiego dei laureati IUSVE sia in grado di corrispondere ai significati che gli studenti tributano ai lavori di cui saranno protagonisti, soprattutto sulla base delle profonde modificazioni strutturali intervenute negli ultimi anni. Si tratta cioè di comprendere in che misura i significati del lavoro possano trovare ascolto solo in alcuni "campioni" aziendali (o dei servizi) e quanto possano invece farsi tratto più ampiamente sistemico (Rosina, 2016).

Figura 5. Il lavoro cercato, per dipartimento (val. %)

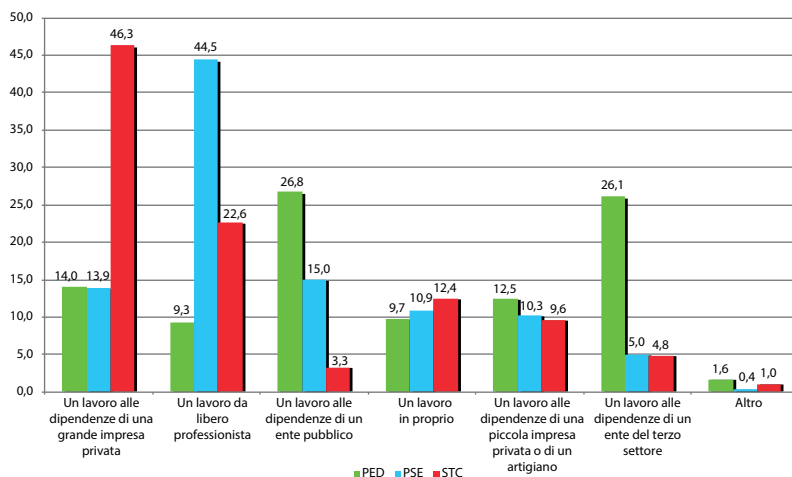


Fonte: Istituto Universitario Salesiano Venezia, aprile 2018, n. casi 1.097

Cercando un compendio utile ai fini del presente contributo, si potrebbe affermare che gli studenti IUSVE siano alla ricerca di un lavoro capace di “dare soddisfazione”. Non casualmente, infatti, la grande maggioranza dei rispondenti afferma di essere alla ricerca di un lavoro soddisfacente, molto più di un lavoro che garantisca un “buon stipendio, per non avere preoccupazioni di soldi”, di un “lavoro sicuro” o di un lavoro in cui sia privilegiato soprattutto il lavorare assieme a persone “con cui ci si trova bene”: la modalità concernente il lavoro soddisfacente cumula per i tre dipartimenti non meno di cinque risposte su dieci.

Le differenze tra i rispondenti dei tre dipartimenti ci sono e in alcuni casi sono importanti —come evidenziano le risposte degli studenti di comunicazione per il lavoro “redditizio” o quelle degli studenti di psicologia e di pedagogia per il lavoro “sicuro” — ma appaiono comunque meno marcate della convergenza sul versante del lavoro che “dia soddisfazione”.

Figura 6. Il lavoro preferito, per dipartimento (val. %)



Spostando l'attenzione ai "luoghi del lavoro", gli studenti IUS-VE confermano la pluralità che oggi percorre le loro rappresentazioni, anche se in esse si nota in modo evidente la consapevolezza degli sbocchi più concreti che verosimilmente avranno i diversi percorsi di studio: così, mentre gli studenti di comunicazione si segnalano in particolare per il lavoro "presso una grande impresa privata" (46,3%), quelli di psicologia lo fanno soprattutto in relazione al lavoro "da libero professionista" (44,5%); per quel che riguarda gli studenti del dipartimento di pedagogia, le loro risposte sono più distribuite, ma si caratterizzano nello specifico per il lavoro presso un "ente pubblico" (26,8%) e per un "ente del terzo settore" (26,1%).

3.2. Senza mediazioni

Le riflessioni svolte fin qui confermano come gli studenti IUS-VE investano la dimensione del lavoro di una complessità che mal si presta alle semplificazioni unilaterali spesso proprie alle retoriche più frequenti sul rapporto tra giovani e dimensione lavorativa.

Si tratta ora di capire quali siano le indicazioni restituite dalle risposte circa l'esistenza o meno di attori pubblici o privati che — nella prospettiva dei più giovani— potrebbero essere in grado di rappresentarli nelle loro domande nei confronti del mondo del lavoro.

Il tema della crisi delle rappresentanze, infatti, è un tema che non riguarda esclusivamente una specifica forma di rappresentanza com'è quella politica, ma si allarga alla generalità dei corpi intermedi fino a diventare un tratto delle democrazie occidentali contemporanee (e in esse di quella italiana) (Giddens, 1994; Bauman, 1999; Beck, 2000; Crouch, 2004; Rosanvallon, 2015; OECD, 2016; Bauman, 2017).

Pensando soprattutto alle questioni legate al lavoro, da questo punto di vista non si può fare a meno di evidenziare la sostanziale delegittimazione che i sindacati sono venuti ad acquisire nel corso del tempo, collocandosi in fondo alle classifiche dei soggetti deposi-

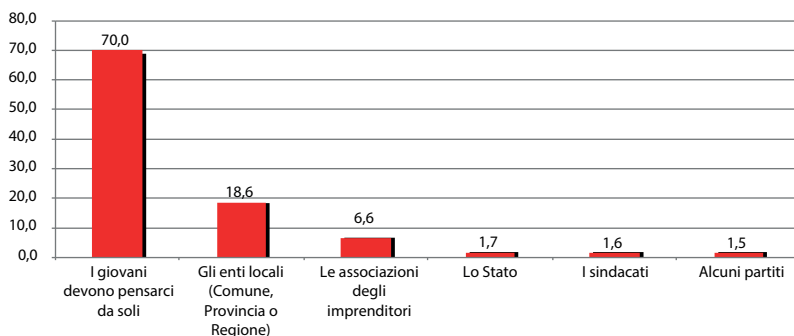
tari di fiducia generalizzata (al netto delle variazioni congiunturali e delle oscillazioni verso l'alto o verso il basso).

Collegando la disintermediazione ora accennata alla crescita delle posizioni lavorative non standard, si può ritenere che il contesto entro cui s'inseriscono oggi gli esordienti sia non solo complesso, ma richieda anche una flessibilità di prospettive utile a cogliere le opportunità che di volta in volta si presentano, a fronte di biografie lavorative potenziali che non potranno essere solamente replicate per tanto tempo.

Vi è inoltre un'altra dimensione che oggi recita un ruolo di primo piano nelle retoriche concernenti il mondo del lavoro, costituendo sempre più una sorta di sfondo condiviso *mainstream* senza il quale ogni altra riflessione fatica a dipanarsi: quello delle competenze (OECD, 2016). Ai giovani si richiede innanzitutto di saper interpretare la parte di soggetti competenti, modulando i diversi tipi di competenze in relazione ai differenti ambienti in cui queste ultime potranno essere fatte valere.

Osservando le risposte fornite in merito agli elementi appena ripresi, gli studenti IUSVE marcano con forza la centratura sulle proprie potenzialità.

Figura 7. Giovani e lavoro: chi ci pensa? (val. %)

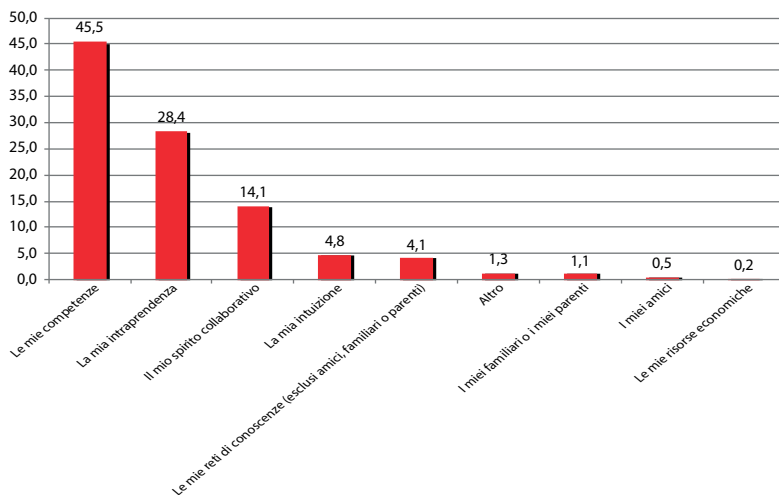


In primo luogo rilevano come sui temi del lavoro i giovani “debbano pensarci da soli” (70,0%), lasciando appunto uno spazio marginale all’intervento di altri attori pubblici o privati; le differenze tra i diversi dipartimenti non sono accentuate. A un più attento esame, queste risposte sollevano domande che ben si collegano alle riflessioni prima operate sulla possibile sfasatura tra rappresentazioni e dinamiche concrete riferite all’attuale mercato del lavoro: poiché le dinamiche di quest’ultimo non sempre —anzi, molto frequentemente— corrispondono (anche solo parzialmente) alle attese delle fasce giovani della popolazione che vi accedono, è così opportuno chiedersi in che termini la consapevolezza dei più giovani di dover far da sé sia poi una strategia efficace.

In altri termini, la coscienza di essere soli apre a una lettura che per un verso consente di evidenziare i fattori positivi legati all’intraprendenza soggettiva, ma per altro verso deve anche considerare le potenziali difficoltà che il singolo —di fronte a un sistema viepiù complesso— può avere nel decifrare gli orizzonti entro i quali assumere le proprie decisioni. Una volta di più, queste risposte invitano ad abbandonare l’idea che i più giovani si aspettino necessariamente qualcosa da qualcuno nel momento in cui riflettono sui loro percorsi lavorativi, ma invitano anche a chiedersi in che modo sia possibile creare i presupposti perché la dimensione sociale del lavoro non perda completamente rilievo perché scalzata da una dimensione individuale agita soprattutto per necessità; ciò potrebbe condurre a esiti che assomigliano molto a una “profezia che si autoadempie”: affrontando da soli il mondo del lavoro i giovani rischiano cioè di confermare l’idea che il lavoro sia una questione meramente individuale e creare così le condizioni perché sia ulteriormente indebolito il collante pubblico che dovrebbe contribuire a caratterizzarlo. In tal senso, un comportamento adottato per necessità dovrebbe trovare forme di *voce* e di rappresentanza (riviste) che aiutino i soggetti più giovani a evitare un simile esito. Anche perché, come si diceva, non manca certo ai più giovani una

forte dose di consapevolezza nelle proprie capacità e una importante dose d'intraprendenza.

Figura 8. I fattori di successo nel mondo del lavoro (val. %)



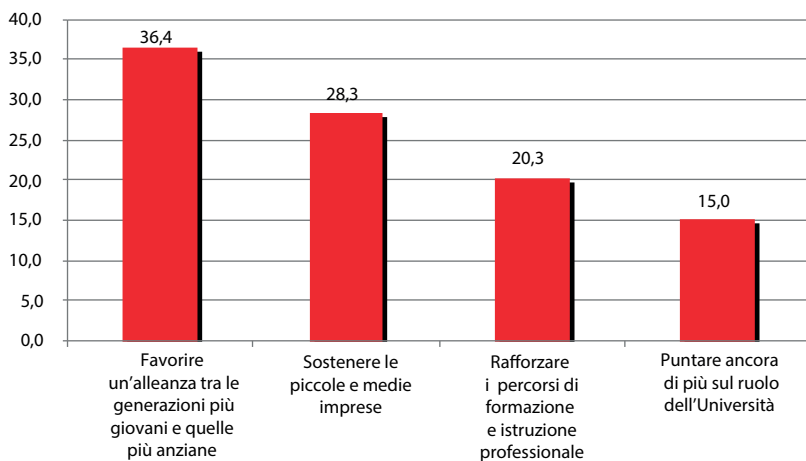
Fonte: Istituto Universitario Salesiano Venezia, aprile 2018, n. casi 1.052

La potenziale distanza tra percezioni e dinamiche concrete riaffiora anche con riferimento alle competenze. Oltre quattro rispondenti su dieci (45,5%) affermano che per avere successo nel mondo del lavoro è necessario fare affidamento sulle proprie competenze, quasi tre su dieci richiamano l'intraprendenza (28,4%) e il 14,1% lo spirito collaborativo. I *network* personali — composti da familiari, amici, conoscenti — sono fatti oggetto di risposte residuali. Una lettura, quella degli studenti IUSVE, che è molto diversa dagli andamenti effettivamente sperimentati nel mercato del lavoro italiano, che proprio per via informale più di frequente realizza i processi di *matching* tra domanda e offerta di lavoro (Istat, 2018).

A una lettura d'insieme, gli studenti paiono collocarsi sul crinale tra consapevolezza di sé, del contesto in cui si muovono e delle

modalità per essere efficaci; contestualmente, è proprio questa lettura a suggerire il forte appello implicito mosso agli attori del mercato del lavoro: operare perché tali energie non siano disperse e possano invece trovare forme di valorizzazione e potenziamento coerenti con il consistente investimento su cui i giovani pongono l'accento.

Figura 9. Come rilanciare il lavoro (val. %)



Fonte: Istituto Universitario Salesiano di Venezia, aprile 2018, n. casi 1.037

La necessità di una lettura sistemica è riflessa anche dalle risposte al quesito che riprendeva alcuni degli orientamenti emersi in occasione della 48a Settimana sociale dei cattolici di Cagliari: lungi dall'idea di una competizione intergenerazionale come orizzonte positivo, gli studenti intervistati rilanciano soprattutto il "favorire un'alleanza tra le generazioni più giovani e quelle più anziane" (in particolare gli studenti di pedagogia) e il sostegno alle piccole e medie imprese (in particolare tra gli studenti di comunicazione).

Più estesamente, appare quindi chiaro il tratto d'insieme che percorre le risposte, in cui soprattutto l'accento sulla semantica del lavoro appare l'elemento più perspicuo.

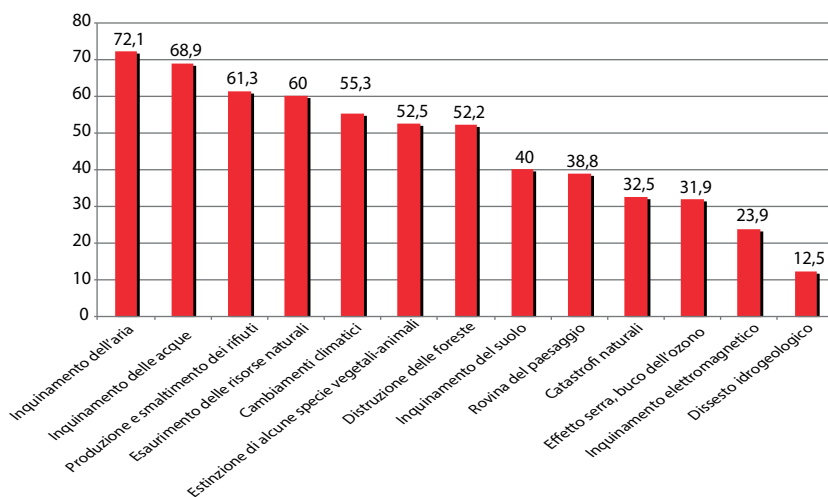
Utilizzando questa postura, si tratta ora di comprendere quanto le risposte sui temi del lavoro trovino o meno un complemento nel (più limitato) approfondimento svolto sui temi della *circular economy*.

3.3. Le percezioni delle nuove forme di economia

In ragione della parola chiave spesso utilizzata in letteratura per dar conto delle posizioni che ne dibattono—quella di sostenibilità, soprattutto ambientale— è stata utilizzata una serie di quesiti ripresi da alcuni approfondimenti Istat (2015).

L'analisi delle risposte dice che gli studenti IUSVE percepiscono come problematici soprattutto i temi collegati all'inquinamento dell'aria, a quello dell'acqua e allo smaltimento dei rifiuti.

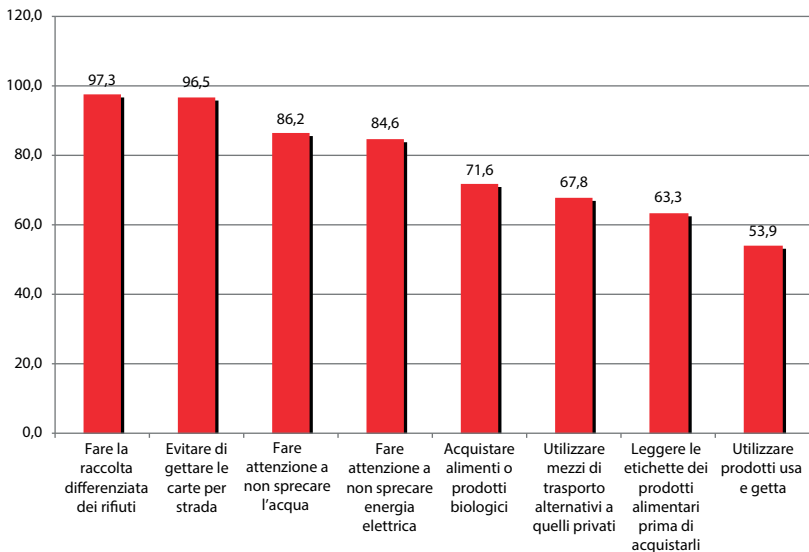
Figura 10. Le maggiori preoccupazioni ambientali
(val. % sui rispondenti; risposte multiple)



Fonte: Istituto Universitario Salesiano Venezia, aprile 2018, n. casi 991

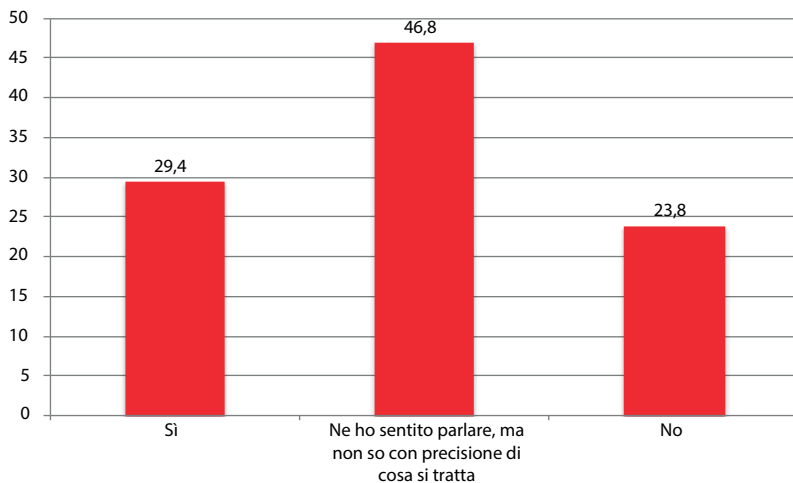
Per quanto concerne i comportamenti quotidiani dichiarati dai rispondenti, si nota una larga adesione nei confronti di prassi eco-sostenibili, anche se il ruolo giocato dalla *social desirability* potrebbe avere verosimilmente influito sulle risposte.

Figura 11. Ambiente e comportamenti quotidiani (risposte positive; val. %)



Fonte: Istituto Universitario Salesiano Venezia, aprile 2018, n. casi 995 ÷ 999

Se l'attenzione si sposta sui temi della *sharing economy* — partendo dal presupposto che fosse questo il concetto più noto ai rispondenti per approssimare le nuove forme economiche— i dati testimoniano invece un'estesa area di approfondimento possibile, con quasi metà dei rispondenti che dichiarano di aver sentito parlare del tema ma di non conoscerlo approfonditamente (46,8 %).

Figura 12. Conoscenza del termine *sharing economy* (val. %)

Fonte: Istituto Universitario Salesiano Venezia, aprile 2018, n. casi 1.018

Tra gli intervistati, gli studenti che dichiarano un livello di conoscenza superiore sono quelli di comunicazione.

4. Conclusioni

Il dibattito sulla condizione giovanile in Italia trova nei risultati dell'indagine interna condotta tra gli studenti IUSVE alcuni interessanti elementi di richiamo.

Le conferme arrivano soprattutto sul fronte delle immagini del lavoro. Sebbene viviamo una stagione di lavoro più "rarefatto" rispetto al passato, non sembra esserci spazio nel breve periodo per una revisione al ribasso delle speranze e delle aspettative di cui le persone più giovani investono il mondo del lavoro. Come evidenziato da molte ricerche, il lavoro permane una dimensione in cui si cerca un plesso di significati non facilmente inquadrabile in modo unilaterale, poiché è ancora percepito come un'esperienza

biografica fondamentale soprattutto per chi si appresta a effettuare il proprio ingresso nella vita attiva. In altri termini, l'indicazione che si staglia chiara nei dati è quella di investire nel lavoro qualificandone sempre di più i tratti, operando cioè per prassi sinergiche che puntino a corrispondere alle attese delle fasce di popolazione che dovranno condurre il Paese al di fuori delle secche nelle quali per molti aspetti ancora si trova.

Gli studenti IUSVE, in proposito, richiamano cioè a un'attenzione non sporadica o strumentale ai temi del lavoro, ma a un'attenzione che si faccia trasversale e sistematica.

Spostando l'attenzione alle strade per traguardare un simile esito, emerge forse l'elemento più importante: non ci si aspetta l'aiuto di qualcuno, facendo anzi leva soprattutto sulle proprie competenze e sulla consapevolezza di "doverci pensare da soli".

Più in generale, il quadro restituito dai dati è quello di coorti giovani che sono in grado di adattarsi, ma appaiono anche molto convinte del fatto che solo per un investimento forte nel lavoro di valore transiteranno le dinamiche di riconoscimento delle loro istanze e del loro contributo alla società italiana futura.

Tali riflessioni non pertengono esclusivamente al versante della domanda e a quella dell'offerta di lavoro, ma —per quanto interessa in questa sede— riguardano anche il ruolo che sta svolgendo (e sarà chiamata sempre più a svolgere) l'università.

Da questo punto di vista, le indicazioni raccolte con l'indagine rendono per molti tratti fuorviante il dibattito che spesso percorre le retoriche su quale sarebbe la formazione su cui puntare per garantire maggiori *chance* occupazionali a quanti escono dai percorsi universitari. Più che riguardare un maggiore spazio da fornire a certe competenze *tout court* —ad esempio, a quelle "tecniche" spesso richiamate— la questione appare quella di supportare gli studenti

con percorsi che aiutino ad acquisire una capacità di modulare attivamente e continuamente il proprio bagaglio di *skill* in relazione alle differenti situazioni in cui essi si troveranno a operare. Per fare questo sarà però necessario agevolare anche i percorsi di *voice* degli studenti e dei giovani lavoratori, che in definitiva appaiono la vera *chance* di sviluppo sulla quale non solo l'Italia —ma le economie occidentali più in generale— possono basarsi per affrontare i nodi e le sfide sopra richiamati.

Bibliografia

- Atkinson, A. (2015). *Inequality. What can be done?* Cambridge: Harvard University Press.
- Barbieri, P., & Scherer, S. (2005). Le conseguenze sociali della flessibilizzazione del mercato del lavoro in Italia. *Stato e Mercato*, 74, 291-321.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- _____. (2017). *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Butera, F. (2017). *Italy by design. Progettare il futuro delle organizzazioni e del lavoro*. Fondazione Irso Working Papers.
- Crouch, C. (2004). *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- De Masi, D. (2018). *Il lavoro nel XXI secolo*. Torino: Bompiani.
- De Stefano, V. (2016). *The Rise of the "Just-in-Time Workforce": On-Demand Work, Crowd Work and Labour Protection in the "Gig-Economy"*. Geneva (ILO Working paper- Conditions of Work and Employment Series, 71).
- Frey, C., & Osborne, A. (2017). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Chang*, 114, 254-280.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: il Mulino.
- Gosetti, G. (2008). Giovani e società dei lavori. La valenza esplicativa dei dualismi, *Sociologia del lavoro*, 105, 159-169.
- INAPP, Guarascio, D., & Sacchi, S. (2017). *Digitalizzazione, automazione e futuro del lavoro*, Roma, disponibile all'indirizzo <http://bit.ly/2SAhOTD>.

- Istat (2015). *Popolazione e ambiente: preoccupazioni e comportamenti dei cittadini in campo ambientale*, disponibile all'indirizzo <http://bit.ly/2w1qP0n>.
- _____ (2018). *Indagine conoscitiva sul funzionamento dei servizi pubblici per l'impiego in Italia e all'estero. Audizione del Presidente dell'Istituto nazionale di statistica Giorgio Alleva*, 11° Commissione "Lavoro pubblico e privato, previdenza sociale" del Senato della Repubblica, Roma, 18 luglio 2018, disponibile all'indirizzo <https://bit.ly/39IVDrp>
- Istituto Toniolo (2018). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2018*. Bologna: il Mulino.
- Magatti, M. (2017). *Cambio di paradigma. Uscire dalla crisi pensando il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Meda, D. (2016). The future of work: the meaning and value of work in Europe. *ILO Research paper*, 18.
- O'Reilly, J., Eichhorst, W., Gábos, A., Hadjivassiliou, K., Lain, D., Leschke, J., McGuinness, S., Kureková, L., & Villa, P. (2015). Five Characteristics of Youth Unemployment in Europe: Flexibility, Education, Migration, Family Legacies, and EU Policy, *Sage Open*, 1-19. January-March.
- OECD (2016). *Skills for a Digital World*. disponibile all'indirizzo <https://bit.ly/2TB0pc6>
- _____ (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE. Italia. Sintesi del Rapporto*, <http://bit.ly/2vmDOcM>.
- Piketty, T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Pisati, M. (2000). *La mobilità sociale*. Bologna: il Mulino.
- Rebughini, P., Leonini, L., & Colombo, E. (2017). *Giovani dentro la crisi*. Milano: Guerini & Associati.
- Rosanvallon, P. (2015). *La legittimità democratica. Imparzialità, riflessività, prossimità*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Rosina, A. (2016). *Una generazione ignorata, sfruttata, incompresa, orfana di un proprio futuro*. Disponibile all'indirizzo <http://bit.ly/2tSDaU6>.
- Schizzerotto, A., Trivellato, U., Sartor, N. (2011). *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*. Bologna: il Mulino.
- Sgritta, G.B. (2014). De-generazione: il patto violato. *Sociologia del lavoro*, 136, 279-294.

- Stutchey, M.R., Enkvist, P.A., & Zumwinkel, K. (2016). *A Good Disruption. Redefining Growth in the Twenty-First Century*. London-New York: Bloomsbury.
- Villa, P. (2010). I giovani e il mercato del lavoro in Italia. *Enaip Formazione & Lavoro*, 1, 135-147.
- Vinante, M. (2007). I giovani e le rappresentazioni del mercato del lavoro e delle professioni, in Buzzi, C., Cavalli, A., & de Lillo A. (a cura di). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, 95-111.

Coscienza morale e educazione. Le sfide dell'oggi

Moral consciousness and education. The challenges of today

Paolo Carlotti¹

Università Pontificia Salesiana

Abstract

This present contribution, in its reaffirmation the bidirectional value of education and morality, engages in outlining moral education beginning with the challenges it faces today in this plural, global and complex, post-modern era. After the epistemological clarifications, the thematic contextualization, the elucidation of the relational character of the poles and the content delineation, four challenges are identified (the religious conjugation, the personalization of the existential profile, the dynamics between intentional and efficient ends, the concrete possible in precariousness) and then some questions and implications from an educational, ethical and pastoral point of view are developed. It concludes by prompting more specifically the theological perspective, in its biblical foundation and in its systematic elaboration, both of the unconditional hospitality and of the never ending optimism, as specific to Christian education.

Keywords

Education, moral conscience, christian faith, challenges.

Resumen

Esta contribución actual, en su reafirmación del valor bidireccional de la educación y la moral, se compromete a delinear la educación moral a partir de los desafíos que enfrenta hoy en esta era plural, global

1 Professor of Fundamental Moral Theology in the department of Theology at the Salesian Pontifical University in Rome, Italy and guest lecturer in various roman universities. From 2017 Director of the Institute of Dogmatic Theology and as of 2018 Vice-Rector of the Salesian Pontifical Univeristy. Continuous collaboration with the Holy See. Among recent works as author: *La teologia della morale cristiana* (2016), *La morale di papa Francesco* (2017) and *Confessori e penitenti oggi. Elementi di teologia morale e pastorale* (2019) and as curator: *Identità e differenza sessuale. Il gender e la teologia* (2018).
Università Pontificia Salesiana. Roma (Italy). carlotti@unisal.it

y compleja, posmoderna. Después de las aclaraciones epistemológicas, la contextualización temática, la aclaración del carácter relacional de los polos y la delimitación del contenido, se identifican cuatro desafíos (la conjugación religiosa, la personalización del perfil existencial, la dinámica entre fines intencionales y eficientes, lo concreto posible) en precariedad) y luego se desarrollan algunas preguntas e implicaciones desde un punto de vista educativo, ético y pastoral. Concluye provocando más específicamente la perspectiva teológica, en su fundamento bíblico y en su elaboración sistemática, tanto de la hospitalidad incondicional como del optimismo interminable, tan específico de la educación cristiana.

Palabras clave

Educación, conciencia moral, fe cristiana, desafíos.

Resume

L'articolo, nel riaffermare la valenza educativa dell'esperienza morale, si cimenta nel delineare l'educazione della coscienza morale a partire dalle sfide che oggi essa riceve nella post-modernità, plurale, globale e complessa. Dopo la puntualizzazione epistemologica, la contestualizzazione tematica, la precisazione relazione dei poli e la delimitazione contenutistica, si individuano le quattro sfide (la coniugazione religiosa, la personalizzazione del profilo esistenziale, la dinamica tra finalità intenzionale e efficiente, il concreto possibile nella precarietà) e si sviluppano le questioni e le implicazioni portanti dal punto di vista educativo, etico e pastorale. Si conclude attivando più specificatamente la prospettiva teologica, nel suo fondamento biblico nell'esempio di Gesù, nel suo significato teologico sia dell'accoglienza incondizionata sia dell'ottimismo ad oltranza, come specifici educativi cristiani.

Parole chiave

Educazione, coscienza morale, fede cristiana, sfide.

1. La contestualizzazione tematica

L'oggetto di questo contributo non è di facile svolgimento, perché risulta immediatamente evidente che gli è vietato quell'approccio irenico, che sorvola leggero e disinvolto sui dilemmi, in particolare sui dilemmi morali, dell'uomo e quindi del cristiano, che vive oggi, in questo tempo che ha una prerogativa particolarissima: è il nostro.

Le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono, sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore. (Conc. Ecum. Vat. II, 1965, n. 1)

Il tema risulta dotato di presupposti la cui ammissione non è certo scontata, se non forse per la loro ricorrente e tuttavia cangiante emergenza e forse anche urgenza. Si assiste

al lievitare e all'imporsi di nuovi stili di vita e di nuove forme di diritti, espressione di nuove identità individuali, sociali e civili, che richiedono puntuale considerazione e, se è il caso, riconoscimento.

1.1. La prospettiva epistemologica

Il tasso elevato di interdisciplinarietà che il nostro tema comporta, mentre vincola al rispetto transdisciplinare del suo ordine, (Francesco, 2018), richiede, in questo contributo, una drastica riduzione per permettere l'assunzione e quindi la coltivazione di una sola specifica formalità scientifica. Questa selezione è ritenuta plausibile a garantire quella corrispondente competenza scientifica, che l'estrema specializzazione del campo del sapere oggi permette solo in modo singolare e non certo in modo plurale, perché l'esito cumulativo risulta facilmente sommario. Del resto la prospettiva morale o della *ratio practica* qui prescelta, con la consapevolezza di quanto la sua frequentazione oggi esiga,² non può essere elusa senza eludere il tema stesso, che comunque attende ulteriori apporti, per esempio psicologici, sociologici e soprattutto pedagogici, per conseguire quella esaustività che merita e che gli spetta.³ È anche ovvia la necessità di una selezione materiale e formale nel tema, che comporta una discrezione ragionata, la cui plausibilità si nutre fiducia di poter mostrare.

Inoltre qui della questione morale è attivata la peculiare ottica teologica, nella sua specificazione cristiano-cattolica, nell'intento di

2 Non penso, almeno *prima facie*, vi sia bisogno di rimarcare la difficoltà della riflessione sulla questione etica oggi, che pienamente merita il nominativo di questione. Non molto differente è però lo scenario per l'educazione e la pedagogia. Autorevolmente Benedetto XVI in sua breve lettera parla esplicitamente di "emergenza educativa" (Benedetto XVI, 2008). Il piano pastorale della CEI per questo decennio è incentrato sull'educazione. Cfr. Conferenza Episcopale Italiana (2010); per un commento cfr. Carlotti (2011). Cfr. Rovello (2015). Più in generale: Bordeyne (2008).

3 Cfr. Gunstone (2015); Thompson, Meyer, e MacGingley (2006); Grzadziel (2014).

offrire con proprietà una lettura della connessione tra le due istanze, che risultano qui coinvolte secondo il modello storico-sistematico della *ratio theologica practica*, che per lo più va sotto il nome di teologia-morale. Il tema è quindi trattato in prospettiva teologico-morale ed è ovvio che quanto qui offerto costituisce una delle possibili piste di svolgimento tematico.

E tuttavia la riduzione formale non è la sola che si mostra necessaria, ma in essa ne affiora un'altra di natura materiale, che seleziona, con discrezione che si auspica possa risultare attendibile e stimolante, alcuni contenuti tra i veramente molti possibili, per lo più fondamentali.

Ciò premesso, svolgere il tema 'coscienza morale ed educazione', in ottica teologico-morale, comporta allora l'indicazione di alcuni obiettivi e di alcune modalità che l'esperienza morale della coscienza richiede per una promozione ad essa consona e per essa conveniente, tale cioè che non incorra in precarietà o aporie - specialmente se inavvertite. In altre parole, si procede dalla consapevolezza che la realtà della coscienza sia dotata di elementi inaggrabili per tracciare itinerari educativi che ne permettano l'accesso, la pratica e la condotta. Si cercherà di accompagnare criticamente il soggetto agente credente nel proprio itinerario di realizzazione personale, di cui ha radicale e inalienabile titolarità morale e perciò anche educativa.

1.2. Il contesto contemporâneo

Seppur non facile nello svolgimento, consola il fatto che la tematica registra diverse ragioni che la lasciano ritenere pertinente e anzi la raccomandano. Il cimento, infatti, è più in generale, col 'nuovo umanesimo' —più volte auspicato da Benedetto XVI e costantemente ripreso da Francesco— un umanesimo che è nuovo perché impegnato a dire l'essere e il dover essere dell'uomo nelle pieghe promettenti

e compromettenti della sua contemporaneità, dove si sprigionano quelle domande dalla cui calzante risposta prende figura una visione antropologica e morale valida, valida soprattutto per l'oggi.

L'oggi non viene qui assunto come criterio esaustivo della sua propria interpretazione, viene invece soltanto considerato come un dato di fatto da cui non si può prescindere. La sua interpretazione trascende la sua attualità. Si cercherà quindi di evitare il duplice rischio di interpretare l'oggi solo con l'oggi o di interpretarlo senza di esso. È ovvio che occorre evitare anche due opposti vezzi: quello comodo ma inutile del *laudator temporis acti*, che sul presente piange soltanto, e quello buonista e superficiale delle — leopardiane— 'magnifiche sorti e progressive', dove presente e ottimale semplicemente coincidono. La trascendenza dell'oggi sull'oggi è il fondamento della sua progettualità.

La stessa prospettiva educativa è oggi indicata, anche autorevolmente, nel magistero papale, come un'emergenza, un compito ineludibile non solo per le future, ma anche per le presenti generazioni, chiamate ad assumere comportamenti e ancor più atteggiamenti di consapevolezza e responsabilità, in passato non richiesti con l'urgenza e la rilevanza di oggi, basti pensare alla questione bioetica ed ecologica.

Il tasso di complessità, globalità e di pluralità incide sul presente in modo netto e ancor di più inciderà nel futuro, in modo particolare sull'educazione, come acutamente è stato notato.

Dal punto di vista di un educatore, la coerenza dei giudizi è determinante. Quando i singoli e le istituzioni sono concordi in merito a ciò che è bene e a ciò che non lo è, lo sviluppo morale può avvenire con relativa facilità. I problemi sorgono quando un singolo adulto invia messaggi ambigui — approvando un'imprecazione il lunedì e punendo chi ha imprecato il sabato— o quando adulti diversi inviano messaggi diversi (la mamma impreca spesso, mentre il papà esprime la sua disapprovazione con qualche vee-

menza) o quando quella che è considerata una violazione delle convenzioni da parte di un'autorità è vista come una infrazione morale da un'altra. In un mondo complesso, le incoerenze nei giudizi morali sono frequenti. Non sorprende che molti (in effetti troppi) giovani crescano nell'incertezza su quello che è bene e quello che è male. (Gardner, 2011, p. 120)

Per lo più al singolo è lasciato il carico, talora gravoso, del discernimento del profilo etico del proprio progetto esistenziale, attesa la crescente equidistanza e neutralità etica di varie agenzie, tra cui la famiglia, ma soprattutto le società e le democrazie deliberative e solo procedurali occidentali. Queste, abbondando in liquidità, (Bauman, 2002) cioè versando in uno stato in cui non è agevole percepire le incompatibilità —tra cui quella tra il bene e il male— si ritirano ed offrono semplicemente la regolamentazione giuridica e pubblica delle conflittualità che sorgono dal confronto delle molteplici preferenze dei cittadini. Di qui l'emergenza del soggetto sperimentalistico, perché siamo diventati gli uni per gli altri stranieri morali.

1.3. Etica cristiana ed educazione

Moralità ed educazione non sono realtà, anche nelle rispettive formalità scientifiche, reciprocamente estranee, anzi, per certi versi, è possibile affermare che esse sono così vicine che stanno o cadono insieme.⁴ La prima evita la sua irrilevanza intellettualistica —la chiusura nella 'torre d'avorio' teorica —e anacronistica— il distacco dal tempo vissuto— aprendosi alla concretezza educativa; la seconda evita la sua devoluzione in normalizzazione sociale e in omologa-

4 Cfr. A tal proposito il testo, ancora di stimolante lettura il testo di Maritain (1981): "Così il compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere un uomo" (p.14). "L'educazione è un'arte, un'arte particolarmente difficile. Tuttavia essa appartiene per la sua natura stessa alla sfera della morale e della sapienza pratica. L'educazione è un'arte *morale*..." (Maritain, 1981, p. 14).

zione culturale, in indottrinamento ideologico o in collettivizzazione proselitista, aderendo alla segnalazione valoriale.

Potremmo dire che educazione e morale comportano sempre distinzione ma mai separazione, pena la loro rispettiva inconsistenza. Esse coincidono sempre, non essendoci niente di morale che non abbia valenza educativa e niente di educativo che non abbia valenza morale. L'educazione, inoltre, vincola la morale a pensare la praticabilità singolare e situazionale del bene, che così pensato non può far a meno del registro positivo, che per entrambe rappresenta la forza trainante perché attraente.

Il primo educatore della persona e della sua coscienza è la persona stessa con la sua coscienza, un dato antropologico inaggiungibile e teologicamente ben confermato. Il soggetto morale, anche cristiano, con la loro coscienza sono soggetti storici, anzi biografici, sono soggetti da costruire, passo dopo passo, secondo tappe di crescita secondo una gradualità, non certo solo lineare e positiva, ma anche contorta e negativa, che prevede fermate e avanzate, progresso e regresso, involuzioni ed evoluzioni, conferme e smentite.

Non si può formare la coscienza morale senza assumere in pienezza la realtà e la dinamica della vita umana personale nella sua globalità, come è ovvio che non si può formare la coscienza morale, anche cristiana, senza la coscienza, anche quando questa dovesse essere precaria o erronea. Infatti, la coscienza morale, anche se precaria e erronea, rimane con la sua insostituibile autorità e inalienabile dignità ed è chiamata essa stessa a provvedere alla propria precarietà e a riconoscere il proprio errore. Siamo qui di fronte alla vera e propria sfida educativa di ogni tempo e di ogni luogo, radicale e permanente, in cui — per usare una nota metafora — si costruisce la nave quando si è già in aperta e talora burrascosa navigazione.

Naturalmente, viene considerata premessa, anche se all'uopo ricordata, la trattazione fondamentale della tematica della coscienza

za morale, con la sua significativa storia.⁵ Mi risulta però per lo meno raccomandabile ricordare il paradigma di un'etica della norma —un'etica 'atto-orientata' tendenzialmente eteronoma e svolta 'in generale'— e quello di un'etica della virtù —un'etica 'persona-orientata', autonoma e svolta 'in particolare'— che indubbiamente segnano, e non da lontano, l'identità e quindi l'educazione della coscienza morale. È qui preferito il secondo sul primo paradigma,⁶ pur necessario e ineludibile, anche se preliminare alla maturità etica e quindi cristiana.⁷ L'attivazione dell'uno o dell'altro paradigma valorizza in modo diverso proprio il tema della coscienza morale: in modo prioritario in un'etica della norma, in modo collaterale in un'etica della virtù, in cui emerge la virtù della prudenza come referente per il discernimento etico in situazione.

1.4. I fondamentali della coscienza morale

La coscienza di sé, cioè l'autocoscienza, coglie il nucleo della persona e quando si estende al suo agire diventa morale. Il ritorno consapevole, libero e responsabile della persona su di sé in quanto soggetto agente al fine di approntare una ponderazione sia motivazionale che comportamentale, secondo il codice binario di bene e di male, di ciò che opera e fa, è la coscienza morale.

La coscienza morale è detta 'norma prossima di moralità', mentre è norma remota la legge morale oggettiva. In altre parole il soggetto è ultimamente tenuto a seguire fedelmente ciò che la propria coscienza indica in modo vincolante, quando è certo della correttezza del giudizio emesso. È questo un elemento molto

5 Mi permetto di rimandare a: Carloti (2016, 2017).

6 Cfr. anche: Curren (2019); Harrison e Walker (2018); Carr (2012).

7 Per una prima ricognizione sull'educazione morale cristiana, cfr. indicativamente: Kurian e Lampion (2015); O'Connell (2015); González (2015); Abignente (2012).

importante, addirittura discriminante per la conservazione e per la promozione di una autentica esperienza morale.

Il soggetto morale, specialmente se cristiano, non è assolutamente un soggetto che è sollecitato a compiere un bene di cui esso stesso non veda o peggio ancora non debba vedere la bontà, visione che comporta sempre uno sviluppo e un cammino, da seguire con sollecitudine educativa e pastorale. Tutto ciò rimane vero anche se il suo abuso è prossimo, cioè se è ricorrente la tentazione di chiamare semplicemente bene il proprio interesse e il proprio piacere.

Il soggetto morale invece, soprattutto se cristiano, non può essere un soggetto eterodiretto, ma deve trovare in sé il motivo e il discernimento del proprio agire, perché diversamente abdicherebbe alla propria dignità, che lo sa e quindi lo vuole sempre un soggetto capace di sé, che in questa capacità può essere aiutato ma mai sostituito. È preferibile sbagliare con sincera coscienza, piuttosto che far giusto con una coscienza insincera, cioè con una coscienza che non è convinta della bontà di ciò che opera e non considera se stessa e non segue la propria certa indicazione. In questo si conferma l'invulnerabilità della coscienza del singolo, bene umano rilevantissimo, anche giuridicamente riconosciuto, e in essa si esprime l'immediatezza di ogni uomo a Dio, che con un atto creativo a lui riservato lo ha chiamato in vita e in modo altrettanto unico lo ha chiamato alla grazia.

Da quanto detto emerge la fallibilità umana anche nell'esercizio della coscienza, che può divenire 'invincibilmente erronea', al momento, cioè il soggetto può onestamente non avvertire come erronea una valutazione morale emessa e può quindi applicarla come giusta e corretta. Il soggetto morale è tenuto a seguire la propria coscienza anche in questo caso, ma proprio per questo si fa puntuale e scrupoloso carico di formarla in modo tale che non incorra in una simile deleteria evenienza. Infatti il male così commesso non può essere imputato al suo soggetto, ma questo non significa che il soggetto

divenga buono, perché per compiere il bene e quindi perché una persona divenga una persona buona è necessario che il bene sia realmente bene, e non solo creduto tale seppur sinceramente, e che il soggetto ne sia pienamente consapevole per poterlo scegliere con cognizione di causa. Del resto l'agire con coscienza sincera ma falsa, non ci risparmia dalle relative conseguenze negative: il drogarsi con sincera coscienza, non risparmia dalla tossicodipendenza.

Il sincero riconoscimento della verità morale naturalmente può avvenire solo se la coscienza come il suo soggetto non sono rigidamente autoreferenziali, ma referenziali, cioè aperti e dialoganti nella spassionata ricerca di quella verità, che corrisponde alla realtà, e non semplicemente al consenso sociale seppur qualificato o alla coerenza seppur sistemica. Di qui il delicato rapporto tra coscienza morale e verità morale, la cui pertinente coniugazione evita di risolvere nell'autenticità della prima la seconda.⁸ D'altra parte se è ben vero che è solo la verità morale che può vincolare la coscienza morale, è altrettanto vero che questo vincolo consegue solo se la verità è vista e colta dalla coscienza: per questo, "in tutto quello che dice e fa l'uomo ha il dovere di seguire fedelmente ciò che sa essere giusto e vero" (Catechismo della Chiesa Cattolica, 1999, n. 1776).

"Dio volle, infatti, lasciare l'uomo 'in balia del suo proprio volere' (Sir. 15,14) perché cerchi spontaneamente il suo Creatore e giunga liberamente, con l'adesione a lui, alla piena e beata perfezione" (Catechismo della Chiesa Cattolica, 1999, n. 1730).

Talora oggi è invece corrente identificare con la verità morale la sincera valutazione di coscienza e quindi di identificare *tout court* autenticità della coscienza e verità morale: sarebbe cioè verità morale ciò a cui conclude la sincera ricerca del singolo. È ben vero che questa conclusione vincola il suo ricercatore, ma questo non significa che egli possa ritenerla senz'altro verità morale, fin quando

8 Cfr. Giovanni Paolo II. (1993).

almeno sussiste un'indicazione morale autorevole e contrastante. La ricerca e il confronto deve perciò continuare per ritenere retta o sincera la coscienza. Anzi la saggezza morale del passato ricorda come a favore dell'indicazione normativa è attiva una *praesumptio veritatis*, che impegna chi se ne discosta all'onere della prova.

Finora abbiamo accennato alla coscienza morale e abbiamo riflettuto in termini prettamente umani, senza attivare ed individuare il suo specifico cristiano e volgersi verso la riflessione teologica. La coscienza morale cristiana è tale se vive del mistero centrale della vita del Cristo, cioè del mistero pasquale, dove il Figlio si rivela pienamente e dove il cristiano diventa figlio nel Figlio unigenito del Padre. Essa per questo è eucaristica, perché vive ciò che celebra facendo comunione con la vita del Cristo e facendo della propria vita ciò che il Cristo ha fatto della sua: un dono di amore a Dio e ai fratelli. Liberato dalla paura di perdersi o di perderci qualcosa, il cristiano ama nella gratuità di Dio e la sua coscienza vive di questo amore realmente gratuito. La coscienza morale cristiana poi vive dello Spirito del Risorto, che inabita nel cuore del credente e ne diventa l'interprete e l'operatore. In questo modo autonomia e teonomia nel credente divengono compatibili, come è compatibile l'autore umano e quello divino nella sacra Scrittura. La coscienza morale cristiana è poi ecclesiale e non può non vivere del patrimonio di esperienza e di riflessione che nella Chiesa vive, non da ultimo per la mediazione magisteriale dei suoi pastori.

Seppur strettamente correlate, sono tra loro distinte la dimensione umana e cristiana della coscienza morale e ricevono dalla contemporaneità sfide se talora non diverse, certamente di diversa portata e ricaduta. L'identità e la formazione della coscienza morale sono implicate, ma non esauriscono l'identità e la formazione della coscienza morale cristiana. Questa vive del mistero del Cristo, realizzato e rivelato nel mistero pasquale, che autorizza la praticabilità radicale dell'amore nella coscienza morale per questo divenuta cris-

tiana. Perciò mi è sembrato utile conservare la distinzione e attorno ad essa articolare questa sintetica trattazione.

2. Le sfide rivolte all'educazione della coscienza morale

È facile ammettere che di sfide la coscienza morale e la sua formazione ne hanno sempre avute e sono molte e nuove quelle che ancor'oggi hanno. Sono sfide che, se ben fronteggiate, si trasformano sovente in preziose risorse, che accrescono non di poco le possibilità della sua eccellente qualificazione etica. Le sfide individuate sono quattro.

Vi è, innanzitutto, la sfida posta alla coscienza morale dalle modalità della sua coniugazione religiosa, tra l'*etsi Deus non daretur* —come se Dio non ci fosse— e la ricerca del Dio autentico.

Vi è la sfida scaturita dall'esigenza di una coscienza morale propria, personalizzata, tra preferenze autoreferenziali e percorsi referenziali di verità morale.

Vi è la sfida elevata dal mondo e dalla logica della tecnica, tra priorità del significato ed invadenza del risultato efficiente.

Vi è la sfida della precarietà e della criticità delle persone concrete e situate, tra disinvestimento personale e paziente ricerca del possibile morale.

2.1. La coniugazione religiosa della coscienza morale

La coniugazione religiosa della coscienza morale è, nella cultura occidentale —non così in altre culture— sfida, in quanto emerge deciso il progetto di una ermeneutica complessiva dell'esperienza

morale *etsi Deus non daretur*, come se Dio non esistesse.⁹ Si è invitati a considerare la realtà di Dio, nel migliore dei casi, una semplice ipotesi da poter lasciare sospesa anche per l'intera esistenza, soluzione questa che equivale nei fatti alla sua marginalizzazione o alla sua *soft* negazione.

Pensare ed educare l'esperienza morale e la sua coscienza con o senza la positiva coltivazione di un'apertura trascendente e religiosa, è dato che comporta differenze specifiche notevoli. La domanda verte sulla diversa possibile sorte della moralità in questa evenienza, ed in particolare se essa, priva del riferimento religioso, non resti "... incompleta, precaria e ambigua" (Abbà, 2009, p. 84) e se, senza Dio, non sia pertinente affermare che "...nessuna convenzione tra attori umani, nessun consenso, nessuna necessità puramente logica può rendere ragione di un obbligo che si impone agli attori volontari" (Abbà, 2009, p. 82).¹⁰ In altre parole, il dover essere dell'uomo può avere un fondamento diverso da Dio? Che cosa o chi potrebbe sostituire Dio?

Al fondo e al centro di sé stesso, cioè nella sua coscienza morale, l'uomo è ripetutamente confrontato, talora amaramente, con la propria carenza e il proprio limite, col suo non bastare a se stesso per la propria vita e per la sua buona realizzazione.

9 L'espressione *Etsi Deus non daretur*, è presente nell'originale groziano nel seguente modo: "Haec quidem quae iam diximus locum aliquem haberent, etsi daremus, quod sine summo scelere dari nequit, non esse Deum" (Grotius, 1625, p.11). Cfr. sul tema: Engelhardt (2014); Sinnott-Armstrong (2009); Boureaux (2009); Lecaldano (2006); Gesché (2002).

10 Inoltre, "...senza Dio resta insopprimibile il senso di colpa che consegue alla violazione della legge morale" e impossibile "la sincera conversione" (Abbà, 2009, p. 82). È ovvio, ma è utile rimarcarlo, che l'*ordo ad Deum* non può essere uno dei diversi *basic goods*, ma il fine e il criterio del loro ordine (Abbà, 2009, p. 85).

Senza un riferimento trascendente o religioso, l'uomo con la sua coscienza implode, prigioniero di quella marcata autoreferenzialità, la cui rottura costituisce l'inizio della sua unica salvezza.

2.2. La coscienza morale propria e vera

Voler vivere non una vita anonima e senza volto, ma una vita —come dire— propria è certamente tra le esigenze oggi più sentite, nell'epoca della proclamazione dell'unicità irripetibile di ogni persona umana.¹¹ Siamo di fronte al forte bisogno di autonomia e di personalizzazione, di cui è segnale proprio il ricorrente appello alla coscienza morale, contro l'aggressiva invadenza di un'oggettività morale, percepita semplicemente come un 'non luogo', cioè un luogo di privazione, di burocrazia e di eteronomia spersonalizzante.

Oggi l'appello all'etica è certo crescente, ma non sempre promettente, perché nelle figure di etica invocate, l'etica stenta a riconoscersi. La società si dice che sia liquida e renda quindi compatibile l'incompatibile¹² e, pensandosi poi come eticamente neutrale, non aiuta il singolo nella decifrazione del progetto morale, né intende farlo. L'unico supporto offerto è niente di più che un'inevitabile regolamentazione pubblica delle molteplici preferenze personali, vere solo per l'individuo, che ha e vive la sua verità, senza attese e pretese universali, né tanto meno oggettive: non importa più di tanto sapere se la verità è vera, basta che funzioni e serva, per me e al momento. La verità è ciò che l'individuo ha scelto ed è vera perché lui l'ha scelta, non per altro.

L'autenticità morale, come si è già sopra accennato, viene fatta coincidere con la verità morale, senza prevedere ed ammettere che la pur sincera ricerca della verità può talora fallire ed ha quindi bisogno di essere sostenuta, non da ultimo da quel patrimonio di

11 Cfr. Jankélévitch (2000): "...io sono il solo ad essere me stesso" (p. 130).

12 Cfr. Bauman (2012, 2009).

esperienza e di saggezza che la comunità umana e credente custodisce e tramanda. La verità morale, con le sue norme e non senza, è la prima alleata, non la prima nemica dell'uomo e del cristiano. Ci si può domandare se questo soggetto non sia l'erede universale di un pensiero, molto diffuso che, pur indagando giustamente i presupposti soggettivi del conoscere, abbia finito per risolvere la conoscenza dell'oggetto nella coscienza del soggetto, in base al quale l'identità della realtà è stabilita, come dire in modo unilaterale e autoreferenziale.

E tuttavia la coscienza morale e soprattutto la sua formazione non possono disattendere questa esigenza di personalizzazione, che se non può sfociare nello stabilire arbitrariamente la verità morale, non può non riconoscere che il cammino morale di ciascuno è connotato al singolare. Una volta assicurate le esigenze morali della persona in quanto soggetto dotato di natura umana, espresse nella legge morale naturale, si apre un cammino di personalizzazione e di promozione particolare del bene e dell'ottimo che necessita inevitabilmente dell'esperienza e della conoscenza che il singolo acquisisce nella realizzazione di sé come persona buona: ottimizzazione e personalizzazione, come pessimizzazione e spersonalizzazione sono direttamente proporzionali, in altre parole più il bene è perseguito, più si manifesta e si esprime l'originalità e il genio della persona che lo compie, meno lo è più la persona è fotocopia omologata.

Questa esperienza si costruisce nelle circostanze e nelle situazioni uniche che il singolo, proprio lui, come soggetto unico vive e decide. È qui che si forma quella conoscenza, anch'essa unica, di cui la singola persona necessita. Qui si apre il compito delicato e personalizzante della coscienza morale che dischiude l'orizzonte virtuoso della sua formazione, che con la *prudentia* o la *phronesis* conosce per connaturalità interiore il bene che è chiamata a discernere e praticare nelle più impensabili circostanze della vita. È tuttavia ovvio che non si può rivendicare la virtù trasgredendo la norma, non si

può —esemplificando— ritenersi casti ed essere contemporaneamente adulteri, anche se la liquidità di cui si diceva può indurre anche a questo.

2.3. La coscienza morale tra senso e risultato

Penso ce ne siamo accorti: viviamo in un'epoca in cui la tecnologia e soprattutto la tecnica hanno massicciamente occupato luoghi e spazi della vita umana, incidendo non poco e non da ora anche sul nostro modo quotidiano di ragionare, a tal punto che è possibile individuare un intenso e soggiacente processo di omologazione, che interessa da vicino il genuino modo di ragionamento morale.

La razionalità tecnica è razionalità da prestazione, valuta la qualità dell'opera dal punto di vista del risultato, dell'effettività e dell'efficacia, emarginando od addirittura escludendo altre prospettive e considerazioni. Essa osserva dall'esterno, da un punto di vista terzo e neutrale il soggetto agente, della cui azione può individuare solo l'esternalità, la transitività appunto, l'impatto con l'esterno. Molta della riflessione etica contemporanea ha recepito questa razionalità adottando il consequenzialismo, quella teoria etica che elegge le conseguenze come unico criterio individuativo e valutativo dell'agire. Qui il vero nodo del confronto tra etica cattolica ed etica laica, specialmente in bioetica.

Giustamente è stato fatto osservare come invece l'agire proceda da una persona, la cui unica preoccupazione non è solo quella di assicurare i migliori 'stati del mondo' efficienti, ma di perseguire la realizzazione di sé come persona. Si è visto allora che l'agire non solo e non prima di tutto produce conseguenze, ma attiva e comporta intenzioni, cioè significati, percepibili solo da un osservatore che coincida col soggetto agente e non sia invece a lui esterno ed estraneo.

L'agire, infatti, ha nel soggetto agente il vero titolare, colui che ne è l'autore e l'attore e per questo possiede una dimensione che

rimane nel soggetto agente in modo così pregnante da identificarlo. La persona per realizzare se stessa non ha altro se non il proprio agire, che rappresenta l'unica mediazione al tutto di se stessa.

La presenza di efficienza quindi in assenza di significato rende lo stesso agire personale assurdo, come è irragionevole che una persona garantisca efficienza distruggendo il senso del proprio eserci. Il significato dell'agire assicura sempre l'efficienza, ma non viceversa e senza il significato l'efficienza non ha consistenza né durata. Quanto è attuale la domanda di Gesù: "A che serve all'uomo guadagnare il mondo intero se poi perde se stesso?" Proprio questa domanda di Gesù ci permette di constatare come solo un'etica del significato dell'agire e non un'etica del solo risultato, sia biblicamente e quindi anche teologicamente compatibile.¹³

Tra significato ed efficienza vi è quindi una chiara priorità da osservare, quella che assegna al primo la netta precedenza sulla seconda. Per lo più significato ed efficienza sono compatibili e occorre, nei modi propri, ricercare questa compatibilità, anche se nel ricercarla non si deve sacrificare il significato per massimizzare l'efficienza, mentre occorre essere disposti a sacrificare l'efficienza per mantenere la coerenza, la trasparenza e l'autenticità del significato. Diversamente una classica distinzione della tradizione etica,

13 Cifra emblematica del motivo e del modo dell'efficacia della bontà, è il gesto della povera vedova del Vangelo (Mc 12, 41-44; Lc 21, 1-4) che, donando l'intero suo patrimonio costituito da due inutili monetine, ha versato —secondo Gesù— per la costruzione del tempio, più di tutti, perché ha versato quella generosità fraterna che, abbattendo l'avidità e l'avarizia, rende disponibile qualsiasi somma per qualsiasi buona impresa. La bontà autentica è sempre efficace e conveniente, e lo è sempre al massimo grado. Se compiere il bene conviene, continua ad essere implausibile compierlo per semplice convenienza, come pure continua a non aver senso il 'guadagnare il mondo intero' per poi perdere se stessi. Una legge che Benedetto XVI ha avuto il coraggio di far valere anche per l'economia, dove senza il rispetto del senso dell'uomo, non si potrà che disperdere invece di raccogliere.

la distinzione tra *operare* e *facere*, perderebbe la sua consistenza e validità.

Non si chiede ovviamente di rinunciare all'efficienza, un bene premorale da ricercare, ma di saperla perseguire in sintonia e in dipendenza col significato, senza incorrere ovviamente in inopportuni e vicendevoli riduzionismi, che —come si è visto— possono risolvere il significato nell'efficienza, ma anche viceversa l'efficienza nel significato, con improprie moralizzazioni o spiritualismi.

E tuttavia oggi il rischio è quello di avere e di formarsi una coscienza tecnica, ma non morale, identificata e formata dalla logica e dalla dinamica dell'efficienza e del risultato, dimentica del senso intenzionale dell'agire. Alla persona non si chiede di operare ma semplicemente di fare, di offrire prestazioni, non importa come, anche a detrimento del suo essere e del suo esistere personale. Se così avviene, l'istanza orientatrice e regolatrice della persona si muove con un criterio scarsamente personale e saremmo di fronte al triste esito di una coscienza impersonale che finisce non per promuovere ma per deteriorare la persona. Occorre invece una coscienza, anzi un'etica secondo il senso della persona, quindi —per usare la felice espressione di Benedetto XVI (2009) nella *Caritas in veritate*— occorre “non un'etica qualsiasi ma un'etica amica della persona”,¹⁴ ed è tale quell'etica che tra l'altro è connotata dalla priorità del dato simbolico sul dato tecnologico.

2.4. La coscienza morale e il suo concreto possibile

L'identità e la formazione della coscienza morale riceve una delle sue più acute sfide nel confronto con le precarietà e le criticità dell'uomo e del cristiano di oggi, compresi i suoi disagi e le sue sofferenze psichiche, sia nevrotiche sia psicotiche. È in questi vissuti

14 Cfr. Carloti (2011).

che la coscienza vive ed è chiamata a formarsi, col rischio di far devolvere la coscienza morale nella coscienza psicologica.

Il disagio e la sofferenza psichica si sono molto diffusi nelle nostre società occidentali e i loro fenomeni si collocano nella terra di nessuno tra malattia dell'individuo e disagio della società, tra questioni cliniche e problemi esistenziali.¹⁵ A seguito di ciò, molte figure e pratiche sociali si sono contaminate: il medico si comporta come curatore d'anime e il curatore d'anime come un medico, lo psichiatra si sostituisce alle figure parentali ed i genitori si improvvisano psicologi dei loro figli. E tuttavia è proprio dai luoghi di recupero dell'umano che traspare con evidenza chi è l'uomo di oggi, nello sconcertante bisogno di incontro e di riconoscimento di ogni persona, nella terribile potenzialità distruttiva che si libera in assenza di amore, nel fondamento relazionale della sua identità, nella domanda di senso.

Proprio quest'ultimo accenno ci permette di introdurre alcune considerazioni di estrema rilevanza, in parziale continuazione di quelle già espresse. La condizione di precarietà psichica e non, esige

15 Una loro veloce ricognizione procede secondo la sua classica bipartizione in nevrotica e psicotica. Il nevrotico esamina obiettivamente la realtà ma ne riporta conflitti inconsci che originano angoscia (forte e prolungata apprensione, endemica incertezza e acuto senso d'impotenza); depressione (tristezza e solitudine, perdita dell'autostima e dell'interesse, disinvestimento personale); fobie irragionevoli e non motivate —se non simbolicamente— e tuttavia persistenti; ossessioni (pensiero ricorrente fuori controllo volontario); isterie; ipocondrie. Nello psicotico è invece carente la capacità di analisi e di valutazione della realtà, come nel caso delle molteplici tipologie della schizofrenia, dove è gravemente disturbato il pensiero coi suoi processi; della paranoia, coi suoi deliri di grandezza o di persecuzione; delle manie. Le più rilevanti sfere operative della persona umana conoscono disturbi notevoli e accentuati, come la sessualità, l'intelligenza e la memoria ed anche la stessa coscienza morale, che in alcuni soggetti sembra non conoscere il senso di colpa, il rimorso e la vergogna, in presenza di ripetuti comportamenti immorali e antisociali.

un processo di personalizzazione che, senza ovviamente risolversi in un'etica della situazione, che non è pertinente neanche quando la situazione è particolarmente acuta come in alcune evenienze psicopatologiche, è chiamato a valorizzare e a coniugare percorsi proporzionati e differenziati, secondo una concreta gradualità e secondo una affinata imputabilità di responsabilità morale.

È da accogliere la sfida del discernimento tra il condizionamento, sia trovato che indotto, e la colpa o il vizio, tra il volontario e l'involontario in causa all'agire, tra coazione compulsiva e libera adesione al male. Il condizionamento, anche grave, ma involontario non altera e non deforma il profilo morale della persona, quanto la scelta negativa liberamente e consapevolmente decisa.

Se è ingiusto, con rigorismi alla fin fine destinati solo agli altri, sfiancare la volontà sollecitandola oltre il suo possibile, è ancora più ingiusto, con vezzo buonista, interpellarla al di sotto delle sue reali possibilità: il momento critico consiste nel discernere la differenza tra i due atteggiamenti. Specialmente per le psicosi, la 'legge di gradualità', quel criterio per cui l'agente morale —ovviamente anche nella normalità— si dispone al bene in modo progressivo, per tappe e momenti di crescita, va ricordata e applicata, senza naturalmente giungere ad aggirare l'indicazione normativa, cioè a trasformarla in una 'gradualità della legge'. Si valorizzerà inoltre la dottrina del male minore, per cui il soggetto realmente condizionato s'impegna nella riduzione del male, unica sua concreta possibilità di volgersi verso un bene, al momento di fatto non interamente praticabile. È ovvio che per un soggetto libero, tra due mali non è autorizzato a scegliere il minore, ma a rifiutarli entrambi.

In questo cammino poi è decisiva l'adozione di una criterio-logia di valutazione morale profondamente in sintonia con la realtà morale, dove i risultati effettivi hanno certo importanza, ma non esclusiva e neanche prioritaria, rispetto all'investimento d'impegno personale, che può essere elevato pur in presenza di risultati modes-

ti e provvisori:¹⁶ la continuità dell'impegno, nonostante i fallimenti o i risultati non esaltanti, è segno chiaro di forza morale. Valutare poi l'intenzionalità con l'effettività e l'efficienza comporta sempre una trasgressione dell'autenticità morale, specialmente quella evangelica,¹⁷ ma questa trasgressione è profonda e palese, quando è presente l'impedimento e il ritardo della menomazione.

Un soggetto che si impegna ad evitare ciò che sa essere male, è profondamente diverso e migliore da un soggetto che ha fatto pace con il se stesso negativo, e questo indipendentemente dai risultati. Questo implica, da parte del diretto interessato e da parte delle persone che a lui si interessano, una serena e chiara accettazione della difficoltà da fronteggiare, obiettivo questo talora di difficile conseguimento, ma sempre molto prezioso e fecondo da conseguire.

3. Considerazioni teologiche sull'emergenza educativa

Sempre più spesso il variegato incontro interpersonale, specialmente quello ministeriale e pastorale, si confronta con situazioni personali segnate da esperienze morali oggettivamente discutibili e

16 A tal proposito è quanto mai significativa l'esperienza di una mamma e di un figlio gravemente handicappato, presentata nel film *Col mio piede sinistro*. Per molti anni la mamma, talora da sola, ha fatto di tutto per promuovere la vita di suo figlio. Esausta dopo lunghi anni era sul punto di crollare, quando vede che suo figlio, col suo piede sinistro, quello di cui possedeva una certa motilità, scrive sulla lavagna la parola mamma. Il risultato è modesto, insignificante se paragonato con i criteri scolastici usuali, eppure è segno prezioso di un impegno personale profondo, che potrebbe anche raggiungere il livello della santità.

17 I pochi spiccioli che la povera vedova dona per la costruzione del tempio, sono influenti per la costruzione, pur essendo tutto il suo avere. Eppure Gesù afferma perentorio che proprio per la costruzione del tempio ha dato più di tutti gli altri, che offrono il superfluo. Perché? Perché ovviamente senza generosità è impossibile trovare i fondi necessari per nessuna costruzione, tanto meno quella di un tempio.

gli itinerari di vita dei singoli sono sempre meno lineari e talora lontani dall'auspicabile sviluppo atteso, per la incidenza notevole delle determinanti esistenziali. La formazione e l'educazione avvengono sempre più spesso in situazioni di emergenza e di urgenza, che non lasciano molto spazio a quelle opzioni così abbondantemente previste nelle pianificazioni educative e pastorali, talora un pò lontane dalla concretezza esistenziale attuale. Si deve saper cogliere l'attimo fuggente, l'occasione che si presenta e poi improvvisamente quasi si dilegua, in un confronto per lo più con il minimale e non con l'ottimale, che richiede un intervento ricostruttivo talora estenuante, di cui se ne può smarrire il senso e se ne può indebolire la speranza.

Nella società e nella Chiesa è presente il rischio di una certa acquiescenza sul *trend* culturale odierno che 'derubrica' la realtà del male al massimo a semplice disfunzione sociale e cancella semplicemente quello privato, dove ogni opzione sarebbe lecita. Talora si è di fronte ad una progressiva erosione e deresponsabilizzazione del soggetto morale rispetto alle sue opere, a tal punto da parlare di una colpa senza colpevole, o di una giustizia o una misericordia senza persone giuste e misericordiose (ma cos'è la giustizia o la misericordia senza persone giuste e misericordiose?).

In questo contesto, qui di seguito alcuni semplici spunti riflessivi di indole etica e teologica, introdotti da un cenno di considerazione biblica.

3.1. L'amico dei peccatori

Tra gli *ipsissima facta Jesu* la critica esegetica inserisce certamente il pasto di Gesù coi peccatori, indice emblematico della sua coscienza messianica: "Non sono venuto a chiamare i giusti ma i peccatori" (Mc, 2,17). L'amicizia coi pubblicani e coi peccatori (Mt, 11,9) è l'accusa che la sua generazione gli rivolge, a cui Gesù ribatte additandola come incapace di riconoscere nel tempo i segni di

Dio, di cui quell'amicizia fa parte. Il perdono dei peccatori non è solo un annuncio rimandato o non verificabile, ma si produce in maniera lampante sotto gli occhi di tutti con la conversione. I convertiti, tra cui i pubblicani e le prostitute, passano avanti e sostituiscono i sommi sacerdoti e gli anziani del popolo come eredi del regno (Mt, 21,43).

Emblematico è l'episodio di Zaccheo (Lc, 19,1-10), capo dei pubblicani, collaborazionista con la potenza occupante, colpito e perseguitato dal giudizio perentorio dell'opinione pubblica —un condannato addirittura da Dio stesso— per la quale Zaccheo non poteva essere diverso da ciò che finora era stato. A questa possibilità invece crede Gesù e apre un credito infinito verso Zaccheo, autoinvitandosi in quella casa in cui probabilmente nessuno avrebbe voluto entrare, in aperta sfida della maggioranza. La gratuita fiducia di Gesù rende pieno il tempo biografico di Zaccheo e la sua conversione non è più indistinta e vaga ma diventa praticabile, appunto per l'iniziativa di Gesù. Il suo riconoscere persona Zaccheo permette a quest'ultimo di riconoscere se stesso come capace di novità, espressa puntualmente nella riconoscenza degli altri —oggetto della sua frode passata— a cui restituisce insieme col maltolto lo *status* di fratelli. La conversione non è frutto di uno scambio contrattuale ma conseguenza dell'azione preveniente di Gesù, insieme sorprendente ed insperata, anche se forse a lungo attesa e invocata.

Le tre parabole lucane della misericordia (Lc, 15) indicano nella festa e nella gioia la giusta accoglienza al peccatore convertito e perdonato. Anch'essa emblematica è quella del figlio prodigo o del padre misericordioso o dei due figli. Istruisce a proposito della qualità della conversione: quella scadente del servo e quella ottimale del figlio. Infatti il figlio prodigo, rientrando in sé, si converte come servo e come tale intende ritornare a casa, mentre l'indignazione del maggiore, che non sa condividere la festa, denota pure la condizione di servo, che assicura prestazioni servili ma non cordiali, perché senza il coinvolgimento del cuore. È ancora l'accorrere del Padre,

dopo una lunga e sempre vigile attesa, che rende possibile nel ritorno del servo la conversione del figlio, cosa che sembra non riuscire per chi ha vissuto sempre con lui ma lontano da lui. È l'incontro col Padre che dischiude una possibilità, insieme gratuita, sorprendente e tuttavia corrispondente ad una attesa di cui forse non si è consapevoli: matura una conversione, che non è più un semplice cambiare la direzione del cammino e volgere al ritorno —la figura biblica della conversione come *epistrophé*— ma che implica un ribaltamento nella coscienza di sé, implica una *metanoia*, una rivoluzione della mente e della vita, quella che comporta il passaggio dall'essere servo all'essere figlio. Senza un Padre e senza il gesto del Padre questo non sarebbe stato assolutamente possibile.

3.2. L'ottimismo ad oltranza

L'esatta percezione della negatività del male è possibile solo in un'ottica che muove dal positivo, leso e mancato. Quest'ottica, oltre che teologicamente, è anche filosoficamente attendibile, data l'inconsistenza di una metafisica che prospetti la dualità paritetica dei principi del bene e del male.

Ma naturalmente è l'ottica personalista quella che meglio comprende e puntualizza la radicale possibilità del bene nella vita della persona, indipendentemente dalla sua capacità di risanare e di restituire *ad integrum* ciò che è stato violato dalla sua libera decisionalità. La persona può decidere di sé, sempre, come testimonia iconicamente l'evangelico ladrone diventato buono, un uomo che non poteva più cambiare la sua vita, se non per dire che così come è stata non avrebbe dovuto essere: questo è bastato per cambiarla effettivamente e radicalmente e poter entrare nel paradiso: è Dio che rivela la sua onnipotenza soprattutto nella grazia del perdono.

Il male è quindi al centro, ma non certo il centro della vita dell'uomo, che è segnato da una positività che nessuna negatività

può sopprimere. Viene rifiutato ogni amartiocentrismo, non solo dogmatico, ma anche morale e spirituale e perciò anche educativo. Per questo rimane ben vero che la pratica del bene prevede la netta esclusione del male, ma ad essa certo non si limita. Se è infatti irragionevole pensare di poter perseguire il bene compiendo il male —il bene invece si fa solo col bene— lo è ancor di più pensare di poter assicurare l'esclusione del male, senza la netta promozione del bene. In fondo il modo migliore per evitare il male è attaccarsi al bene.

Il riconoscimento morale del male e del peccato ha come *condicio sine qua non* la previa confessione della irriducibile positività della vita e della infinita e sorprendente misericordia del Dio di Gesù Cristo. Senza questo infinito credito alla vita non è possibile la vita e tanto meno può avvenire la conversione. Ma questo credito è sempre disponibile ed è sempre possibile sceglierlo e viverlo, perché nessuna esperienza, per quanto negativa possa essere e per quanto possa incidere sul suo soggetto, è in grado di sopprimerlo definitivamente e completamente, di annientarlo.

Il dono precede sempre il compito, mai l'inverso: è questa una prerogativa dell'educazione. Se il dono è al modo e nella misura del Dio di Gesù Cristo, ecco lo specifico cristiano dell'educazione.

3.3. L'accoglienza incondizionata

L'operatore del male non perde mai la sua dignità, proprio perché rimane soggetto sempre interpellato dal bene e chiamato da Dio e da Dio accolto in modo previo e incondizionato. Emerge qui un'altra dimensione importante della coscienza morale penitente, quando essa rimane confusa e circonfusa di fronte ad un amore che non ha bisogno di conquistare, ma che le è assicurato in modo previo e incondizionato, anche quando dovesse raggirarlo e approfittarsene. L'amore di Dio saprà convincere di sé e far desistere ogni sua banale strumentalizzazione.

Del resto dobbiamo ammettere che è impossibile riconoscere veramente la colpa se non con chi sappiamo che ci vuole bene, con chi sappiamo amico. Questo riconoscimento non è possibile di fronte ad un estraneo o addirittura di fronte al nemico, di fronte al quale si nega sempre e tutto a prescindere. In fondo non avrebbe senso riconoscere la colpa senza una reale speranza di riscatto e questa speranza è data solo da un amico, che ama e accoglie —prima di ogni pensare e dire— la persona che ha peccato.

E tuttavia, può invece accadere che uno sguardo altro venga a levarsi e sia in grado di cogliere in noi quello che per noi al momento è difficile cogliere: l'altro ci riconosce e così facendo fa sorgere in noi la riconoscenza e ci trae fuori dall'involuzione della colpa. Del resto solo la presenza amica di chi crede in noi, permette anche a noi di credere in noi stessi: questo è valido sempre, ma soprattutto quando si è nella colpa. Solo di fronte alla gratuita apertura di credito è possibile raccogliere le forze e investirle nuovamente. Se questo credito non c'è, è facile rimanere e involvere nella colpa e nel peccato.

Tutto questo emerge con particolare evidenza proprio nel Sacramento della riconciliazione. La condivisione dell'esperienza del male compiuto dalla persona del penitente con la persona del ministro del sacramento diventa segno di una misericordia divina ed ecclesiale, che non intende abbandonare il peccatore a se stesso, ma, proprio nella condivisione, gli offre il segno vero ed efficace di un cammino di rinnovata libertà. In altre parole si tende ad evitare che il peccatore rimanga solo col proprio peccato e quindi si predisponga, proprio a causa di questo isolamento e di questa solitudine, a soccombere sotto il suo peso e a rimanervi imprigionato e ad abituarsi, differendo *sine die* la conversione. La solidarietà con la persona che ha peccato, oltre ogni compromesso e connivenza, è ammissione ed espressione del suo immenso valore, preliminare ad ogni sua attuazione, che fa persistere la sua dignità anche nella più cruda esperienza della sua fragilità.

E tuttavia, qualche perplessità rimane e se la misericordia è infinita, il peccatore è recidivo in permanenza. Così E. Scalfari in un suo recente libro, forse constatando pragmaticamente la realtà, in cui si tende ad approfittarsi della bontà altrui fino a rendere il male quasi un lecito *hobby* con scontata garanzia. La misericordia sarebbe così impraticabile ed impossibile e quindi il suo annuncio cristiano semplicemente un illusorio diversivo. *L'incipit* del salmo 50 —il *Miserere mei Deus*— come pure il ricorrente invito di papa Francesco non sarebbero che casi emblematici di velleità infantili, per situazioni per le quali sarebbero invece necessari solo rigore morale e severità applicativa.

D'altra parte non c'è chi non veda che è proprio l'amore, non altro, che può motivare e muovere alla conversione il peccatore, un amore così grande che —come si è sopra detto— si mantiene tale anche di fronte a logiche e dinamiche di basso raggio.¹⁸ Del resto, il pessimismo esistenziale non avrà mai il consenso divino; mai Gesù e il suo Dio vi si adegueranno, ma nutriranno invece, sempre e per ogni uomo, una radicale fiducia, che non verrà mai meno di fronte a nessuna situazione della vita: vi è stato, vi è e vi sarà sempre Dio ad attendere il ritorno dell'uomo. Se così non fosse —ma così non è— dovremmo ammettere che il male dell'uomo è più grande dell'amore di Dio.

E tuttavia l'esperienza del male e della sua riconciliazione rimane un serio campo di prova per la credibilità e l'affidabilità della fede cristiana, un tratto costitutivo della sua identità in quanto *cura animarum* e quindi un *locus* privilegiato per l'educazione della coscienza morale, specialmente se è cristiana.

18 Cfr. Nissim (2011). È uno spaccato sulla storia della bontà e del suo trionfo, in situazioni insperate e talora assurde, come l'aiuto solidale e rischioso offerto da uomini giusti a ebrei durante la persecuzione nazista.

Bibliografia

- Abbà, G. (2009). *La costituzione epistemica della filosofia morale. Ricerche di filosofia morale 2*. Roma: LAS.
- Abignente, D. (2012). Educazione al bene comune e formazione di coscienza. Prospettiva etico-teologica. In S. Bastianel, *Educare al bene comune. Una sfida per il mezzogiorno* (pp. 73-106). Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Bauman Z. (2009). *Vita liquida*. Laterza: Roma-Bari.
- _____ (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erikson.
- _____ (2012). *L'etica in un mondo di consumatori*. Laterza: Roma-Bari.
- Benedetto XVI (2008). *Lettera alla diocesi di Roma sul compito urgente dell'educazione*. Città del Vaticano: LEV.
- _____ (2009). *Caritas in veritate*. Città del Vaticano.
- Bordeyne, P. (2008) Les communautés chrétiennes et la formation morale des sujets. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 251, 11-31.
- Boureaux, C. (2009). Etsi non... veluti si Deus daretur: une relecture après la modernité. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 255, 43-61.
- Carlotti, P. (2011). *Carità persona e sviluppo. La novità della Caritas in veritate*. Roma: LAS.
- (2011). La morale nel progetto educativo della Chiesa italiana. *Rivista di Teologia morale*, 43, 579-587.
- _____ (2016). *Teologia della morale cristiana*. Bologna: EDB.
- _____ (2017). *La morale di papa Francesco*. Bologna: EDB.
- Carr, D. (2012). *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London, New York: Routledge.
- Catechismo della Chiesa Cattolica (1999). *Catechismo della Chiesa Cattolica*. Città del Vaticano: LEV.
- Conc. Ecum. Vat. II. (1965). *Gaudium et spes*. Città del Vaticano: LEV.
- Conferenza Episcopale Italiana (2010). *Educare alla vita buona del Vangelo: Orientamenti pastorali dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020*. Bologna: EDB.
- Curren, R. (2019) *Virtue Epistemology and Education*. In H. Battaly, *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology* (pp. 470-482). London, New York: Routledge.
- Engelhardt, T. (2014). *Dopo Dio. Morale e bioetica in un mondo laico*. Claudiana: Torino.

- Francesco (2018). *Veritatis gaudium*. Città del Vaticano: LEV.
- Gardner, H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Gesché, A. (2002). Le christianisme comme athéisme suspensif. Réflexions sur le 'Etsi Deus non daretur'. *Revue Théologique de Louvain*, 33, 187-210.
- Giovanni Paolo II (1993). *Veritatis Splendor*, n. 32.
- González, J. (2015). *The History of Theological Education*. Nashville: Abingdon Press.
- Grzadziel, D. (2014). *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*. Roma: LAS
- Grotius (1625). *De jure belli ac pacis, prologomena*. Paris.
- Gunstone, R. (2015). *Encyclopedia of science Education*. Dordercht: Springer.
- Harrison, T., & Walker D. (2018). *The theory and practice of virtue education*. London: Routledge.
- Kurian, G., & Lamport, M. (2015). *Encyclopedia of Christian education*. Lanham: Rowman-Littlefield.
- Lecaldano, E. (2006). *Un'etica senza Dio*. Laterza: Roma-Bari.
- Mari, G. (2017). *Pedagogia in prospettiva aristotelica*. Brescia: Morcelliana.
- Maritain, J. (1981). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Nissim, G. (2011). *La bontà insensata. Il segreto degli uomini giusti*. Milano: Mondadori.
- O'Connel, T. (2015) *Making Disciples. A Handbook of Christian Moral Formation*. New York: Crossroad.
- Rovello, A. (2015), *Legalità ed etica pubblica*. Assisi: Cittadella.
- Sinnott-Armstrong, W. (2009). *Morality without God?* Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, R., Meyer, S., & MacGingley, M. (2006). *Understanding Values in Relationships: The Development of Conscience*. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 267-297). London: Mahwah.

Educação popular em espaços de educação salesiana: Problematizando a causa animal¹

Popular education in salesian education spaces: Problematizing animal cause

Luciana Cristina Godoy²

Fabiana Rodrigues de Sousa³

Jacqueline Baesteiro⁴

UNISAL-BRASIL

-
- 1 Uma versão preliminar deste texto foi apresentada como comunicação oral no *Congreso de Educación Salesiana: el modelo pedagógico salesiano*, em novembro de 2018, na *Universidad Politécnica Salesiana*, em Quito/Equador.
 - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL/Americana/Brasil). Docente e coordenadora do curso de Pedagogia na Faculdade Anhanguera de Piracicaba. Participante do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (UFSCar). lucianna.crgodoy@gmail.com.
 - 3 Docente do Programa de Mestrado em Educação (UNISAL/Americana/Brasil). Doutora em Educação com estágio pós-doutoral no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Educadora popular e pesquisadora dos grupos Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária e Práticas Sociais e Processos Educativos. fabiana.sante@unisal.br
 - 4 Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Dom Bosco de Piracicaba (FSDB/Piracicaba/Brasil). Colaboradora no Colégio Dom Bosco Assunção (Piracicaba/Brasil). jacqueline_baesteiro@yahoo.com

Abstract

This article is the result of investigations developed in Salesian Education spaces, based on advanced theoretical and methodological docking of Popular Education and Animal Studies. We aim to unveil contributions of dialogical research methodologies performed in salesian spaces of formation, for the purpose of weaving and defending a humanized education that can't stop problematizing the relations between human and non-human beings. Initially, we present the purposes of the animal cause and the prominence of the theme for the field of the research in Education. Then, we briefly describe the institutional, temporal and thematic context, in which the dialogical experience between educators and learners will be held during research activities, in conjunction with Salesian Education. In the style of salesian education teaching, the reading of the world - as an instrument of educational dialogue - of reality and daily life that we intended to elucidate has become the guiding thread of research during the educator training course. The relevance of this research indwells in the pertinence of dialogue about the problems that are displayed in illustrating the materiality of the concept of speciesism, serving as a collaboration for human formation and the ethical right of life for all beings.

Keywords

Popular education, animal cause, dialogue, human formation, speciesism.

Resumen

Este artículo es el resultado de investigaciones desarrolladas en espacios de Educación Salesiana, basadas en el acoplamiento teórico y metodológico avanzado de Educación Popular y Estudios de Animales. Nuestro objetivo es revelar contribuciones de metodologías de investigación dialógica realizadas en espacios de formación salesianos, con el propósito de tejer y defender una educación humanizada que no pueda dejar de problematizar las relaciones entre seres humanos y no humanos. Inicialmente, presentamos los propósitos de la causa animal y la importancia del tema para el campo de la investigación en Educación. Luego, describimos brevemente el contexto institucional, temporal y temático, en el cual la experiencia dialógica entre educadores y estudiantes se llevará a cabo durante las actividades de investigación, en conjunto con la Educación Salesiana. Al estilo de la enseñanza de la educación salesiana, la lectura del mundo, como instrumento de diálogo educativo, de la realidad y la vida cotidiana que pretendíamos dilucidar se ha convertido en el hilo conductor de la investigación durante el curso de formación de educadores. La relevancia de esta investigación reside en la pertinencia del diálogo sobre los problemas que se muestran al ilustrar la materialidad del concepto de especismo, que sirve como una colaboración para la formación humana y el derecho ético de la vida para todos los seres.

Palabras clave

Educación popular, causa animal, diálogo, formación humana, speciesism.

Resumo

O presente artigo é fruto de investigações desenvolvidas em espaços de Educação Salesiana, pautadas nos aportes teóricos e metodológicos advindos da Educação Popular e dos Estudos Animais. Objetivamos desvelar contribuições de metodologias de pesquisa dialógicas realizadas em espaços salesianos de formação, a fim de tecer a defesa de que uma educação humanizadora não pode deixar de problematizar as relações entre seres humanos e não humanos. Inicialmente, apresentamos os propósitos da causa animal e a proeminência da temática para o campo de pesquisa em Educação. Em seguida, fazemos uma breve descrição do contexto institucional, espaço-temporal e temático onde se realizou a experiência dialógica entre educadoras e educandas, durante as atividades de pesquisa, na conjuntura da Educação Salesiana. Ao estilo salesiano de educar, a leitura de mundo - enquanto instrumento do diálogo educativo - da realidade e cotidianidade que pretendíamos elucidar, fez-se como fio condutor das pesquisas realizadas durante o percurso formativo de educandas-educadoras. A relevância deste trabalho reside na pertinência de dialogar sobre os problemas que as pesquisas expõem ao ilustrarem a materialidade do conceito de *especismo*, servindo como colaboração à formação humana e sua ancoragem na ética e no direito à vida a todos os seres.

Palavras-chave

Educação popular, causa animal, diálogo, formação humana, especismo.

Introdução

Este artigo é fruto de investigações desenvolvidas, concomitantemente, no contexto de formação em espaços de Educação Salesiana. Os estudos⁵ foram formulados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (dissertação de mestrado) e de um curso de graduação de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco (trabalho de conclusão de curso) e procuraram refletir sobre a causa animal e seus desdobramentos na educação escolar e para além dos muros da escola. Tais pesquisas, bem como este artigo, lançam mão de aportes teóricos e metodológicos advindos da Educação Popular (Dussel, 1977; Freire, 2011a, 2011b; Oliveira & Sousa, 2014), bem como são iluminados pelo novo campo de investigação denominado Estudos Animais (Maciel, 2011). Objetivamos relatar nossos estudos, refletindo sobre a experiência de pesquisa pautada pela concepção dialógica freireana e sobre os inéditos viáveis⁶ oriundos da problematização do conceito de especismo.

5 Trata-se de pesquisa de mestrado concluída em 2016, cujos resultados foram apresentados no GT de Educação Popular, na 38^a Reunião Nacional da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em outubro de 2017. E de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (TCC), concluído em 2016 e apresentado durante Congresso Vegetariano Brasileiro-UFPE, em setembro de 2015. Ambas as investigações foram apresentadas em instituições salesianas, situadas respectivamente, nas cidades de Americana e Piracicaba, localizadas no interior de São Paulo/Brasil, como requisitos para a obtenção dos títulos de Mestre em Educação e de Pedagoga. Sendo que a educanda que se formava no curso de Mestrado atuava, concomitantemente, como educadora e orientadora do TCC de Pedagogia.

6 O inédito viável alude a uma situação ainda não experienciada, mas passível de ser vivenciada por meio do engajamento dos sujeitos na transformação de sua realidade (Freire, 2011a).

Objetivamos, assim, desvelar contribuições de metodologias de pesquisa dialógicas realizadas em espaços salesianos de formação, a fim de tecer a defesa de que uma educação humanizadora não pode deixar de problematizar as relações entre seres humanos e não humanos, uma vez que esta deve engendrar uma ética da vida que abarque todos os seres vivos e não apenas os humanos. Partilhamos com o filósofo argentino Enrique Dussel (2007) o entendimento de que a vontade-de-vida, e não a vontade-de-poder, configura-se como característica originária de todos os seres humanos e, aqui, tomamos a liberdade de expandi-la a todos os seres vivos, sejam eles animais humanos ou não humanos. Pois, “todos os seres viventes animais são gregários [...]. É assim que comunidades sempre acoissadas em sua vulnerabilidade pela morte, pela extinção, devem continuamente ter como uma tendência o instinto ancestral de querer permanecer na vida” (Dussel, 2007, p. 25).

A fim de ampliar essa reflexão da vontade-de-vida dos animais não humanos, lançamos mão dos aportes teóricos dos Estudos Animais. O debate acerca da denominada causa animal⁷ começa a se delinear mais efetivamente nas últimas décadas do presente século. Por um lado, o crescente interesse crítico-teórico pela reflexão da temática encontra em algumas referências um ponto de partida para discussões relativas ao problema dos animais. Por outro lado, tais discussões podem não estar, necessariamente, iluminando — e sendo iluminadas— pelas ações organizadas, continuadas ou sazonais de manifestações públicas envolvendo a denúncia e anúncio acerca da causa animal. Temos, portanto, um problema que envolve o conceito de práxis.

Ao observarmos este problemático paralelismo na causa animal, consoante aos postulados do educador brasileiro Paulo Freire

7 Movimento de defesa e proteção dos animais é uma corrente de ativismo que defende a promoção de uma nova interpretação dos animais sob a ótica da empatia.

(2011a), acreditamos que somente por meio do diálogo nutrido de palavras verdadeiras os seres humanos transformam o mundo. E não há palavra verdadeira que não seja práxis, ou que não suscite dela, de tal modo na dicotomia ‘reflexão por reflexão’ a palavra se torna oca, bem como na ‘ação pela ação’ a palavra se torna ativismo⁸ vago. A palavra é, pois, o resultado da soma de ação e reflexão, isto é, da práxis. Há nela estas duas dimensões indissociáveis: ação e reflexão.

Neste sentido, dizer a palavra verdadeira não pode ser privilégio de alguns, visto que é direito de todos existir, pronunciar o mundo e transformá-lo. Paulo Freire (2011a) ressalta que não é possível o diálogo entre aqueles que querem pronunciar o mundo e aqueles que negam o direito do outro fazê-lo. Tal postulado corrobora ao entendimento de que a liberdade de um sujeito não acaba quando começa a do outro, ela acaba quando acaba a do outro; logo se algum ser sentiente não for livre, ninguém será plenamente livre. À vista disso, “é preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (Freire, 2011a, p. 109).

Para o educador Paulo Freire, mulheres e homens são seres do *quefazer*, da práxis, da transformação do mundo. O seu fazer é teoria e prática, não se podendo reduzir ao dualismo verbalismo/ativismo:

A tão conhecida afirmação de Lênin: “sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” significa precisamente que não há revolução com verbalismos, nem tão pouco com ativismo, mas com práxis, portanto com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas. (Freire, 2011a, p. 168)

8 Importante destacar que o termo ‘ativismo’, quando da publicação dos primeiros escritos de Freire que datam da década de 1960, referia-se a ação pela ação e não pode, portanto, ser confundido com a acepção que o vocábulo assume, atualmente, indicando militância e engajamento na transformação da realidade.

Por este ângulo, a relevância deste trabalho reside na pertinência e importância de dialogar sobre os problemas que as pesquisas expõem ao elucidarem a materialidade do conceito de *especismo*, servindo como uma colaboração à formação humana, nos espaços de educação Salesiana, que congregue a consideração e o direito à vida a todos os seres.

Iniciaremos este ensaio teórico-reflexivo apresentando os propósitos da causa animal e a proeminência da temática para o campo de pesquisa em Educação Sociocomunitária.⁹ Em seguida, descreveremos o contexto institucional, espaço-temporal e temático onde se realizou a experiência dialógica entre educadoras e educandas, durante as atividades de pesquisa, na conjuntura da Educação Salesiana e, por fim, discorreremos sobre as reflexões, ora apresentadas, formuladas durante o desenvolvimento de pesquisas de mestrado e de iniciação científica na área da Educação.

1. Formação humana e a causa animal: percurso das pesquisas

O diálogo entre educação e os conceitos oriundos dos movimentos sociais de luta em prol da causa animal reveste-se de grande importância embora detenha ainda uma recente história na comunidade acadêmica brasileira. Essa interface é pouco pesquisada no campo da Educação, todavia, acreditamos que a aproximação das ideias germinadas em estudos da Bioética, que entrecruzam os Estudos Animais, àquelas propostas pela linha de pesquisa em Educação “Intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, in-

9 Educação Sociocomunitária é um conceito em construção que alude às práticas educativas e de pesquisa gestadas no Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL/Americana), por meio do esforço teórico-analítico de articulação entre os princípios da Educação Salesiana e os advindos de outros referenciais como os da Educação Popular, da Educação Não Formal, da Pedagogia Social, dentre outros.

tersubjetividade e práxis”¹⁰ nos revelam um olhar mais sensível, reflexivo e abrangente sobre o entendimento de formação humana estendida às relações entre os animais humanos e não humanos.

Do ponto de vista teórico de maneira geral, ambos os campos pretendem desenvolver conceitos aplicáveis ao estudo das intervenções educativas. Por um lado o objeto de estudos da Educação Sociocomunitária recai, conforme apontado pelo pesquisador brasileiro Luís Antonio Groppo (2013), mais nas relações sociais que atendam necessidades propriamente humanas, em seu viés comunitário de sobrevivência, cuidado e identidade, bem como no viés societário de liberdade, autonomia e criação.

Por outro lado, o campo da Bioética investiga, de forma transdisciplinar, questões morais nas relações que encampam a vida humana, ambiental e animal. Nas pesquisas que relataremos, aclaramos nosso olhar a essas duas últimas e seus desdobramentos nas discussões sobre os aspectos éticos da experimentação animal, relação entre exploração animal e impacto ambiental, uso de animais para entretenimento, entre outras.

O conceito chave —especismo— usado para aclarar tal relação foi cunhado pelo psicólogo inglês, Richard D. Ryde. Segundo ele, o termo é empregado para:

[...] descrever a discriminação generalizada praticada pelo homem contra outras espécies, e para estabelecer um paralelo com o racismo. Especismo e racismo são formas de preconceito que se baseiam em aparências —se outro indivíduo tem um

10 Refere-se a uma das linhas de pesquisa do referido Programa de Mestrado (UNISAL/Americana), onde foi desenvolvida uma das investigações analisadas no presente artigo. A referida linha preconiza investigação de ações e intervenções educativas que buscam articulações das diferentes linguagens como possibilidade de construção de conhecimentos e de apreensão e transformação do mundo. Além de tecer crítica à coisificação do/a educando/a, visando à promoção de sua alteridade e autonomia.

aspecto diferente, deixa de ser aceito do ponto de vista moral. O racismo é hoje condenado pela maioria das pessoas inteligentes e compassivas, e parece simplesmente lógico que tais pessoas estendam também para outras espécies a inquietação que sentem por outras raças. Especismo, racismo (e até mesmo sexismo) não levam em conta ou sobrestimam as semelhanças entre o discriminador e aqueles contra quem este discrimina e ambas as formas de preconceito expressam um desprezo egoísta pelos interesses de outros e por seu sofrimento. (Ryder, 1991 como citado em Felipe, 2003, pp. 83-84)

Embora haja um grande debate conceitual entre alguns estudiosos de abordagens bioéticas inclusive algumas limitações postas ao emprego do conceito de especismo, o ponto de convergência que nos chama atenção e corrobora, de forma específica a concepção aqui adotada, é a de que não existe nenhum fundamento ético-científico que torne legítima a separação entre animais humanos e animais não humanos da comunidade moral,¹¹ a fim de justificar a exploração cruel e a morte, deste último, pela indústria de consumo.

Inclusive a Declaração de Cambridge sobre a Consciência em Animais Humanos e Não Humanos,¹² escrita pelo neurocientista canadense Philip Low e assinada pelos participantes da conferência,

11 A ética tradicional, na qual a maioria de nós fomos educados, considera participante da 'comunidade moral' apenas os seres dotados de racionalidade. Assim, não apenas excluímos muitos humanos do círculo dos seres dignos de respeito moral; também mantemos à força, fora desse círculo, todos os seres vivos não humanos.

12 Manifesto publicado em 7/07/2012, redigido pelo neurocientista Phillip Low (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) e ratificado por mais 25 pesquisadores de renome na área, apontando que há evidências científicas suficientes para afirmar que os seres humanos não são os únicos animais com estruturas neurológicas que geram consciência. É importante ressaltar que essa consciência a que nos referimos, aqui, não é sinônimo de conscientização —conceito amplamente discutido por Paulo Freire e demais autoras e autores da Educação Popular.

na presença do físico britânico Stephen Hawking, já comprovara a existência da senciência animal.

Assim, partimos do pressuposto de que a opressão aos animais não humanos está vinculada à opressão humana. Desse modo, o ponto específico que se pretende dialogar com a educação coloca em voga, no intuito de problematizá-la, a crença de que nós seres humanos temos direitos privilegiados —como espécie pertencente à comunidade humana— de atribuirmos mais peso e mais importância à nossa vida em detrimento à vida de qualquer outro ser, ou seja, de empenharmos discriminadamente ações especistas que reificam a negação da existência dos animais não humanos.

Como exemplo de ações e situações que ratificam a negação da existência desses seres animais não humanos tem-se a sua domesticação para abate, para a produção de mercadorias de luxo, para trabalho (transporte de carga, ações policiais, etc), para servirem como cobaias ou proporcionar lazer aos humanos em caçadas, exposição em zoológicos, dentre outras (Godoy, 2019).

A fim de problematizar a negação da existência dos seres vivos, sejam eles humanos ou não humanos, vem se consolidando o campo de pesquisas em Educação Sociocomunitária realizadas no contexto do curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Nesses estudos, vem se descortinando uma concepção de educação que repudia qualquer tipo de marginalização dos indivíduos, ou grupo de indivíduos tidos como “diferentes”, e apoia intervenções pautadas na práxis social e comunitária trabalhando em conjunto para a emancipação e autonomia desses sujeitos denunciando quaisquer tipos de exploração dessas comunidades.

Nessa linha, à medida que esta discussão traz à tona a relação de exploração animal (aqui, abrimos concessão para ultrapassar a circunscrição do termo “comunitário”, a princípio empenhado nos contextos das relações humanas, e estendê-lo também ao “oprimi-

do não humano”¹³) abre-se à práxis sociocomunitária, para além das interações meramente humanas.

Para delinear a concepção de oprimido/outro, adotada nas pesquisas supracitadas, consideramos as aproximações propostas por Nunes (2011), o qual tece algumas considerações em torno da tese de que, nos dias de hoje, o animal seria o grande outro da nossa cultura. Esclarece que, em dado momento histórico, o “primitivo” e o animal foram igualmente questionados em suas condições de seres sem alma. O “primitivo”, de certa, forma já fora absolvido¹⁴ de ‘tal acusação’, enquanto que o animal não humano continua preso a um ciclo de relações com os seres humanos, cuja marca é princípio de utilidade. Portanto o animal não humano permanece figurando como “grande outro” de nossa cultura de raiz greco-latina.

Vejamos a perspectiva adotada pelo Programa de Mestrado em Educação em que a pesquisa foi desenvolvida, cuja área de concentração é justamente a Educação Sociocomunitária:

13 Procuramos achar pontos de intersecção à concepção freireana de “oprimido” que se estenda a todos os seres —sejam eles humanos ou não humanos— enquanto sujeitos relegados à condição social inferior e de marginalização como decorrência de reiteradas ações de violência e opressão.

14 Importante destacar que, embora, “absolvido” desta acusação, o frágil reconhecimento da humanidade dos integrantes de grupos sociais tidos como “primitivos”, ainda, não foi suficiente para plena garantia de seus direitos. Uma vez que é sabido que tais pessoas foram e, ainda são, subjugadas e violentadas por ações desumanizadoras que tentam negar-lhes o direito de Ser Mais, de que nos fala Paulo Freire (2011a). Um triste exemplo dessas ações é o assassinato do indígena pataxó —Galdino Jesus do Santos— que foi queimado por cinco jovens membros de classe social abastada da cidade de Brasília. Galdino fora a Brasília/DF (Brasil), em 1997, por ocasião das comemorações do dia do índio e fora manifestar levando as reivindicações de seu grupo acerca da recuperação de terras indígenas, mas enquanto dormia em um ponto de ônibus, os jovens jogaram gasolina em seu corpo e atearam fogo, culminando em sua morte.

Define-se a educação sociocomunitária, como área de investigação, como intervenções educacionais que têm, aos olhos dos seus propositores, intenções de transformação social mais ampla, partindo da atuação em escala local ou comunitária; tais intervenções costumam se dar em ambientes não formais de educação, mas também podem acontecer em ambientes formais, tais como a escola, quando mobilizam a comunidade no entorno da instituição escolar. Em síntese, a educação sociocomunitária é um conceito que se refere a ações educacionais de impacto social, para além da escola, ou que envolvem a relação escola-comunidade. (Grosso, 2013, p. 20)

Nessa possível aproximação, notamos que os dois campos refletem uma preocupação que parte do micro ao macro, fomentando ações educacionais em prol de transformações sociais de alcance mais amplo. Ainda que tenham suas especificidades, um possui um viés mais antropocêntrico —focado às demandas das necessidades educacionais humanas— e o outro um viés mais sociobiocêntrico —focado nas relações mais sustentáveis entre humanos e a natureza não humana— o diálogo parece-nos frutífero, uma vez que ambos pressupõem a libertação: do animal humano e não humano. Compreendemos, assim, que virtudes como compaixão e *amorevolezza*¹⁵ compõem —cada qual a sua abrangência— a essência de ambos os campos de estudos, os quais se alimentam do manancial teórico da filosofia.

Finalmente, durante a elaboração e construção das pesquisas, consoante a perspectiva salesiana de que a melhoria pedagógica está absolutamente imbricada no compromisso social e que as relações solidárias devem conduzir educadores/as e educandos/as nesses novos tempos, entendemos que as sementes germinadas

15 Palavra italiana, sem tradução para a Língua Portuguesa, adotada como um dos pilares da Educação Salesiana. Traduz a dimensão afetiva na pedagogia libertadora, através da vivência cotidiana de gestos sensíveis, perceptíveis e concretos de cordialidade, carinho e amor.

nestas relações educativas, somente poderão contribuir com efetivas transformações sociais, se educadores/as, educandos/as e instituições estiverem igualmente comprometidos/as nesse processo.

2. Práxis educativa: aprendendo e ensinando mediadas pelo exercício da pesquisa

Nossa experiência de pesquisa origina-se em 2015, por meio do compromisso de educandas militantes em abordar a temática da questão animal (Maciel, 2011), firmado entre educanda/orientanda de Trabalho de Conclusão de Curso, então discente de Pedagogia, sua educadora/orientadora do Curso de Pedagogia que, na ocasião, também era mestranda em Educação Sociocomunitária e possuía, por sua vez, uma educadora/orientadora. Assim, ambas militantes encontravam-se em processo de formação na área da educação, graduação e mestrado *stricto sensu*, em instituições salesianas localizadas no interior do estado de São Paulo, onde tiveram oportunidade de ampliar os conhecimentos acerca do campo da Educação Sociocomunitária e da Educação Popular, por meio de leituras e debate de obras de Paulo Freire e demais autores/as desses campos teórico-metodológicos.

O interesse das pesquisadoras militantes pela temática emanou da inquietude em torno dos problemas de ordem ético-política e ecológica que decorrem da forma como os seres humanos se relacionam com as demais espécies viventes, dentro dos domínios do capitalismo e antropocentrismo. Apreendemos como tópico de reflexão, que os animais não humanos, dado raízes de nossa cultura greco-latina e preceitos judaico-cristãos, acabam configurando-se como o grande outro de nossa cultura (Nunes, 2011), portanto, condenados à marginalização e desqualificação pela sociedade. Ambas as pesquisas tiveram este ponto de partida.

Buscávamos interagir considerando o que já havíamos estudado sobre os conceitos de dialogicidade e humanização para Pau-

lo Freire e suas considerações sobre relações mais humanas, democráticas e dialógicas. Portanto, o quadro temático que nos uniu constituiu-se na problematização da controversa relação antropocêntrica entre animais humanos e não humanos.

Há basicamente três perspectivas que levam ao entendimento da relação humana com os animais não humanos: a bem-estarista, a abolicionista e a especista. A primeira, num viés utilitarista, condescende a práticas de diminuição de utilização de ‘recursos’ animais (SINGER, 2010), enquanto a segunda defende que só é possível uma autêntica ética animal abolindo qualquer forma de exploração animal no planeta (REGAN, 2006). Em tese, a solução proposta por Singer (2010) e Regan (2006) para se abolir a exploração animal e, por conseguinte, a perspectiva especista, seria o veganismo, uma vez que este modo de vida se fundamenta ideologicamente no respeito aos direitos e a dignidade dos animais não humanos. Considerando que grande parte das pessoas ignora o conceito de especismo, buscamos viabilizar possibilidades do ‘pensar sobre a maneira que se pensa’ acerca de práticas sociais que tendem à visão especista do mundo natural.

Aludindo a importância do ‘pensar sobre a maneira que se pensa’ na perspectiva da educação como prática de liberdade, Freire (2011a, p. 100) alerta-nos de que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Entendemos que o diálogo —enquanto ação pedagógica por excelência— faz-se legítimo quando há coerência teórico-metodológica, cunhado numa relação horizontal entre educanda-educadora (igualmente educandas) em relação, e permeada por confiança na qual a práxis se faz constante.

Assim, ao problematizar o especismo como situação-limite,¹⁶ que legitima a crença na superioridade do ser humano (branco, homem, europeu e antropocêntrico) almejamos favorecer uma consciência crítica sobre a temática buscando, por meio da coerência teórico-metodológica freireana, isto é, do diálogo —da práxis autêntica— o ideal da libertação dos humanos e, com eles, dos animais não humanos, da relação que os oprime, num movimento de denúncia e anúncio.

A problematização do conceito de especismo se deu, por meio de duas práticas de pesquisa realizadas no contexto do curso de mestrado em educação e do curso de graduação em Pedagogia. A primeira delas teve como objetivo desvelar como se materializam discursos especistas em livros didáticos. Já a segunda procurou estudar práticas pedagógicas que sejam pautadas na Educação Humanitária (Weil, 2013).

2.1. Desvelando olhares: especismo nos discursos presentes em livros didáticos

Com base nos aportes teórico-metodológicos da Educação Popular e da Educação Sociocomunitária procuramos ecoar, no campo da educação, as vozes de movimentos sociais e filosóficos —que buscam o fim do sistema opressor fundamentado na ideia de superioridade de uma espécie a outra, ao delinear o histórico do especismo— bem como apresentar algumas de suas concepções e elu-

16 “Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. [...]As próprias situações-limites fazem com que cada um sintam-se impotente diante do que lhe acontece. Não percebendo as contradições em que estão mergulhados, não enxergam possibilidades de romper com tudo aquilo que os torna submissos, nem tampouco percebem como poderiam responder de outro modo às tarefas que essas situações-limites exigem” (Osowski, 2010, p. 375).

cidar a materialidade do conceito em discursos de duas coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD) e utilizados como recurso pedagógico na educação formal.

O recorte analítico se fez nos materiais voltados aos 4º e 5º anos do ensino fundamental, ponderando uma coleção de natureza interdisciplinar e outra da disciplina de Ciências. Para tanto, utilizamos a metodologia da Análise de Discurso Francesa com intuito de identificar as perspectivas de enunciação empregadas no dito e não dito dos livros didáticos, a fim de verificar como os pressupostos do especismo constituem sua formação discursiva e ideológica nesses materiais.

Partindo da concepção que a língua serve tanto para dizer quanto para não-dizer (Pêcheux, 2014) a inquietude da pesquisa de mestrado recaiu no seguinte ponto: como se materializa a formação discursiva e ideológica especista (o dito e não-dito) em livros didáticos? Quais são os possíveis efeitos de sentidos que emergem desses materiais considerando o sujeito leitor?

Assim, o principal objetivo da pesquisa encarregou-se de discutir sobre o dito e o não-dito nos discursos dos livros didáticos, tomando como ponto de partida o conceito de especismo. Foram analisados os desdobramentos interdiscursivos dos elementos verbais e não-verbais, presentes na materialidade do corpus de pesquisa, que possibilitam a produção de efeitos de sentidos —envolvendo o discurso de ciência/verdade que supostamente acompanham as representações de animais não humanos em seus enunciados— e que visam à tomada de um posicionamento por parte do/a interlocutor/a.

Partimos do pressuposto que, pelo fato de o especismo configurar-se como um sistema de crenças arraigado culturalmente, há repercussões de tal visão antropocêntrica nas várias relações educativas na escola e, conseqüentemente, este ideário é passível de reflexão em livros didáticos, uma vez que estes subjazem como

instrumentos pedagógicos mediadores de conceitos na relação educadores/as-educandos/as.

Foram analisados quatro livros didáticos dentro da área de Ciências Humanas e da Natureza, publicados pela editora FTD e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano letivo de 2016. O corpus de análise constituiu-se em alguns textos multimodais que, materializados nos textos didáticos selecionados, se organizam face aos temas que envolvem aspectos relacionados com ideias especistas: 1- Processos Produtivos (que utilizam “recursos” animais), 2- Meio Ambiente e Sustentabilidade e 3- Questões alimentares.

Na discussão dos dados, primeiramente, buscamos desnaturalizar a relação palavra- coisa. Passando da superfície linguística para as formações discursivas. Ou seja, desfazer a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira. Neste momento de análise, o trabalho com paráfrases e sinonímias foi mais latente, uma vez que se objetiva, formando famílias parafrásticas, relacionar o que foi dito com o que não foi dito e com o que poderia ser dito.

Em seguida, mediante obtenção do objeto discursivo procuramos relacionar as distintas formações discursivas com a formação ideológica que conduziam essas relações, partindo do entendimento de que “falamos a mesma língua, mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras, mas elas podem significar diferente” (Orlandi, 2015, p. 78).

Por exemplo, ao analisar textos multissemióticos, que procuram ilustrar os Processos Produtivos, notamos a recorrente opção em não retratar o animal enquanto “produto”. Este é representado como tal apenas quando estritamente necessário. Por que será? Esse fato traz em si uma memória discursiva: trata-se do silêncio.

De acordo com Orlandi (2015) há várias formas de silêncio que atravessam os discursos, as quais ela denomina de silêncio fun-

dador (aquele que indica que o sentido pode ser outro); o silenciamento ou política do silêncio - este, por sua vez, divide-se em: silêncio constitutivo (quando uma palavra apaga a outra) e silêncio local (a interdição do dizer).

Há aqui um recuo necessário de significação, uma política do silêncio, pois pensemos: que livro didático infantil retrataria as etapas de produção de um *nugget* (tão apreciado pelo público infantil), assim como fez naturalmente com o café? A opção sugere um silêncio constitutivo na relação recurso vegetal-recurso animal. Entretanto, o fato de não ser retratado não significa que não existe. Significa que não precisa ser escrachado, pois aqui, diferentemente do que acontece com minérios e plantas, o processo produtivo envolve dor, sangue e privação de vidas conscientes. Queremos que nossas crianças vejam essa realidade? Realidade que envolve a produção do “inocente” *nugget* que faz parte do universo da criança?

Assim, adotando o entendimento que a língua serve tanto para dizer quanto para não dizer (Pêcheux, 2014; Orlandi, 2015), as informações levantadas e analisadas na pesquisa de mestrado elucidaram apenas um grão de areia que compõe toda uma orla de discursos arraigados na visão antropocêntrica legitimadora do especismo. Almejamos desta forma, apenas trazer à tona, através de algumas paráfrases e informações adicionais, as formas mais sutis com que o especismo pode produzir efeitos de sentidos nos ditos e não ditos dos livros didáticos.

Os resultados, portanto, sugerem que em geral prevalecem formações discursivas que denotam traços especistas, na medida em que silenciam informações e discussões sobre as transformações dos “recursos” animais para obtenção de produtos e os impactos ambientais resultantes; por conseguinte sendo o especismo ainda tratado como tema tabu.

2.2. Educação humanitária: análise das práticas pedagógicas em espaços não escolares

A preocupação com a causa animal é uma temática relativamente nova e, embora seja notável o engajamento de muitos movimentos sociais que denunciam e problematizam a relação contemporânea de exploração do animal não humano pelo animal humano, ainda assim o assunto é pouco abordado na Educação Básica.

Considerando que a ação educativa ocorre nos mais diversos espaços e que esta não está desvinculada das relações sociais, políticas, culturais e econômica da sociedade, é necessário um olhar atento da/o pedagoga/o frente aos processos educativos que surgem na contemporaneidade. Inclusive, este perfil de profissional é assegurado, no Brasil, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006).

De acordo com o art. 5º do documento supracitado, a/o pedagoga/o trabalha, “em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (Brasil, 2006, p. 2). Portanto faz-se necessário e relevante que esta/e profissional olhe além dos currículos escolares.

A Educação Humanitária é uma concepção relacionada à educação não escolar. Esta foi incorporada por movimentos sociais¹⁷ que tem como objetivo problematizar as bases do especismo, assim, tais grupos buscam, através de práticas educativas de educação humanitária um diálogo com a educação escolar a fim de desnaturalizar o olhar antropocêntrico hegemônico que rege a relação animal humano e não humano e propor bases mais socioe-

17 Podemos citar como exemplo o Institute for Humane Education (EUA), o Instituto de Educação Humanitária (Bahia), Instituto Nina Rosa (São Paulo), entre outros.

cocêntricas a estas relações. Os argumentos apresentados por tais movimentos ecoam questões éticas, ambientais e de saúde pública, emergentes.

Tendo em vista este cenário, são as seguintes questões que nos inquietaram na pesquisa de graduação: há pedagogas/os atuando nestes movimentos sociais? Como ocorrem os processos educativos liderados por educadores/as humanitários/as e quais são suas práticas de intervenção? Há aceitação dos educandos/as pelo tema proposto?

O presente estudo objetivou investigar os processos educativos, métodos e maneiras de ensinar de organizações que utilizam a educação não formal em práticas sociais de educação humanitária fora do sistema escolar de ensino, conhecendo suas propostas e analisando os seus resultados.

A pesquisa foi planejada a partir de dois momentos. O primeiro de cunho bibliográfico dialogando com Alves (1984), Weil (2013) e demais escritores/as que com seu aporte teórico ajudaram a fundamentar cientificamente as questões que conduziram o desenvolvimento deste trabalho.

O segundo momento feito o levantamento de alguns grupos que utilizam a educação humanitária em suas práticas educativas —cerca de três. Esse levantamento foi feito virtualmente, através de pesquisas em sites de buscas e redes sociais que possibilitaram contato com os determinados grupos. Após o contato, foi enviado por e-mail um questionário fechado para um dos educadores de cada grupo.

Três categorias consideravelmente relevantes foram destacadas para uma melhor análise acerca do tema: o/a educador/a e a compreensão do conceito e importância da Educação Humanitária; a/o pedagoga/o e a Educação Humanitária na educação formal e não

formal e as práticas pedagógicas de intervenção da Educação Humanitária e a aceitação dos/as educandos/as nesse processo de ensino.

Os resultados apontam que a Educação Humanitária (Weil, 2013) pode ser considerada uma possibilidade metodológica na busca da educação para autonomia e para liberdade, pois ao propor ações pedagógicas que sensibilizem a população a refletir sobre o ser e estar no mundo com os animais não humanos, dilata o entendimento do outro/oprimido para além da espécie humana.

Por fim, considerando que os movimentos antiespecistas são relativamente emergentes —e a Educação Humanitária que se origina deles— vimos que é um campo fértil para investigação e uma temática pertinente para discussões nas disciplinas que abordam a atuação da/o pedagoga/o em espaços não escolares.

3. Considerações

Ao estilo salesiano de educar, a conversa —enquanto instrumento do diálogo educativo— sobre a realidade e cotidianidade que pretendíamos elucidar, fez-se como fio condutor das pesquisas tecidas durante o percurso formativo de educandas-educadoras.

Desta forma, coerentes com o conceito de diálogo (Freire, 2011a), as pesquisadoras não objetivaram impor suas visões de mundo sobre a temática pesquisada, mas sim buscar fazer a leitura das possibilidades de realidade, a fim de denunciar possíveis estruturas de opressão social, textualizados nos materiais didáticos analisados; e tendo em vista possibilidades de problematização e transformação social, como anunciados, por exemplo, pela Educação Humanitária (Weil, 2013).

Lembramos que existe um modelo pedagógico hegemônico “de centro”, pensado para atender aos interesses próprios das elites dominadoras e outro contra hegemônico, pensado desde “los

de abajo”; portanto, um característico das relações opressoras e o outro das relações libertárias. Nossas observações apontam que o modelo de centro descreve o animal como recurso, isto é, uma espécie de autômato, evitando pautar temas e imagens que propiciem a mútua confrontação do ser humano em sua animalidade, como propõe algumas atividades pedagógicas em Educação Humanitária.

A interpelação entre ser humano-animal pode ser perigosa, uma vez que se desvela um encontro de consciências que vai além daquilo que consideramos como iguais, o que pode evocar uma alteridade com um outro/oprimido, até então não percebido e entendido como tal.

Isso não significa que apreendamos aqui que todos os educandos e educandas que forem expostos a real condição animal contemporânea de superexploração —com desdobramentos ambientais inquestionáveis— serão encarnados/as por uma intensa relação afetiva (interpelação) ou uma espécie de alteridade particular que os/as faça adotar um estilo de vida vegano —propósito fim da Educação Humanitária. Pensar ou propor algo assim seria no mínimo ingênuo, totalitário e, talvez pouco efetivo para a transformação da condição animal. Deste modo, não desconsideramos que há limitações na proposta da Educação Humanitária, mas reforçamos seu potencial como ponto de partida para extensão do conceito de formação humana.

A questão à qual deslocamos nosso olhar é: por que não se problematiza as relações assimétricas e altamente exploratórias, na sociedade capitalista, para com os animais não humanos na educação escolar? A ação política de vetar em livros didáticos informações transparentes sobre os processos produtivos e os impactos ambientais da produção de alimentos e produtos de origem animal está a favor de quem/que, contra quem/que, para quem/que? Subjaz a que tipos de interesses?

Consoante a Paulo Freire (2011, p. 52) entendemos que a práxis educativa é “reflexão e ação dos homens [e das mulheres] sobre o mundo para transformá-los. Sem ela não é possível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Portanto, sigamos na práxis salesiana buscando *fazer-se amar mais do que fazer-se temer*.

As reflexões obtidas no contexto das referidas pesquisas nos indicam a urgência em descolonizar saberes e poderes, engendrando outras possibilidades de perceber e organizar as relações entre seres humanos e não humanos e de anunciar como inédito viável a proposição de um “bem-viver-interespécies”,¹⁸ que ultrapassa as relações de tolerância entre as espécies e se funda na ética da solidariedade, empatia e alteridade entre seres vivos que são interdependentes e que, portanto, precisam uns dos outros para garantir sua existência e o seu bem-viver no planeta.

Bibliografia

- Alves, R. A. (1984). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Brasil (2006). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília. Recuperado em 27 de fevereiro de 2016, de <http://portal.mec.gov.br>
- Dussel, E. (1977). *Filosofia da libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Unimep.
- _____. (2007). *20 teses política*. São Paulo: Expressão Popular.
- Felipe, S. (2003). *Por uma questão de princípios: alcances e limites da ética de Peter Singer em defesa dos animais*. Florianópolis: Fundação Boiteux.
- Freire, P. (2011 a). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2011 b). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (17^aed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

18 Para aprofundamento da discussão acerca desta proposição, consultar Godoy (2019).

- Godoy, L. (2019). Bem-viver-interespécies: reflexões iniciais. *Motricidades. Rev. SPQMH*, 3(1), 57-68.
- Grosso, L. (2013). Adorno e educação sociocomunitária: diálogos e proposições. *Revista HISTEDBR*, 13(49), 19-34.
- Maciel, M. (2011). *Pensar e escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Nunes, B. (2011). O animal e o primitivo: os Outros de nossa cultura. In M. E. Maciel (Org.), *Pensar e escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica* (pp.13-22). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Oliveira, M., & Sousa, F. (2014). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: Editora Edufscar.
- Orlandi, E. (2015). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores.
- Osowski, C. (2010). Situações-limites. In D. Streck, D., E. Redin & J. Zitkoski (Org.), *Dicionário Paulo Freire*. (2ª.ed., p. 375). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Pêcheux, M. (2014). Língua, “linguagens” e discurso. In: E. P. Orlandi (Org.), *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes Editores.
- Regan, T. (2006). *Jaulas vazias: encarando os desafios dos direitos animais*. Porto Alegre: Lugano.
- Singer, P. (2010). *Libertação animal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Weil, Z. (2013). *O poder e a promessa da educação humanitária*. São Paulo: Instituto Nina Rosa.

Juventudes em Busca de Sentido: Alunos Universitários Salesianos e Jovens da Escola Pública Desenvolvem Oficinas de Vertente Pedagógica e Psicológica para Pensar a Vida

Youth in Search of Meaning: Salesian
University Students and Young People
from the Public School Develop
Pedagogical and Psychological
Workshops to Think Life

Sonia Maria Ferreira Koehler¹

Ilmário de Souza Pinheiro²

UNISAL-BRASIL

-
- 1 Psicóloga e Pedagoga. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (IPUSP). Mestre em Psicologia da Educação (PUC/SP). Especialista em Violência contra a Criança e o adolescente (IPUSP), Psicopedagogia (UNITAU), Educação em Sexualidade (UNISAL). Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas (UNISAL). Líder do Grupo de Pesquisas CNPq: Violências nas Escolas. Prof^a no curso de Pedagogia (UNISAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/2422697287784642>.
 - 2 Salesiano sacerdote. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é coordenador e professor dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL - Unidade Lorena e Professor do Centro Universitário Salesiano São Paulo - UNISAL - Unidade Lorena. No período de 2016 a 2018 foi coordenador da Pastoral Universitária na mesma Unidade de Ensino. CV: <http://lattes.cnpq.br/5794213714551844>.

Abstract

This text describes a Project-in-action developed in a public school of a community in the innermost region of São Paulo State, Brazil. The project was planned and implemented by the Pastoral unit of the University (PdU) and by the Observatory Against Violence in Schools and it is part of the wider charismatic mission of the Salesian University of São Paulo, UNISAL, situated in Lorena, São Paulo State, Brazil. The project, named UNISAL "goes to school", is the result of several educational initiatives having as a common point the "young generations" and an active sharing of their experiences. In fact, the project involved young people of two different groups: a) University students of a High school Salesian Institute and b) young pupils from a secondary public school. The university group visited the school and the young university students acted as mediators and coaches to discuss some of the issues that worried the teenagers of the public school. It is the appropriate task of the university to educate a young citizen to be a better person, to develop his human potential, his spirituality, and in so doing, preparing the student to be an active participant in the transforming process of society.

Keywords

Young Students as chief Actors, Project in Action and PdU, Observatory of Violence in Schools, Salesian Prevention System UNISAL Goes to School.

Resumen

Este texto describe un Proyecto en acción desarrollado en una escuela pública de una comunidad en la región más interna del estado de São Paulo, Brasil. El proyecto fue planeado e implementado por la unidad Pastoral de la Universidad (PdU) y por el Observatorio contra la Violencia en las Escuelas y es parte de la misión carismática más amplia de la Universidad Salesiana de São Paulo, UNISAL, ubicada en Lorena, Estado de São Paulo, Brasil. El proyecto, denominado UNISAL "va a la escuela", es el resultado de varias iniciativas educativas que tienen como punto común las "generaciones jóvenes" y un intercambio activo de sus experiencias. De hecho, el proyecto involucró a jóvenes de dos grupos diferentes: a) estudiantes universitarios de un instituto salesiano de secundaria y b) jóvenes alumnos de una escuela pública secundaria. El grupo universitario visitó la escuela y los jóvenes universitarios actuaron como mediadores y entrenadores para discutir algunos de los temas que preocupaban a los adolescentes de la escuela pública. La tarea apropiada de la universidad es educar a un joven ciudadano para que sea una mejor persona, para desarrollar su potencial humano, su espiritualidad y, al hacerlo, preparar al estudiante para ser un participante activo en el proceso transformador de la sociedad.

Palabras clave

Jóvenes estudiantes como actores principales, Proyecto en Acción y PdU, Observatorio de la violencia en las escuelas, Sistema de prevención salesiana UNISAL va a la escuela.

Resumo

Este texto é um relato sobre um projeto-ação, interventivo, que foi desenvolvido em uma Escola Pública de um município no interior de São Paulo, Brasil. O projeto foi idealizado e aplicado pela Pastoral da Universidade (PdU) e pelo Observatório de Violência nas Escolas e insere-se na ampla missão carismática do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) localizado em Lorena, São Paulo, Brasil. O projeto denominado "UNISAL vai à Escola" corresponde à implementação de ações em espaços educativos tendo como ponto comum "as juventudes" e a vivência do protagonismo compartilhado, pois o projeto envolveu jovens de dois segmentos distintos: a) Jovens universitários de uma instituição salesiana de ensino superior e b) Jovens do ensino médio da escola pública. A universidade foi à escola e os jovens universitários atuaram como mediadores e facilitadores para discutir questões que inquietavam os jovens adolescentes da escola pública. É tarefa da universidade educar o jovem cidadão para ser melhor como gente, desenvolver sua humanidade, sua espiritualidade, formando-o para participar ativamente do processo de transformação social.

Palavras chave

Protagonismo juvenil, Projeto ação e PdU, Observatório de Violências nas Escolas, Sistema Preventivo Salesiano, UNISAL vai à Escola.

Apresentação

O projeto *Unisal vai à Escola*, um projeto-ação e interventivo, desenvolvido em uma escola pública, idealizado e aplicado pela Pastoral da Universidade (PdU) e pelo Observatório de Violências nas Escolas, insere-se na ampla missão carismática do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade de Lorena (UNISAL) e cujo intuito é contribuir para a formação integral dos cidadãos jovens, não só pela produção e difusão do conhecimento, mas também por meio de ação social, num contexto de pluralidade. A partir desta, os contextos particulares suscitam ações educativas específicas que procuram contribuir criativamente para o alcance da missão.

Nesse sentido o projeto *Unisal vai à Escola* corresponde à implementação de ações em espaços educativos tendo como ponto comum “as juventudes” e a vivência do protagonismo compartilhado, pois o projeto envolveu jovens de dois segmentos distintos: a) Jovens universitários de uma instituição salesiana de ensino superior e b) Jovens do fundamental II e do ensino médio da escola pública. A universidade foi à escola e os jovens universitários atuaram como mediadores e facilitadores para discutir questões que inquietavam os jovens adolescentes da escola pública.

No ano de 2018, dois grandes referenciais motivacionais provocaram o empenho educativo-pastoral do UNISAL para a implementação do “*Projeto Unisal vai à Escola*”. Em primeiro lugar a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil apresentou, para a já tradicional Campanha da Fraternidade (CF), o tema e lema: Fraternidade e Superação da Violência e “*Vós sois todos irmãos*” (Mt 23, 8), respectivamente. A reflexão a respeito da violência esperava tocar em seus diversos âmbitos, especialmente para lembrar a complexidade do problema, haja vista correntes ideológicas que pensam e, conseqüentemente, legitimam a solução para tal apenas com a eliminação sumária e imediata dos indivíduos violentos.

Digno de atenção especial, um dos objetivos particulares expressavam necessariamente o papel educativo como meio irrenunciável de superação da violência, o qual recomendava: “valorizar a família e a escola como espaços de convivência fraterna, de educação para paz e de testemunho do amor e do perdão” (CNBB, 2017).

O segundo referencial motivador, a estreia 2018 do reitor-mor dos salesianos, P. Angel Fernandez Artimez, intitulada: Cultivemos a arte de escutar e acompanhar. A proposta aparece como uma aplicação concreta do objetivo específico. Escutar, na perspectiva apresentada, significa aproximar-se de modo solícito e respeitoso do mundo do outro, estimulando-o a descobrir o que há de positivo em si, por meio da compreensão do que o outro diz e porque diz, indo além das aparências por gestos amadurecidos de aproximação. Acompanhar, por sua vez, revela a arte de formar as consciências sem a pretensão de substituí-las, sobretudo por meio da promoção do encontro, tão caro à pedagogia salesiana.

A proposta de vivência da CF e da Estreia suscitaram a aproximação do PdU e do Observatório. Ambos setores, em seus objetivos, contemplam de forma explícita e contundente a defesa da dignidade humana, a qual ocorre de modo particular por meio da formação das consciências. A escola, por ambas, é reconhecida com um ambiente privilegiado de educação, por isso a particular atenção a esse ambiente.

A PdU é responsável primordial pela promoção, nos diferentes setores e áreas da instituição, de “uma profunda experiência de valores e cultivo à vida, de serviço à comunidade e de abertura ao Transcendente” (Plano de Pastoral, 2015, p. 7), tendo sempre em vista o desenvolvimento integral da pessoa, sobretudo dos jovens estudantes. Para tornar-se verdadeiramente atuante, a PdU promove, entre outras, a “reflexão sobre a realidade juvenil, seus principais desafios e perspectivas; o fortalecimento das experiências solidárias e de serviço social e/ou de voluntariado” (Plano de Pastoral, 2015, p. 10).

O Observatório de Violências nas Escolas do UNISAL —organizado na Unidade de Ensino de Lorena integra a Rede Brasil de Observatórios de Violências nas Escolas desde 2005. A Rede composta por instituições universitárias nacionais e internacionais está sediada na Universidade de Brasília. Assim, o UNISAL faz parte do grupo de universidades que trabalham em conjunto na forma do Termo de Cooperação Técnica, Científica e Cultural, compondo a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, criada pela UCB e aprovada em 2008. A parceria conspira para aprofundamento de temas relacionados as violências na escola: conflito, clima escolar, exclusão, “bullying”, preconceito, gênero, direitos humanos, convívio, e por sua vez, oferece ao tema das ‘violências’ um tratamento interdisciplinar, pois “trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado, que ocorre em estabelecimentos específicos, o que justifica falar em ‘violências’ e em ‘escolas’ no plural”. Assim, tendo como um dos grandes temas de estudos Educação, juventude e sociedade, o Observatório inclui entre os seus objetivos: “desenvolver, acompanhar e avaliar projetos-ação em instituições públicas ou privadas no ensino público ou superior”.

Educação Salesiana e Promoção Juvenil

A educação salesiana caracteriza-se pela prevenção do mal por meio da confiança no bem que reside no interior de cada jovem e, em consequência, busca desenvolver as potencialidades juvenis com constância e otimismo, na construção da identidade de cada indivíduo. Como observa Borsi (2012), a preventividade, por prever o surgimento de maus hábitos, materiais ou espirituais, bem como por multiplicar iniciativas que orientam recursos sadios da pessoa para projetos válidos, revela-se como forte contribuinte da resiliência. Isso porque a resiliência promove uma esperança realista que não desconsidera a realidade e seus problemas.

A possibilidade de diálogo entre resiliência e Sistema Preventivo parte da urgência de desenvolver nos educandos as energias que permitem emergir de condicionamentos que a vida porventura possa trazer. Para tanto, não se espera a resiliência na espontaneidade, mas no seio de processos educativos, como pretendeu Dom Bosco.

Resiliência e Sistema Preventivo se encontram e podem dialogar no terreno da preventividade, da pedagogia do ambiente, da concepção antropológica aberta à transcendência, ao mistério (Borsi, 2012, p. 79). A concepção antropológica, integral, se manifesta como pressuposto diante de da fragmentação e da complexidade da cultura atual. Sem uma visão mais ampla sobre o sujeito, facilmente se cede às armadilhas da parcialidade e ideologias. “O Sistema Preventivo como espiritualidade apresenta-se então como um referencial holístico, que integra o processo educativo em todas as suas dimensões. Fundamenta-se numa visão integral e unificadora da pessoa em suas estruturas e relações” (Scaramussa, 2015, p. 87).

Em tais escolhas educativas destacamos dois dos princípios norteadores da experiência do sistema preventivo: a) humanismo otimista, visão positiva da pessoa humana, que faz reconhecer a possibilidades de desenvolvimento para além das fragilidades; b) promoção integral, ajuda a pessoa a promover-se em todas as dimensões (somática, psíquica, espiritual), na medida em que se relaciona com os outros, com a natureza e com Deus.

O método salesiano, de fato, revela-se como um conjunto unitário que supõe vários elementos interligados entre si e é compreendido a partir de uma perspectiva de globalidade e de integralidade. A preventividade salesiana é marcada pela urgência da criação de ambientes positivos que reconheçam os recursos juvenis, promovam o seu desenvolvimento, abrindo os jovens ao sentido da vida e ao gosto pelo bem.

Nas diferentes realidades sociais, o carisma salesiano reafirma o valor da Pessoa. Para Petiteclerc (2009), ambas as socieda-

des partilham a condição de crise. Nossa época caracteriza-se por relevantes mudanças no plano econômico, tecnológico e cultural. Como em todas as crises, é preciso ter pontos de referência. A intuição de Dom Bosco, que permanece atual, foi a capacidade de entender os fenômenos de violência que observava em Turim como características evidentes da carência educativa juvenil.

Os elementos característicos juvenis, que suscitam particular empenho educativo, são três: “perda de confiança diante dos adultos, angústia quanto ao futuro, dificuldades encontradas durante o período de socialização” (Petitclerc, 2009, p. 48). Os elementos do Sistema Preventivo de Dom Bosco que podem cooperar especialmente nesse tempo de crise são, respectivamente: reestabelecer o papel da autoridade mediante sólida relação educativa de confiança, ser testemunhas de esperança para motivar o jovem a projetar-se para o futuro e, por fim, promover experiências educativas entre jovens e adultos para promover saudável aliança. Por razões de escopo, nos determos a partir daqui na segunda perspectiva, a fim de propormos a pedagogia da esperança.

Como observa Petiteclerc (2009), há duas linhas de forças a serem suscitadas no jovem em vista do despertar da esperança, a saber: ‘dar-lhe segurança’ e ‘responsabilizá-lo’. O primeiro diz respeito, entre outros, à constante observância e a promoção de meios que impeçam a transgressão da juventude. A escola, por vezes, desmotiva o jovem quando recorda a sua falência. Contra isso, é preciso observar no indivíduo as suas capacidades inerentes e potenciais. Quanto à segunda, o ato de oferecer responsabilidades, compatíveis com a faixa etária, pode fazer superar o sentimento de inutilidade social que o drama da exclusão pode gerar. Trata-se de desenvolver o protagonismo juvenil devidamente assessorado.

Juventudes: Perspectivas e referenciais para pensar os dramas contemporâneos

O aporte teórico constituiu-se como parte integrante do projeto. Pensar a juventude por meio de chaves de leituras deu condições aos voluntários para a leitura interpretativa das narrativas expostas no encontro direto com os estudantes. Cabe-nos, nessa exposição, retomar sinteticamente alguns referenciais teóricos, destacando os mais colaborativos ao projeto em questão, desde o conceito de juventude, a papel da escola na formação juvenil e, de forma propositiva, as perspectivas sugeridas a partir dos dramas apresentados.

Apresentar o tema juvenil é, necessariamente, falar de juventudes. Isso porque a juventude não corresponde apenas a uma faixa etária delimitada, “apresentam diferenças importantes em decorrência das classes sociais distintas, das origens e trajetória familiares, das relações de gênero, raça, etnia, da diversidade sexual, dos estilos de vida, do local onde moram” (Koehler, 2013, p. 147). Cabe-nos compreender, ainda, minimamente, os aspectos específicos dessa fase para fundamentarmos as intervenções propositivas aos jovens em questão.

O período da adolescência (juventude), com destaca Papalia (2013), é tempo de peculiares eventos maturacionais, tais como puberdade e menarca e eventos sociais, tais como o ingresso em diferentes fases da educação formal, relações afetivas, com especificidades próprias de cada sociedade. Os conflitos de identidade, próprios da fase, decorrem da flutuação da força do ego. Em meio às muitas pressões, internas e externas, especialmente pelas escolhas feitas nessa fase, o indivíduo deve estabelecer um sentido para a identidade pessoal. A identidade, portanto, só se estabelece mediante esforços no sentido de avaliar os recursos e as responsabilidades pessoais para, então, aprender a utilizá-las a fim de obter mais clareza entre o que se “é” e o que se pretender “ser”.

Um dos fatores intrigantes, especialmente para a pós-modernidade é a identificação do início e do término da adolescência. Para Prioste (2016), uma série de fatores tem contribuído no prolongamento da referida fase, cujos maiores fatores são: o período de estudo estendido, a dificuldade de ingressar no mundo do trabalho, as inseguranças no estabelecimento de laços conjugais, dificuldade para desfazer-se da proteção parental, entre outros. Com isso, a adolescência estaria menos ligada a fatores biológicos e mais atrelada a moratória socialmente determinada.

Como afirma Erikson (1972), porém, a formação da identidade não é exclusiva da adolescência. O dado particular dessa etapa é a chamada moratória psicossocial, a qual revela-se como um período intermediário admitido socialmente, quando o indivíduo pode encontrar-se em seu meio social ainda livre da experimentação de funções mais comprometedoras. Paralelamente ao processo do autoconhecimento, os adolescentes refletem sobre os tipos de compromisso que vislumbram assumir. A importância de assumir esse desenvolvimento é tal que a ausência deste pode implicar em profundos sofrimentos, desembocando inclusive em problemas psicológicos previamente latentes. A sensação de fracasso na busca da identidade tende a ocasionar insegurança e constante atividade autodestrutiva. Nos últimos anos, entre outros, se verifica a vigência de uma multiplicidade de instâncias de socialização.

Em decorrência, surgem muitas modificações no conteúdo da moratória: não mais só o adiamento e suspensão, mas variados processos de inserção em várias dimensões da vida pessoal e social, como sexualidade, trabalho, participação cultural e política etc. A vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta (Abramo, 2008, p. 43).

Respeitadas as particularidades, é possível reconhecer aspectos comuns na contemporaneidade, como o conjunto de paradoxos

que envolvem os membros dessa fase. Destaca-se, por exemplo, o paradoxo cognitivo: embora haja maior oportunidade de alcançar a educação e a informação, há menos acesso ao emprego; há forte senso de protagonismo e autodeterminação, mas boa parte permanece numa vida apática na precariedade e na desmobilização (Martinbarbero, 2008).

Ainda sobre receios entre os jovens, Novaes (2006) destaca o medo de “sobrar” e o medo de “morrer”. O primeiro refere-se à já mencionada incerteza quanto à inserção no mundo do trabalho, mas apresenta-se também no sentimento de solidão, decorrente da ausência de relacionamentos sólidos. O segundo é suscitado pela violência, haja vista o número de adolescentes e jovens vítimas de agressões, roubos e assassinatos.³

Ao analisar a contemporaneidade, o sociólogo Zigmunt Bauman (2005) afirma que a descoberta de uma identidade para si deu lugar ao invento de identidades negociáveis, adaptadas às demandas do cotidiano. Nas diversas esferas do nosso convívio social, são mantidas relações líquidas, fugazes e fáceis de se abandonar. Contudo, nossa identidade se constitui primordialmente desse ‘movimento de identidades’, próprio de nossa condição humana.

O contexto de liquidez confirma nos jovens o receio quanto ao futuro. Para o sociólogo polonês, “os jovens são retirados do discurso sobre a promessa de um futuro melhor” (Bauman, 2013). Assim, são considerados dispensáveis, salvo o potencial que pos-

3 O cenário se mostra bastante problemático nesse quesito para os jovens da cidade onde a intervenção se deu. Em pesquisa divulgada em abril de 2018, realizada pela Instituo Sou da Paz, Lorena aparece como a cidade mais violenta do estado de São Paulo. A ONG analisou casos de homicídio, estupro e crime patrimonial. Com 87 mil habitantes, a cidade alcançou índice de 54,4 pontos no ‘Índice de Exposição a Crimes Violentos’. Entre as razões, apontou-se o cenário de vulnerabilidade social. Pesquisa disponível em www.soudapaz.org

suem para o consumo, induzido pelas diversas dependências criadas, como a do uso de aparelhos eletrônicos, considerado o extensivo tempo dedicado a operações destes. Erroneamente, os jovens são reduzidos a indivíduos adestráveis ao consumo, com meios de influência direta, estrategicamente gestada a partir dos bancos de dados decorrentes do uso das mídias digitais. Tais desafios apontam a importância do papel educativo na formação e acompanhamento dos jovens, de modo particular os mais vulneráveis.

Educação: Desafios e Oportunidades no Contexto da Formação Juvenil

A educação, em seu caráter regular, destina-se especialmente aos que estão em formação, básica ou específica. Parte considerável destes, adolescentes e jovens, vive o maior impacto, positivo ou não, nas opções realizadas nesse âmbito. A condição juvenil, em seu aspecto moderno, sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, entre as quais se destaca dois principais agentes de reprodução social: a família e a escola. A instituição escolar apresenta-se como peculiar espaço de intensificação e abertura das interações com os outros e, por consequência, via privilegiada para ampliar a experiência dos jovens que deve desembocar no mundo do trabalho. Contudo, as contínuas e ininterruptas mutações das últimas décadas atingiram principalmente a esfera do trabalho e diversos pesquisadores discutem o assunto há mais de duas décadas. Sposito e Tarchola (2017), Corrochano e Abramo (2016) chamam atenção para a diversificação da entrada na vida adulta, hoje mais complexa e menos linear, faz-se necessária a compreensão sobre como as mudanças socioeconômicas são experimentadas na última década, bem como sua recente inflexão, declinam na experiência da atual geração de jovens, seja em termos de um conjunto de novas expectativas, seja em desafios para satisfação de tais aspirações.

Em 2008, Sposito já afirmava:

... o modo como os jovens vivem essa etapa de vida também se altera, uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino. (Sposito, 2008, p. 90)

A escola, além de ser espaço educativo regular, é uma das instituições extrafamiliares à qual a sociedade confiou a preparação à vida social dos jovens.⁴ Para Palmonari (2004), ao mesmo tempo em que os adolescentes reconhecem a importância do caminho formativo, quer pela inserção no mundo do trabalho ou pela emancipação pessoa, há também o real problema do deságio escolar:

Trata-se de uma experiência por vezes muito negativa, provocada por uma multiplicidade de fatores: fraco rendimento escolar, impaciência derivada da incapacidade em se adaptar ao regulamento da escola, uma percepção negativa de si que se origina quer do relacionamento com os professores, sob vários pontos de vista (habilidades intelectuais, competências sociais), quer do relacionamento com os próprios colegas de escola sobre os deveres escolares, sobre as habilidades sociais, sobre o aspecto físico etc. (Palmonari, 2004, pp. 117-118)

A segmentação do ser humano, cujo auge pode ser encontrado especialmente a partir da modernidade, pode dar origem a grandes desânimos nesse tópico. A falta de esperança em um aspecto, neste caso, a ausência de perspectiva de emprego, desperta o sentimento de inutilidade, que pode desembocar-se no descrédito da vida, na perda de sentido. Isso relativiza, inclusive, as capacidades que pode-

4 Tal como legisla a LDB, no art. 22: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

riam ser postas a fim de um bom preparo intelectual e profissional para o futuro. Tais fatores podem despertar a crise de sentido.

Educação e sentido: crise de oportunidade de ressignificação

As questões existenciais, em especial ‘de onde vim’, ‘para onde vou’ e ‘por que existo’, perpassam a pessoa humana em diversas condições, pois é próprio do humano questionar-se. A experiência da crise de sentido, ainda mais numa faixa-etária onde ocorrem grandes transformações e escolhas, pode revelar-se uma oportunidade de crescimento, desde que se observem os fatores envolvidos e se considere uma visão antropológica integral.

Victor Frankl (2008) chamou atenção para a falta de sentido como decorrência das nossas necessidades existenciais. Isso porque, ao lado da neurose do desemprego⁵ e das condições psicodinâmicas e bioquímicas, há o vazio existencial, o qual se manifesta num estado de tédio, ou seja, percepção da falta de conteúdo de suas vidas. Por tratar-se de uma motivação primária de vida, e não apenas por uma racionalização secundária de seus impulsos instintivos, é possível ampliar a perspectiva de humano reconhecendo fundamental importância a sua formação integral, no que diz respeito à educação para ideais e valores.

A respeito dos limites provados pela juventude contemporânea, Francisco (2019) aponta a ansiedade como meio de render-se diante de resultados que não são imediatos. A insegurança, grande causa da paralisia dos jovens, se dá pelo medo de cometer erros, decorrente da dificuldade de conviver com a frustração, em uma época onde prevalecem as aparências, mesmo que enganosas. Ao

5 Para Frankl, “essa neurose tinha sua origem numa dupla identificação errônea: estar sem emprego era considerado o mesmo que ser inútil, e ser inútil era o mesmo que levar uma vida sem sentido” (2008, p. 164).

contrário, as conquistas, quando profundas, tendem a exigir paciência e determinação.

A educação, nesse contexto, contribui para o desenvolvimento integral da pessoa, nos seus diversos aspectos: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, entre outros (Delors, 2003). Assim, urge fazer da escola espaço privilegiado de aprendizado e sociabilidade, por meio de intervenções que ao lado dos saberes cognitivos, para pensar o humano em suas necessidades básicas e existenciais. A educação deve, assim, partir do contexto particular, no diagnóstico de seus dramas, para integrar a seus meios de aprendizagem temas pertinentes.

O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm a tendência de supervalorizar as suas qualidades e a dos grupos que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. (Delors, 2003, pp. 96-97)

A educação, seja formal ou informal, tende a fundamentar-se num específico projeto de pessoa humana e de sociedade. A ideia que se tem a partir do ser humano e do seu papel no mundo não destoa do reconhecimento da dignidade intrínseca a cada pessoa. Morin afirma que “a educação deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” (2000, p. 47). Assim, a respeito da educação oferecida aos jovens, devem-se observar alguns critérios, tais como: os fundamentos filosóficos e antropológicos, para perceber como a integralidade das dimensões humanas é considerada. Pensar o jovem a partir de sua condição humana é, simultaneamente, respeitar a sua singularidade e inseri-lo num contexto mais amplo, de universalidade, dada a dinamicidade da vida.

Caracterização da escola, campo da ação interventiva

O projeto-ação e interventivo foi desenvolvido em uma escola pública de uma cidade localizada em um município, no Vale do Paraíba, no interior de São Paulo, Brasil com 87 000 habitantes. O município está situado as margens da Via Dutra, há 190 km da cidade de São Paulo e 254 km do Rio de Janeiro.

A escola, é mantida e vinculada ao sistema estadual de ensino, com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na forma do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Está situada no centro da cidade e possui em torno de 700 alunos. Mantém cursos de Ensino Fundamental do 7º ao 9º ano e ensino médio, 1º, 2º e 3º anos, períodos da manhã e tarde e Educação de Jovens Adultos (EJA) que funciona no período noturno.

A matriz curricular corresponde às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e está organizada no seguinte modelo: Ensino fundamental: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia e História; no Ensino Médio a matriz curricular é organizada com as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação física, Matemática, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Química, Física e Biologia.

A motivação para escolha da escola se deu principalmente pela parceria já firmada em outros âmbitos com a referida instituição, especialmente com a presença de estagiários dos cursos de licenciatura em Filosofia e Psicologia. Tal proximidade revelou mais facilmente o anseio da escola em acolher projetos promovidos pelo UNISAL em vista da colaboração na formação integral dos alunos; assim, o objetivo do projeto constituiu-se em promover intervenções pontuais com temáticas que abordassem especialmente o despertar para o sentido da vida, formação para os valores, recon-

hecimento da importância dos estudos e, conseqüentemente, na incorporação destes na própria realidade.

Plano de ação

O Projeto aconteceu ao longo do segundo semestre de 2018, durante os meses de agosto a novembro. De agosto e setembro foram feitas reuniões semanais para organizar a proposta de intervenção e foram seguidos de ações, ora de forma concomitante, ora de forma alternada:

- Articulação da Pastoral Universitária⁶, do Observatório de Violências nas Escolas⁷ para o desenho do projeto: objetivos e plano de ação do Projeto “UNISAL vai à Escola”;
- Contato e reunião com as coordenadoras da Escola para levantar os problemas prioritários e a estratégia de divulgação do projeto na Escola;
- Divulgação, pela Pastoral Universitária, do projeto “UNISAL vai à Escola”. A equipe da Pastoral explicou sobre o projeto em todas as salas de aulas dos 14 cursos⁸ no Campus São Joaquim, Unidade de Lorena e todos os alunos foram convidados a participar;
- Inscrição online dos universitários interessados;

6 A equipe da pastoral, na época, contava com três pessoas: duas auxiliares e o coordenador.

7 A equipe do Observatório contava com oito pessoas, seis alunos, entre bolsistas CNPq e BicSal e voluntários, assim como duas professoras: a coordenadora e a prof^a pesquisadora auxiliar.

8 O UNISAL, Centro Universitário de Salesiano de Lorena, em 2018, possuía 14 cursos funcionando: Administração (360), Ciências da Computação (63), Ciências Contábeis(36), Tecnologia de Gestão em RH (76), Direito (1158), Educação Física (34), Engenharias: Civil (461), Produção (382), Computação (34), Elétrica (51) e Mecânica (234), Filosofia (65), História(89), Psicologia (363) e Pedagogia (144), configurando 3550 alunos.

- Encontro geral com os alunos universitários inscritos para explicar os detalhes do projeto;
- Análise da viabilidade do plano. Nesta etapa, foi analisado o posicionamento de cada aluno que atuaria como facilitador no projeto e firmado o acordo de responsabilidade em participar de todos os encontros de formação para começar a atuar na escola a partir de setembro;
- Reuniões semanais de suporte teórico e reflexão crítica sobre o clima organizacional e pedagógico da escola;
- Apresentação do público alvo aos universitários: 10 turmas de manhã e 6 turmas no período da tarde;
- Divisão dos alunos universitários integrantes do projeto, em grupos, para a realização das intervenções no período da manhã e período da tarde;
- Visitas programadas para conhecer a Escola participante do projeto durante todo o mês de setembro;
- Estabelecimento de três encontros dos alunos universitários facilitadores com as turmas na Escola. Dois encontros na Escola com atividades na sala de aula (outubro e novembro) e um encontro para todos os alunos, nas dependências do UNISAL, na última semana de novembro, ao término do semestre letivo;
- Organização das temáticas e das atividades que deveriam ser desenvolvidas nas oficinas.

Universitários em ação: o desenvolvimento do projeto-organização

Entre os alunos, matriculados no Unisal, em 2018, se inscreveram como voluntários 45 alunos provenientes de seis cursos: Direito (36), Engenharia da Produção (1), Filosofia (1) Administração (3), Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (1), Pedagogia (1) e Psicologia (2).

Na primeira reunião denominada encontro geral, compareceram apenas 22 alunos incluindo os seis alunos participantes do Observatório de Violências nas Escolas.

Após o segundo encontro de formação, passaram a comparecer 18 alunos, incluindo os seis alunos do Observatório que permaneceram até o final do projeto.

A partir da última semana de agosto, os encontros com os estudantes universitários aconteceram semanalmente para a sensibilização e treinamento para participar do projeto.

As reuniões eram sempre animadas pelas professoras do Observatório e pelo Coordenador da Pastoral Universitária.

Como os alunos universitários “facilitadores”⁹ eram provenientes de diferentes cursos de graduação, foi dado um suporte teórico para que pudessem compreender o espaço educativo da escola pública, perceber a diversidade da clientela, aprender a observar o clima escolar, observar comportamentos e distinguir os problemas existentes e estabelecer contato interpessoal com os alunos.

Alguns teóricos e textos que discorrem sobre desenvolvimento humano, juventudes e temas relacionados aos problemas apresentados na escola, foram utilizados como aporte para a formação dos universitários: Sobre juventudes: Erikson (1987, 1972), Lewinky, (1997), Papalia, (2013), Bock, (2018), Petiteclerc (2009), Scaramussa (2015); Educação Salesiana e Sistema Preventivo: Boris (2012), Ferreira (2008), Corrochano (2016), Koehler (2013); Orientação Vocacional: Bohoslawsky (2015), Autoestima: Novaes (2006), Edelman (2014), Violências nas escolas: Ceccon e Ceccon (2009),

9 Facilitador (aluno facilitador): termo utilizado neste texto para os jovens universitários que conduzirão a aplicação da dinâmica de grupo e, para isso, devem ter diversas competências e responsabilidades durante todo o processo de desenvolvimento do projeto.

Sposito (2008, 2017), Bauman, (2005, 2013), Uso de tecnologia: Lima *et al.* (2017); Valorização da Vida: Frankl (2008), Delors (2003), também utilizamos textos sobre dinâmica de grupos: Soares (2012) e Failde (2015).

Encontros de formação

Ao longo do segundo semestre, de agosto a novembro, aconteceram 10 encontros de formação com duração de três horas cada um, objetivando o suporte teórico e a vivência de dinâmicas de grupo. Durante todos os encontros, o processo formativo contou com a participação da equipe da Pastoral e do Observatório de Violências nas Escolas.

A partir da segunda semana de agosto até setembro, os encontros foram semanais. Em outubro e novembro os encontros foram quinzenais, em datas que antecediam os encontros dos universitários com os alunos da escola e após os encontros para discutirmos os aspectos ressaltados na ficha avaliativa.

Todas as atividades realizadas foram orientadas e supervisionadas pelos professores coordenadores do projeto visando uma ação interventiva a partir da realidade da escola

Durante os encontros de formação foram trabalhados a postura e as habilidades necessárias para desempenharem o papel de facilitadores, como: observar e registrar a dinâmica da escola e dos alunos, observar as respostas não verbais; atitude ética como sempre delimitar ou expandir comentários; perceber suas dificuldades sem se sentirem ameaçados; saber ouvir e interpretar, de forma esclarecedora, as situações que ocorrerem no grupo; sintetizar as observações de forma clara e objetivamente; estar sensível aos movimentos do grupo, percebendo-os e intervindo de forma assertiva; procurar trazer e manter os comentários dentro do contexto que estiver sendo vivenciado; estabelecer uma comunicação clara e ob-

jetiva; manter coerência entre a verbalização e a postura profissional (comportamento) diante do grupo; respeitar e manter sigilo absoluto sobre tudo o que for abordado, ser paciente, principalmente quando o grupo resolver ficar em silêncio ou reagir com monossílabos, risos, gestos de tensão, crítica e ansiedade; trabalhar proativamente e sempre na véspera da ação interventiva fazer um check-list das tarefas e providências que serão desenvolvidas, principalmente com relação à postura e aos materiais utilizados nas dinâmicas; valorizar toda e qualquer resposta do grupo e, quando necessário, acrescentar mais informações; tratar todos com igualdade.

Foram feitas experiências e vivências das situações e temas que deveriam culminar em rodas de conversa para debater o tema proposto, construindo um diálogo junto com os/as jovens, caracterizando um momento mais dialogado, crítico e provocativo, uma forma de dar voz aos jovens e escutar o que têm a dizer: como pensam, como sentem, como experimentam a realidade em que vivem, quais suas expectativas e sonhos, seus desejos, suas frustrações.

A partir da primeira reunião com os alunos facilitadores, discutimos sobre a necessidade de conhecer a escola como um todo e que, para tanto, deveriam participar dos intervalos dos alunos e se tornarem familiarizados e conhecidos dentro do ambiente escolar. Assim, um roteiro estruturado de observação foi distribuído a todos os alunos para que descrevessem a compreensão daquele ambiente escolar objetivando compreender o clima e o ambiente escolar. O roteiro foi dividido em três partes: a) sobre a organização/gestão do ambiente escolar, dependências físicas e recursos humanos, b) comportamento dos grupos de alunos, relações interpessoais e comportamentos solitários de meninos e meninas na hora do intervalo, no pátio da escola e c) Observar como colaboradores exercem sua função na instituição e sobre as relações entre professores, coordenadores, inspetores, merendeiros/as, funcionários adminis-

trativos com os alunos e alunas na hora do intervalo, na sala de aulas, nos corredores.

A observação permite ter uma visão da escola viva, funcionando, e como organismo vivo a escola está em desenvolvimento, em transformação. A observação nos ajuda a compreender a dinâmica da escola para que possamos pensar ações concretas de intervenção e ajudar no processo ensino-aprendizagem (Freire, 1996).

Distribuição dos universitários nas turmas da Escola

Os universitários foram distribuídos em 5 grupos, nos turnos de manhã e tarde, para que cada grupo atuasse em duas intervenções com uma determinada turma, em sala de aula, na própria escola e no terceiro encontro ficou combinado que viriam para as dependências do UNISAL para conhecer o campus, vivenciar uma oficina e finalizar o ano letivo com uma comemoração.

Com a finalidade de identificação e organização, os grupos foram nomeados como “Manhã 1 e 2” e “Tarde 1,2 e 3”, conforme Tabela 1.

Quanto à organização das turmas, algumas intercorrências aconteceram, o que revelou que a gestão da escola não mantinha, de forma coesa, comunicação e combinados entre os profissionais. Em alguns encontros, os universitários chegavam e eram impedidos de entrar no horário acordado anteriormente, pois o agente do serviço escolar que estava na portaria e os professores no entorno, não estavam cientes do projeto “UNISAL vai à Escola”.

Um dos cinco grupos de universitários, denominado “Tarde 2”, foi encaminhado para uma turma do Ensino Médio que já estava sendo acompanhada pelos alunos “Tarde 1” e nenhum outro professor de outra turma dispôs suas aulas para a aplicação do pro-

jeto. Assim, os alunos do grupo “tarde 2” se dividiram e passaram a compor os grupos “Tarde 1 e Tarde 3”.

Tabela 1
Distribuição de universitário nas turmas da escola

Turmas	Universitários	Encontros
Manhã 1	3	1 outubro 2 em novembro 4 dezembro
Manhã 2	3	1 outubro 2 em novembro 4 dezembro
Tarde 1	4	2 outubro 1 novembro 4 dezembro
Tarde 2	4	2 outubro
Tarde 3	4	2 outubro 1 novembro 4 dezembro

Nota: ^aGrupo de universitários “Tarde 2” foi excluído e os membros divididos nos grupos “Tarde 1 e Tarde 3” e cada grupo ficou composto por 6 universitários.

Materiais utilizados para a intervenção

1. Instrumentos de Observação: roteiro; 2. Dinâmicas com finalidade de aquecimento do grupo; 3. Dinâmicas de grupo objetivando provocar uma roda de conversa sobre um determinado tema específico; 4. Vídeos de curta metragem com o objetivo de provocar a discussão sobre sonhos, propósito de vida e superação; 5. Relatório avaliativo da atividade do dia: ficha.

Inicialmente, foi dada prioridade para as turmas dos terceiros anos do Ensino médio, visto que seria o último ano na Escola e durante o período de observação alguns alunos expressaram o desejo de saber mais sobre o processo do vestibular, como, por exemplo,

aprender a construir um currículo, assim como conhecer o ambiente universitário do UNISAL. Embora a escola se situe a dois quarteirões (400 metros) do UNISAL, os alunos da Escola Pública tinham curiosidade, mas não conheciam as dependências do UNISAL.

Tabela 2
Distribuição das turmas e número de alunos atingidos por encontro

Turmas	1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	Total de alunos participantes
Manhã 1 (3ª D)	29	23	25	
Manhã 2 (3ª A)	26	26	26	
Tarde 1 (9ª A)	15	14	12	
Tarde 3 (2º F)	19	16	15	
TOTAL	89	79	78	246

De um total de 10 turmas do Ensino Médio, 06 no turno da manhã e 4 no turno da tarde, participaram duas do período da manhã e duas do período da tarde, os alunos presentes e registrados por participação nos três encontros perfazem um total de 246 alunos e alunas. O trabalho se desenvolveu em 5 turmas e foram ministradas um total de 12 oficinas. O primeiro encontro teve a duração de 1h40 min, no segundo encontro foi utilizado o tempo de uma aula, 50 min, e o terceiro encontro, como aconteceu no UNISAL, precisou ser adaptado: os universitários foram até a escola para buscar os alunos que foram recepcionados, no UNISAL, pela pastoral universitária e as atividades foram desenvolvidas em 1h40 min.

Tabela 3
A intervenção na Escola

Primeiro Encontro	Tema	Dinâmico quebra gelo	Dinâmica “Quem sou eu”	Resultados da discussão
Objetivo	Conhecer o outro e conhecer a si mesmo;	Conhecer o grupo e o grupo descobrir vivências diferentes entre o próprio grupo; oportunizar um maior conhecimento de si mesmo e facilitar melhor relacionamento e integração interpessoal; oportunizar a fala e a escuta entre todos os membros do grupo.	Desenhar e dar vida ao personagem; perceber as necessidades e os valores pessoais; perceber-se como ser único e diferente dos demais.	Alunos demonstraram seus sonhos e necessidades, como: atenção, carinho, ser cuidado, necessidade de diálogo com os pais, dificuldade para saber o que fazer para alcançar suas metas e sonhos. Ficou evidenciada a falta de perspectiva para o futuro.
Segundo Encontro	Tema	Dinâmica quebra gelo	Dinâmica Qualidades positivas	Resultados da discussão
Objetivo	Valorização de Si mesmo	Aprender a nomear sentimentos; expressar o que sente naquele momento.	Aprender a aprender sobre suas qualidades positivas ; possibilitar aos participantes observar e expressar de forma positiva a qualidade dos colegas de sala.	Ficou evidente a dificuldade em reconhecer em si mesmo qualidades positivas. A dinâmica despertou para o reconhecimento de qualidades até então ignoradas
Terceiro Encontro	Tema	Dinâmica Quebra gelo	Dinâmica	Resultados e Discussão
Objetivo	Integração do grupo	Filmes de curta duração 1. A história de Dom Bosco e 2. A incrível história de Nick Vuvijic	Questões para completar sobre a vida. Importância das relações interpessoais e dos processos de aprendizagem em grupo	Os alunos reconheceram a importância do autoconhecimento e do conhecimento sobre o grupo. A importância da qualificação para a cooperação,

				compaixão, amizade, autonomia e responsabilidade social. Ficou evidenciado a necessidade de informação profissional para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio.
--	--	--	--	---

Após cada encontro, o grupo de alunos facilitadores completou uma ficha denominada “Relatório avaliativo” com o objetivo de relatar, avaliar e destacar os pontos relevantes e os pontos críticos acontecidos durante a aplicação da atividade. Foram feitos apontamentos sobre o alcance dos objetivos e avaliação sobre cada ação, observações e sugestões para um próximo encontro.

Descrição do último encontro e fechamento do projeto

Após a recepção, no UNISAL pela pastoral universitária, cada turma ocupou uma sala de aula e após as boas-vindas, assistiram ao filme sobre “A vida de Dom Bosco”, objetivando mostrar que todo ato educativo é essencialmente relação entre educando e educador. O percurso feito por João Bosco, desde a dura vida camponesa até o audacioso projeto de salvação dos jovens, aparece como exemplo concreto de superação a partir da fé, da disciplina e do árduo trabalho. A herança da corajosa decisão, em resposta aos anseios do coração do jovem que posteriormente tornou-se padre, se manifesta como um vasto movimento que em diversas expressões educativas juvenis transforma realidades. O vídeo, por seu caráter propositivo, termina com uma indagação: “você também tem um sonho?”. Assim, convidou os participantes a um debate a respeito dos sonhos, a partir das sementes que são, desde já, lançadas para semeá-lo, numa alusão ao momento presente e a meta pretendida, ou seja, o eu-atual e o eu-ideal.

Em seguida, os presentes assistiram ao vídeo sobre a história de Nick Vujicic, um deficiente físico que superou todos os obstáculos para tornar-se um dos maiores testemunhos do amor. Nasceu em 1982 na cidade de Melbourne, na Austrália, sem braços, pernas e com dois pés pequenos, devido a síndrome de Tetra-amelia, uma rara doença embrionária que se manifesta com a ausência dos membros inferiores e superiores. Através de seu testemunho, Nick Vujinic mostra aos jovens que muito depende do desejo de conquistar algo na vida e que, em primeiro lugar, é preciso, sonhar, planejar, determinar metas para fazer acontecer. Acreditar no potencial que podemos desenvolver. Segundo Nick Vuvijic, o período mais difícil foi entre os oito e 12 anos de idade, teve que enfrentar o bullying no colégio, o preconceito das pessoas adultas e conta que durante a infância e início da adolescência se esforçou muito para se encaixar na sociedade e buscar um propósito para a vida. Aprendeu a enxergar seu valor próprio, aprendeu que deveria enfrentar os desafios e que o fato de não ter os braços e as pernas não o tornava uma pessoa inferior, e sim alguém que poderia aprender.

Os dois vídeos propiciaram a discussão sobre a importância do autoconhecimento, autoestima, reconhecimento da importância da escola em suas vidas e expressaram o desejo de se prepararem melhor para a escolha de um curso técnico ou um curso de graduação, ficou evidente que muitos descobriram um propósito para sua vida.

As lições do projeto ação intervenção “UNISAL vai à Escola”

A partir do que foi escrito, pontuado nos relatórios avaliativos e nos relatos das reuniões ao longo do processo de formação que ocorreu concomitante às visitas e oficinas na escola, foi possível concluir que:

- No que diz respeito aos jovens universitários da instituição salesiana de ensino superior:
 - ✓ A universidade foi à escola e os jovens universitários atuaram como mediadores e facilitadores para discutir questões que inquietavam os jovens adolescentes da escola pública;
 - ✓ Pode-se notar uma maior desenvoltura nas intervenções dos estudantes universitários frente aos assuntos propostos, pelos estudantes do fundamental II e do ensino médio;
 - ✓ Os universitários compreenderam que existem determinadas dificuldades estruturais e/ou de gestão, assim como a falta de comunicação e combinados para o êxito de um projeto coletivo;
 - ✓ Por parte dos universitários, a acolhida interventiva gerou: sensação de êxito, zelo pela contribuição oferecida e, simultaneamente, angústia e sentimento de impotência diante de situações mais complexas e de difícil solução vivenciadas pelos estudantes da escola pública
 - ✓ Ficou evidenciado que enquanto o Estado ou a escola insistirem em projetos de “tamanho único” e que não tenham continuidade no investimento do crescimento pessoal, moral, no desenvolvimento da cidadania, na conscientização sobre o bem coletivo, se alastra o desajuste entre a função da escola que queremos e aquela que temos.
- No âmbito dos Jovens do Ensino Médio da Escola Pública:
 - ✓ A relação dialógica, manifesta na execução do projeto, desde o contato informal do pátio até as intervenções em sala, ofereceu um ambiente de confiança e liberdade de expressão, capaz de colher e interpretar as falas juvenis e, por conseguinte, promover reflexões propositivas em vista da otimização dos dons pessoais e grupais;
 - ✓ Fundado especialmente no diálogo, amparado por técnicas facilitadoras, as intervenções proporcionaram o aprofundamento temático em torno do sentido da vida;

- ✓ Mesmo considerados os poucos encontros, ficou evidente a necessidade dos jovens do Ensino médio pela busca de encontrar um sentido para a vida, como pressuposto para as demais escolhas.

Considerações Finais

É tarefa da universidade, do educador, todos os dias, de qualquer modo, de todos os jeitos, formar os jovens para serem sujeitos, protagonistas da sua história. Educar o jovem cidadão para ser melhor como gente, desenvolver sua humanidade, sua espiritualidade formando-o para participar ativamente do processo de transformação social.

Acreditamos que o protagonismo juvenil pode ser provocado a partir de encontros entre jovens de formação, os jovens conhecem outros tipos de entidades, entrevistam pessoas e aprendem a formular propostas de atuação social.

Os adolescentes aprendem a lidar com suas diferenças; identificar-se, enquanto um grupo com objetivos comuns, ao mesmo tempo em que refletem e debatem sobre temas como autoestima, comunicação, valores, cidadania e direitos humanos, saúde e sexualidade, violência, uso indevido de drogas, leitura crítica dos meios de comunicação e consumo. Enfim, ao associar-se a seus pares e com a supervisão de adultos-parceiros em projetos de extensão com atuação voluntária, os adolescentes e jovens têm a chance de desenvolver: percepção, sensibilidade, flexibilização e adaptabilidade, capacidade de reflexão e interpretação da realidade social, autoestima, iniciativa e confiança em si mesmos; capacidade de escolha e de tomada de decisão; habilidade de conviver e trabalhar cooperativamente em grupo, habilidade de apreciação e respeito mútuos na experiência de parceria.

O contato no pátio, a partilha no ambiente cotidiano da sala de aula e a acolhida no espaço universitário revelaram, acima de tudo, a perspectiva relacional, capaz de ganhar a confiança dos educandos para despertar neles os seus dons mais particulares, firmando a importância das ações coordenadas do “sistema preventivo salesiano”.

No projeto “Unisal vai à Escola” o protagonismo jovem aconteceu, tanto através de ações criadas pelos próprios adolescentes, como pelo seu engajamento em projetos de extensão como os desenvolvidos e aplicados pela Pastoral Universitária e pelo Observatório de Violências nas Escolas.

Bibliografia

- Abramo, H. (2008). *Condição juvenil no Brasil contemporâneo*. In H. W. Abramo; Branco, P. P. M. (Orgs.), *Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Artimes, Á. (2018). *Estreia 2018: Cultivemos a arte de escutar e acompanhar*. Brasília (DF): Edebê.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (2013). *Sobre educação e juventude: Conversas com Ricardo Mazzeo/ Zygmunt Bauman* (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bock, A. M., & Furtado, O. (2018). *Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia* (15a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Bohoslavisky, R. (2015). *Orientação Vocacional e estratégia clínica* (13a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Borsi, M. (2012). Sistema Preventivo e Resiliência. In *Cadernos Salesianos: Nova Série*, 6, pp. 59-82.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2017). *Campanha da Fraternidade de 2018: Texto-Base*. Brasília: Edições CNBB.
- Ceccon, C., & Ceccon, C. (2009). *Conflitos na escola: Modos de transformar - Dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

- Corrochano, M., & Abramo, L. (2016). Juventude, educação e trabalho decente. *Linhas Críticas*, 22(47), 110-129. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4789>
- Delors, J. (2003). *Um tesouro a descobrir* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Erikson, E. (1987). *Infância e Sociedade* (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Edelman, S. (2014). *Basta pensar diferente: Como a ciência pode ajudar você*. São Paulo: Fundamentos.
- Failde, I. (2015). *Manual do facilitador para dinâmicas de grupo* (3a ed.). Campinas: Papirus.
- Ferreira, A. (2008). *Não basta amar...: A pedagogia de Dom Bosco e seus escritos*. São Paulo: Editora Salesiana.
- Francisco, Papa (2019). *Chritus Vivit: para os jovens e para todo o povo de Deus*. São Paulo: Paulus
- Frankl, V. (2008). *Em busca de sentido* (25a ed.). São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis, Vozes.
- Freire, M. (1996). *Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos* (2a ed.). São Paulo: Espaço Pedagógico.
- História de Dom Bosco [Arquivo de Vídeo]. Recuperado de <https://bit.ly/3clwaAm>
- Koehler, S. (2013) Juventude, juventudes e violências: caos e esperança. In: Pessine, L & Zacharias, R. (Orgs.). *Ética teológica e juventudes: interpelações recíprocas*. Aparecida, SP: Editora Santuário.
- Levisky, D. (1997). *Adolescência e violência: Consequências da realidade brasileira*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lima, N., & Stengel, M. (2007). *Juventude e cultura digital: Diálogos interdisciplinares*. Belo Horizonte.
- Martin-Barbero, J. (2008). A mudança na percepção da juventude: Sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In S. H. S. Borelli., J. Freire Filho (Orgs.), *Culturas Juvenis no Século XXI*. São Paulo: EDUC.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro* (2a ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Novaes, R. (2006). *Os jovens de hoje: Contextos, diferenças e trajetórias*. In Almeida, M. I. M. Almeida. F. Eugenio (Orgs.), *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Papalia, E. D., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12a ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Palmonari, A. (2004). *Os adolescentes: Nem adultos, nem crianças: seres à procura de uma identidade própria*. São Paulo: Paulinas, Loyola.
- Petiteclerc, J. (2009). *Os valores mais significativos do Sistema Preventivo*. In O. C. Fistarol (Org.). *Sistema Preventivo e Direitos Humanos*. Brasília: CISBRASIL/CIB.
- Plano de Pastoral da Universidade (2015). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo.
- Prioste, C. (2016). *O adolescente e a internet: laços e embaraços do mundo virtual*. São Paulo: EDUSP.
- Rodrigues, M. (2001). A importância da cidadania na educação. *Revista de Ciências da Educação*, 5, 165-182.
- Scaramussa, T. (2015). Atualidade e Repensamento do Sistema Preventivo. In *Cadernos Salesianos: Nova Série*, 11, 69-93.
- Soares, V. (2012). *Dinâmicas de grupo e jogos: Psicodrama, expressão corporal, criatividade, meditação e artes*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sposito, M., & Tarabola, F. (2017). Entre Luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, 22(71). [online]. Recuperado de: <https://bit.ly/2TkMcTE>
- Sposito, M. (2008). *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. In Abramo, H. W. Abramo, & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Tolle, P. (2019). *Manual APA: Regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos*. (2a ed., rev. atual). São Paulo: Biblioteca Centro Universitário Álvares Penteado [FECAP].
- Vujicic, N. (2005). A incrível história de Nick Vujicic [Arquivo de Vídeo]. Recuperado de <https://bit.ly/2TicW7e>

**Un presente da spremere
e da gustare, subito!
Tempo accelerato, soddisfazione
immediata, educazione:
due casi emblematici**

A present to press and taste,
now! Accelerated time, immediate
satisfaction, education:
two emblematic cases

Loris Benvenuti¹

Istituto Universitario Salesiano Venezia

Abstract

The contribution, through the analysis of two cases, shows how a cultural climate marked by accelerated time, search for educational solutions extracurricular, immediacy of personal satisfaction and devaluation of the social bond, has repercussions on the actual educational practice of parents, in the sense of a possible withdrawal of autonomy from children with respect to their desire and engagement within the social bond.

This panorama clashes both with an idea of subject that has its own richness in the answer and with an idea of education that emphasizes the intersubjectivity, the gift of a tradition, once expanded and with the autonomy of the subject in view of a good life.

The two cases focus on the conflict between parents and educational organizations in the name of a frustration of the desires of the children. This educational attitude risks not accompanying real life, not offering a sense of inevitable failures, generating a climate of suspicion and distrust towards others in the construction of the social bond, as well as renouncing the need to find time for education.

1 Loris Benvenuti, salesiano, all'attività educativa con ragazzi e giovani affianca, presso lo Iusve di Venezia, la direzione delle Lauree Magistrali del Dipartimento di Pedagogia e la docenza dei corsi di Metodologia preventiva e Pedagogia della marginalità e devianza. Iusve Istituto Universitario Salesiano Venezia-Venezia (Italy). l.benvenuti@iusve.it

Keywords

Accelerated time, immediate satisfaction, educational accompaniment.

Resumen

La contribución, a través del análisis de dos casos, muestra cómo un clima cultural marcado por el tiempo acelerado, la búsqueda de soluciones educativas extracurriculares, la inmediatez de la satisfacción personal y la devaluación del vínculo social, tiene repercusiones en la práctica educativa real de los padres, en el sentido de un posible retiro de la autonomía de los niños con respecto a su deseo y compromiso dentro del vínculo social.

Este panorama choca tanto con una idea de sujeto que tiene su propia riqueza en la respuesta como con una idea de educación que enfatiza la intersubjetividad, el don de una tradición, una vez expandida, y la autonomía del sujeto en vista de una buena vida.

Los dos casos se centran en el conflicto entre padres y organizaciones educativas en nombre de la frustración de los deseos de los niños. Esta actitud educativa corre el riesgo de no acompañar la vida real, no ofrecer una sensación de fracasos inevitables, generar un clima de sospecha y desconfianza hacia los demás en la construcción del vínculo social, así como renunciar a la necesidad de encontrar tiempo para la educación.

Palabras clave

Tiempo acelerado, satisfacción inmediata, acompañamiento educativo.

Resume

Il contributo, attraverso l'analisi di due casi, fa emergere come un clima culturale segnato da tempo accelerato, ricerca di soluzioni educative extrascolastiche, immediatezza della soddisfazione personale e svalutazione del legame sociale, abbia delle ricadute sulla effettiva pratica educativa genitoriale, nel senso di una possibile sottrazione di autonomia ai figli rispetto il proprio desiderio e all'ingaggio dentro il legame sociale.

Tale panorama si scontra sia con un'idea di soggetto che ha nella risposta la propria ricchezza e sia con un'idea di educazione che sottolinea l'intersoggettività, il dono di una tradizione, un tempo dilatato e l'autonomia del soggetto in vista di una vita buona.

I due casi focalizzano la conflittualità tra genitori e organizzazioni educative in nome di una frustrazione dei desideri dei figli. Tale atteggiamento educativo rischia di non accompagnare dentro la vita reale, di non offrire un senso a inevitabili fallimenti, di ingenerare nella costruzione del legame sociale un clima di sospetto e sfiducia verso l'altro, oltretutto di rinunciare alla necessità di trovare tempo per l'educazione.

Parole chiave

Tiempo acelerado, satisfacción inmediata, acompañamiento educativo.

1. Introduzione

In questo contributo parto rifacendomi alla tradizione narrativa, in particolare a due fiabe:

Pollicino e i Tre porcellini.² Sottolineo un punto comune: è una crisi avviata dai genitori che dipana la vicenda. Pur nelle differenze narrative, i genitori allontanano di casa Pollicino e i suoi fratelli e i Tre porcellini; le motivazioni sono accostabili: i genitori non hanno più nulla da dar da mangiare a Pollicino, nel secondo caso la casa è diventata piccola, quindi i tre porcellini devono provvedersene una propria. L'esito del processo educativo familiare sembra sia quello di lanciare il giovane uomo nel confronto con la realtà: l'affrontare il bosco piuttosto che il costruirsi una propria casa.

Oggi questo modo di fare sembrerebbe fuori luogo, poco rispettoso, violento, sebbene “la morale” delle narrazioni non sia lontana da ciò che nella nostra cultura è auspicato come coronamento della vita. Afferma Charles Taylor (2005):

Non solo io non devo plasmare la mia vita secondo le esigenze del conformismo esteriore, ma non posso nemmeno trovare il modello secondo cui vivere fuori da me stesso. Posso trovarlo solo in me. Essere fedele a me stesso significa essere fedele alla mia originalità, cioè a una cosa che solo io posso articolare e scoprire; e articolandola definisco me stesso, realizzo una potenzialità che è mia in senso proprio. (pp. 15-16)

Originalità, autenticità, il “non cedere al proprio desiderio” (Lacan, 1994, p. 401), la salvaguardia della “novità di ognuno”,³ sono espressioni che sottolineano quanto detto da Taylor. Oggi sentiamo come decisiva la questione dell'autenticità, l'espressione originale di noi stessi —che nessuno può fare, realizzare al posto nostro— non

2 Per *Pollicino* cfr. <https://bit.ly/39my021>; per i *Tre porcellini* cfr. <https://bit.ly/38mbm8J>

3 Noi abbiamo prodotto sempre nuovi modi di mangiare, di amare, di uccidere. Abbiamo prodotto la geometria, *Illiade*, le cattedrali, la bomba atomica, le biotecnologie. Ogni bambino che viene al mondo dice frasi ancora non dette prima, ogni adolescente ha scritto una bella poesia (De Monticelli, 2009, p.17).

sembra esserci, quindi, grande distanza tra quanto appena affermato e la logica delle narrazioni. Scrive Luigina Mortari (2006):

La pratica dell'educare si pone la stessa domanda della vita quando si fa problema a se stessa, ossia quando si chiede "che fare?". Il "che fare?" che è all'origine della teoria dell'educazione è quella domanda che guida il processo di individuazione di quei contesti di esperienza che vanno coltivati affinché l'essere umano trovi in essi il nutrimento simbolico necessario a porsi metodicamente la domanda del "che fare" e a questa domanda metodicamente cercare risposte. (p. 6)

Se il processo educativo tende al che fare in mezzo al bosco o nel momento in cui si tratta di costruirsi una propria casa; può essere promettente chiedersi se e come, oggi e in questa cultura, la pratica educativa soddisfi tale esigenza.

2. Due episodi emblematici

Per tentare quanto auspicato mi servo di due episodi.⁴ Nel primo una madre si scaglia violentemente verso un responsabile dell'oratorio salesiano che organizza delle attività estive. La signora, presente il ragazzo di 11 anni —particolare da non trascurare— si lamentava del mancato inserimento del figlio in una attività per l'esaurimento dei posti. È in nome della frustrazione del ragazzo che la signora si lamenta e si muove. Va precisato che il numero massimo relativo all'attività era noto da tempo; non solo, ma che era possibile una pre-iscrizione online per prenotare le attività des-

4 Gli episodi citati emergono all'interno di una ricerca sulle scelte dei genitori in ordine a proposte educative in ambito extrascolastico, e quanto queste scelte sono orientate da intenzioni educative dei genitori, dal loro tempo rispetto al lavoro e/o dalle preferenze dei ragazzi. La ricerca, svolta a partire dalle persone coinvolte in una serie di attività dell'Oratorio Salesiano di San Donà di Piave (VE), mette insieme dati quantitativi (un questionario fatto ai genitori all'atto dell'iscrizione di una attività estiva che coinvolge circa 700 ragazzi tra i 9 e 14 anni) e qualitativi (focus group rivolti a genitori, allenatori, operatori di doposcuola).

iderate e infine che il limite rispondeva a criteri organizzativi ed educativi. Ogni spiegazione non trovava spazio, la signora insisteva per l'aggiunta di un numero alla lista per suo figlio.

Nel secondo episodio un'altra mamma di un ragazzo, 12 anni, che frequenta il medesimo oratorio nell'associazione sportiva calcio, affronta rudemente l'allenatore responsabile, sempre in presenza del ragazzo interessato. Il motivo è presto detto. Il ragazzo si allena regolarmente, ma raramente viene inserito nell'undici titolare; a lui è riservata una presenza sporadica per l'ultima parte di gara a risultato acquisito. La rivendicazione della madre è chiara: il figlio deve partire titolare in qualche occasione. Anche in questo caso viene sottolineato il fatto che il ragazzo soffre emotivamente.

Potremo essere tentati di chiudere il tutto in un orizzonte di buon senso: è così complicato accettare che una lista abbia un limite? o che nella squadra esistano ragazzi più capaci? Oppure: è impossibile allargare la lista? o, da parte dell'allenatore, rinunciare alla formazione migliore?

Ci sembra che la questione sia più complessa: i due episodi, in una forma emblematica, fanno emergere una realtà consistente da indagare quantitativamente che qualitativamente; augurandoci di poter completare la cosa in un prossimo futuro, ci limitiamo qui ad offrire una ricognizione della questione proponendo alcune linee di interpretazione. Per ulteriore chiarezza riferiamo che per le attività estive, cui verte il primo episodio, su 700 iscrizioni circa un centinaio sono avvenute in tempi non pianificati dall'organizzazione: i ritardi sono legati ai tempi dei genitori; il secondo episodio avviene all'interno di una società sportiva che lavora con 400 ragazzi (dai 6 ai 16 anni); in alcuni incontri gli allenatori hanno riferito come principale difficoltà il numero sempre più alto di lamentele di genitori che chiedevano una maggior valorizzazione dei propri figli.⁵

5 Entrambe le esperienze si riferiscono all'Oratorio Salesiano di San Donà di Piave (VE). Cito un ulteriore episodio, questa volta dentro l'esperienza sco-

3. Una lettura del tempo presente

Proviamo a collocare quanto rilevato dentro un orizzonte culturale più ampio, Mauro Magatti lo chiama Capitalismo Tecno-Nichilista e così lo definisce:

Quella forma sociale creatasi negli ultimi decenni del ventesimo secolo, in una condizione di libertà di massa e in presenza di una infrastruttura istituzionale centrata su mercato globale, sistema tecnico planetario, spazio estetico mediatizzato. Questa forma sociale non è comprensibile se non nei termini di una analitica della potenza, che si concretizza nel circuito “aumento della potenza tecnica— aumento della volontà di potenza individuale (Magatti, 2012, p. 57).⁶

L'emergere di un'attenzione alla soggettività, ai bisogni dell'individuo, relegando in secondo piano ogni forma di autorità, ha prodotto cambiamenti profondi non ultimi quelli relativi alla pratica educativa. Il nuovo modello culturale, poi, ha sdoganato nuove forme familiari —famiglie allargate oppure famiglie monoparentali— e ha favorito un forte incremento dell'occupazione femminile.

lastica: “La scorsa settimana mi sono recata a colloquio con un'intelligente ed esterrefatta Dirigente scolastica di un Istituto Comprensivo, situato in un quartiere periferico di una grande città del Nord, la quale mi ha raccontato un episodio paradossale. Infatti, aveva ricevuto il padre di un'allieva delle scuole secondarie di primo grado, arrabbiatissimo per il fatto che i professori avevano valutato con un voto molto basso la ricerca che la figlia aveva consegnato agli insegnanti, che rivendicava a tutti i costi un punteggio più alto. Il genitore, senza minimamente rendersi conto della contraddizione, aveva continuato ad affermare di essersi dato tanto da fare per svolgere quella ricerca, che non meritava assolutamente un brutto voto. Egli non accennava alla figlia e al fatto che la ricerca era stata da sé medesimo condotta e non dalla allieva, cui i professori l'avevano assegnata. Alla fine la Dirigente, che non riusciva a scalfire le accorate —per quanto inconsapevoli del paradosso di cui erano portatrici— proteste, gli aveva chiesto se volesse ricevere un voto egli stesso” (Riva, 2012, p. 37).

6 Per la sua riflessione globale cfr. Magatti (2009).

Tali trasformazioni hanno aperto uno spazio per una delega educativa verso una pluralità di istituzioni: asili nido, scuole d'infanzia fino a strutture per il tempo extrascolastico.

Tali cambiamenti con la forte sottolineatura alla soggettività e al mondo emotivo, rendono la famiglia più sensibile alla sfera affettiva; con la caduta dell'autorità gli aspetti normativi perdono forza, da più parti viene sottolineata l'evaporazione del padre da un punto di vista simbolico.

A questo si aggiunga la pervasività tecnologica, la necessità di essere performanti, la reversibilità del senso, l'estrema mobilità, l'accelerazione del tempo e la ricerca di sicurezza.

Nonostante il nostro sia il tempo in cui si afferma la libertà del soggetto, la sua autodeterminazione, resta pur vero che:

Anche il capitalismo tecno-nichilista, come qualunque ordine sociale, tende a far emergere e a far filtrare un suo proprio discorso, fatto di parole d'ordine, rinvii e concordanze. [...] è possibile riconoscere al suo interno un campo semantico che definisce un suo quadro normativo. (Magatti, 2012, p. 67)

Magatti esplicita tale normatività attraverso un "pentologo".

a) Sii te stesso!

E' l'invito insistente all'autodeterminazione; i desideri del soggetto hanno la precedenza. Questo rende padroni del proprio destino, identificato con ciò che si desidera, un destino consegnato nelle nostre mani; di tale situazione il soggetto possiede anche l'onere: successo o fallimento ricadono direttamente sull'individuo.

Tale insistenza trascura due problemi: realizzare se stessi implicherebbe una conoscenza in anticipo di sé, cosa che avviene solo in itinere e dentro un contesto in movimento; si rischia una posizio-

ne solipsistica che tendenzialmente esclude la presenza dell'altro, che sottolinea uno slegamento totale: da una storia, da una famiglia, da un contesto.

b) Sii aperto!

Essere autentici ed esserne gli unici responsabili spalanca ad una logica per tentativi. Si cerca volta per volta il benessere, ciò significa essere aperti e disponibili alle opportunità future e alle possibilità che possono riservare, disponibili a negoziare il proprio mondo valoriale, la propria appartenenza. Chiarisce Magatti (2012): "il senso dell'infinito viene sostituito con l'infinitazione, cioè l'apertura incondizionata all'evento e la moltiplicazione degli scopi possibili" (p. 69). Il cambiamento prodotto dal sistema alimenta il desiderio, non più rivolto al trascendente quanto all'effetto contingente; apertura massima alle nuove esperienze e a cambiare in base all'opportunità offerta dal momento.

c) Rispetta lo standard!

Se il controllo sociale, in precedenza, era basato sulla Legge e sull'eventuale punizione, ora tutto è consegnato alla prestazione e al premio conseguente, in base agli standard. Viene richiesto di essere performanti, criterio questo che dalla logica economica e tecnica si allarga negli ambiti della vita quotidiana. Essere in forma, attivi, è richiesto sempre, anche nel rispondere al godimento. Non obbedire agli standard significa l'esclusione, il fallimento, la vergogna; responsabilità del soggetto che non si è curato, il risultato è il non riconoscimento, il non rispetto degli altri. L'alternativa è andare sempre al massimo, tendere incessantemente al miglioramento.

d) Senti (e fai sentire)!

La razionalizzazione tecnico-economica ha come effetto, ricorda sempre Magatti (2012), un'astrazione crescente verso il

mondo; ciò viene bilanciato facendo ricorso alla sfera emotiva. Il soggetto, espropriato di punti di riferimento stabili riguardo al senso, non può che ricorrere al sentire, all'emozione. L'intensità delle emozioni avvertite “‘significano’ molto di più del ‘significato’” (p. 72); dell'esperienza fatta; il senso riguarda qualcosa che il soggetto sperimenta nella propria integralità psicofisica. La ricerca incessante di sensazioni tampona la domanda di senso e nelle relazioni diventa criterio: far sentire l'altro, sedurlo.

e) Fatti vedere (e stai connesso)!

Se il cambiamento è la regola, il problema è: come farsi valere e come far valere qualcosa? La risposta è: significa solo ciò che è visibile, “solo ciò che entra nel cono di luce della comunicazione collettiva acquista valore. [...] È la visibilità, infatti, che fa la differenza tra ciò che esiste e ciò che non esiste” (Magatti, 2012, p. 73). Diventa imprescindibile apparire: sono gli altri con il loro sguardo che ci restituiscono una qualche consistenza. Per ottenere questo, tutto può essere fatto; se *osceno* etimologicamente significa “stare fuori della scena”, nulla è quindi osceno, tutto può essere mostrato, esposto.

f) Vivere dentro un tempo accelerato

Dopo il pentalogico normativo, ci sembra opportuno sottolineare un'ulteriore caratteristica: il nostro tempo è connotato dalla fretta, dall'accelerazione⁷; scrive Fusaro (2010):

La si potrebbe etichettare la “sindrome della fretta”, alludendo a un *sentimento soggettivo* (generante ansia, inquietudine, senso di precarietà, impotenza) che si origina da una *situazione oggettiva*, l'accelerazione incondizionata della totalità dei settori della nostra esistenza e della nostra società. (p. 22)

7 Cfr. a questo riguardo, Fusaro (2010); Eriksen (2003, 2017); Rosa (2015).

Tale sindrome quindi appartiene alla vita quotidiana, ad ogni attività, e il soggetto è sovrastato, indifeso:

[...] il flusso massiccio di informazioni, che procede senza incontrare ostacoli, è destinato a riempire tutti i vuoti portando quindi a una situazione in cui ogni cosa minaccia di trasformarsi in una sequenza isterica di momenti saturi, senza un “prima” e un “poi”, un “qui” e un “là” che li separino. La minaccia, anzi, riguarda perfino il “qui e ora”, perché l’istante successivo arriva talmente in fretta che è difficile vivere il presente. Viviamo con lo sguardo fisso nel futuro, ai due secondi che verranno. Le conseguenze di questa terribile fretta sono devastanti: il passato e il futuro, come categorie mentali, sono minacciate dalla tirannia dell’istante. (Eriksen, 2003, p.15)

Fattore importante da considerare è che tale tensione non è rivolta al futuro, all’avvenire, come accadeva in passato, ma si concentra sul presente come unica dimensione temporale, “come *accelerazione senza futuro*” (Fusaro, 2010, p. 289).

Questo schiacciamento sul presente —che fa nascere una domanda fondamentale: può essere pensabile una educazione che non sia connessa all’avvenire?— rende impossibile pensare ad un futuro alternativo, eternamente in corsa per realizzare un godimento chiuso a qualsiasi prospettiva che non sia la sua riproposizione come ricorda Recalcati (2010):

L’epoca ipermoderna è, in questo senso, l’epoca dell’impero del discorso del capitalista nel quale *la macchina del godimento sostituisce la macchina della rimozione*. La caduta degli ideali della tradizione e delle forme disciplinari di regolazione della pulsione —il cui centro metapsichico è costituito dall’attività della rimozione— ha lasciato il posto al culto sfrenato di un consumo che, come fa notare Lacan, consuma nichilisticamente se stesso in una circolarità diabolica. (p.21)

Tale concentrazione su presente e godimento, distoglie da uno sguardo sul futuro e dalla coltivazione di un desiderio in tal

senso; basta ciò che viene offerto sistematicamente, spesso a buon mercato, dalla tecnica. Si vaccina ogni passione progettuale, consegnando alla tecnologia l'onere di pensare la trasformazione della società: ne è testimonianza, per esempio, lo sguardo preoccupato verso la situazione ambientale e la speranza che la salvezza arrivi dalla tecnica.

Questo stato di cose crea le condizioni per un'enfasi sul presente e sul godimento il più possibile immediato: “[...] il segreto delle “società di mercato” sta nel far sì che gli individui *desiderino* fare ciò che il sistema *necessita* che essi facciano, lasciando apparire *libera* quella che, in verità, è una ineludibile *necessità sistemica*” (Fusaro, 2010, p. 341).

La sottolineatura della realizzazione personale, della performatività legata all'accelerazione del tempo, la concentrazione sul presente che offre un godimento da replicare all'infinito, non possono che mettere a dura prova il legame sociale e il suo nutrimento.

4. Il soggetto aggrovigliato e la risposta

Quanto detto deve renderci avvertiti rispetto a:

[...] una possibile riduzione dell'umano, una prospettiva “ingenua” che traspone l'economia della soggettività in un ordine semplificato e funzionale, nella meccanica causa-effetto di un raziocinio calcolante, nello schematismo di un sapere efficiente ma impotente di fronte alla complessità della soggettività [...]. (Bergamaschi & Navarra, 2014)

Fondamentale quindi far memoria della complessità del soggetto e di una prospettiva di tipo antropologico ed etico che questo comporta. Scrive lucidamente Cassirer:

[...] nel mondo umano troviamo anche qualcosa di caratteristico che lo distingue da quello di ogni altra forma di vita. Non solo il

circolo funzionale dell'uomo è quantitativamente più ampio, ma presenta anche una differenza qualitativa. Per così dire, l'uomo ha scoperto un modo nuovo di adattarsi all'ambiente. Inserito fra il sistema ricettivo e quello reattivo (ritrovabili in tutte le specie animali), nell'uomo vi è un terzo sistema che si può chiamare *sistema simbolico*, l'apparizione del quale trasforma tutta la sua situazione esistenziale. Facendo un confronto con gli animali si rileva che l'uomo non soltanto vive in una realtà più vasta ma anche, per così dire, in una nuova *dimensione* della realtà. Esiste una evidente differenza fra le reazioni organiche e le risposte umane. Nel primo caso lo stimolo esterno provoca una risposta diretta e immediata, nel secondo caso la risposta è differita; essa è arrestata e ritardata in seguito ad un lento e complesso processo mentale. [...] non si può far nulla contro questo rovesciamento dell'ordine naturale. L'uomo non può più sottrarsi alle condizioni di esistenza che lui stesso si è creato; egli deve conformarsi ad esse. Non vive più in un universo soltanto fisico ma in un universo simbolico: Il linguaggio, il mito, l'arte e la religione fanno parte di questo universo, sono i fili che costituiscono il tessuto simbolico, l'aggrovigliata trama della umana esperienza. (Cassirer, 1971)

L'esperienza umana si configura nella risposta alla realtà. Nulla quindi di automatico, di determinato. Nell'umano nulla può essere pianificato in una forma di assoluta prevedibilità; cosa che permette di prendere criticamente le distanze da una possibile tentazione tecnico-tecnologica che esercita un potere di seduzione pressoché universale. Questo non può non toccare anche il mondo educativo, la tecnica promette risultati e sicurezze che poco hanno a che spartire con la realtà umana. Maria Teresa Moscato (2006), recensendo un testo, così si esprimeva:

Nel libro si evidenzia inoltre una concezione della ricerca scientifica in campo educativo [...] come finalizzata essenzialmente a fornire ricette applicative, metodi e strategie, da offrire a un vasto pubblico di genitori, allo scopo di metterli in grado di controllare il futuro comportamento dei loro figli. A una riflessione ulteriore questa concezione, ampiamente diffusa e condivisa anche nelle

rappresentazioni sociali, appare estensibile a diversi contesti disciplinari: la didattica sarebbe una scienza che permette agli insegnanti di controllare sempre efficacemente gli apprendimenti dei loro allievi [...]. (p. 61)

Perché insistere sulla risposta? Perché questa fa la qualità dell'esperienza; il soggetto legato a delle condizioni rimane libero sul versante della risposta:

[...] se è vero che l'esperienza del soggetto gli si impone secondo una misura che non è mai in grado di misurare e tanto meno di dominare (versante della passività), se dunque la sua è sempre un'esperienza d'alterità, è anche vero che, come accade nei confronti del semplice "vivere" e della "nuda vita", in questa esperienza egli non si limita mai a subire ciò che lo limita/eccede e a cui si trova esposto, ma sempre ogni volta si sforza di misurare l'immisurabile, di abitare ciò che lo abita, rispondendo così all'esposizione che lo altera ma, per l'appunto, non lo annichilisce. (Petrosino, 2016, p. 122)

L'esperienza è data dal subire un colpo dalla realtà e dalla conseguente risposta a tale colpo. Il rispondere non si giustappone ad un'esperienza muta, già fatta, che prende forma e vita anche in assenza del rispondere, è ciò che fa essere quell'esperienza ciò che è.

5. Una definizione di educazione

Proviamo, a questo punto, a dire come si potrebbe pensare l'educazione. Abituamente si fa derivare la parola educazione dal latino *e-ducere*, cioè tirar fuori (il termine aveva sì implicazioni ostetriche, ma con un senso riferito al soggetto, non a ciò che è contenuto nel soggetto). L'idea espressa è che nell'educando esistano delle potenzialità che devono essere tirate fuori affinché il soggetto possa esprimersi, compito dell'educatore sarebbe, quindi, analogo a que-

llo della levatrice.⁸ Meno sottolineata, se non addirittura dimenticata, è l'altra etimologia, che fa derivare il termine dal latino *e-ducare*, che significa crescere, allevare, nutrire (Moscato, 1994, pp. 20-21).⁹

Se ci portiamo a livello di significato comune, il termine si presta a usi diversi: uno che identifica l'educazione con l'istruzione, con la scuola, senza resti; un secondo uso sottolinea la cura nei confronti del bambino piccolo, accentuando le attenzioni rivolte alla cura del corpo. Qui educazione è la cura dei primissimi anni della vita. Un terzo uso identifica educazione con formazione. Quest'ultimo termine designa il percorso che impegna la persona tutta la vita nella costruzione di sé; processo che non ha mai termine e che vive in un rilancio continuo. Qui educazione assume un'estensione massima coincidendo, di fatto, con la vita intera del soggetto.

Di fronte a questo ci risulta convincente la proposta che designa "educazione" e "formazione" come un unico processo riguardante il soggetto, di cui costituiscono due segmenti.¹⁰

L'educazione, il primo segmento, riguarda il soggetto considerato nella sua età evolutiva, dalla nascita alla autonomia. In questo tempo la sua crescita è soggetta soprattutto all'intervento di adulti significativi; intervento che progressivamente tende a perdere di intensità lasciando spazio all'iniziativa del soggetto. La formazione, secondo segmento, si innesta qui e si caratterizza per la libertà del soggetto, chiamato a rispondere alla propria umanità nella responsabilità delle

8 Tramma (2008) afferma: "Attualmente l'educatore professionale è ritenuto un operatore che ha come *compito generale* (dichiarato/auspicato/ambito) individuare/promuovere/sviluppare le cosiddette *potenzialità* (cognitive, affettive, relazionali) dei soggetti individuali e collettivi. Poi se le potenzialità esistono o meno e, nel caso esistano, quali siano da sviluppare e quali, invece, no è ben altro problema, che ognuno affronta e risolve —se riesce a risolvere— sulla base della propria "concezione del mondo" (p. 18).

9 Per una preziosa puntualizzazione semantica si veda Romaniello (1994).

10 Cfr. a questo riguardo Moscato (1994); Gennari (2007); Gennari e Kaiser (2007).

proprie scelte. Il soggetto vive, come visto, il dramma della risposta: scegliere di formare la propria vita e le valutazioni con cui farlo.

In questa visione è possibile quindi recuperare anche l'importanza della scuola e le cure nella prima infanzia.

Seguendo Moscato,¹¹ nel fenomeno educativo potremo vedere, diacronicamente e sincronicamente, l'emergere di alcune costanti: è un processo che riguarda l'interazione tra soggetti attivi, un processo svolto da persone adulte significative nei confronti del cucciolo, che nel venire al mondo è bisognoso di cure. Tale processo è attento allo sviluppo integrale del soggetto, che il cucciolo maturi, arrivi a poter operare scelte libere e responsabili. Infine tale processo avviene sempre in una precisa cultura, in un dato momento storico e in una visione di uomo che, in quella cultura e in quel momento, appare adeguata.

Costanti queste presenti nelle varie culture e nelle varie epoche storiche; pensiamo a quanta "filosofia dell'educazione" si possa incontrare all'interno delle fiabe¹² o nei riti di iniziazione, dove la questione di fondo rimane il processo verso l'accesso all'autonomia, all'età adulta. Scrive Angelo Brelich (2008):

I riti delle pubertà, analogamente a quello della nascita, della prima dentizione, della prima vestizione, ecc., fino al matrimonio e ai funerali sono connessi alle varie tappe del ciclo della vita individuale e, perciò, sono riti "privati"; le iniziazioni, invece, riguardano la comunità (che acquista nuovi membri) e, quindi, sono riti "pubblici", sostanzialmente indifferenti agli interessi individuali. Tuttavia, è un fatto che nella *grande maggioranza dei casi*, alle iniziazioni vengono sottoposti ragazzi la cui età si aggira intorno a quella della pubertà fisiologica. E questo fatto non soltanto non

11 Cfr. Moscato (1994, 2006).

12 Rispetto ad una letteratura abbondante, rimandiamo su un versante psicanalitico a Bettelheim (2013); su un versante più filosofico a Petrosino (2013).

deve essere trascurato a vantaggio di una distinzione teorica, ma deve trovare una spiegazione coerente con essa.

La spiegazione del resto non è difficile: la società può servirsi solo di quegli individui che sono in grado di assolvere ai normali compiti socialmente importanti (p. es. attività produttiva, guerra, riproduzione, ecc.), e i bambini, ovviamente non sono in grado di farlo; lo stesso senso di responsabilità sociale non si forma normalmente in un individuo prima della pubertà, che porta ad una decisiva trasformazione della coscienza. (p. 106)

A conclusione di questa sintesi offriamo una definizione di educazione che rimane una direzione di percorso; scrive Moscato:

[...] l'educazione costituisce un processo vitale interattivo, protratto almeno per tutta l'età evolutiva, sempre collocato dentro un orizzonte culturale e socio-storico dato, per il quale ogni nuovo nato entra in una specifica relazione con una serie di persone adulte significative per lui, con cui egli si identifica e da cui viene, per molti versi, psicologicamente "contenuto", fino al momento in cui egli diventerà capace di "auto-contenersi", e avrà raggiunto una soglia di autonomia, intellettuale ed etica, in base alla quale potrà assumere il controllo e la responsabilità delle proprie condotte. (Moscato, 2013, p. 7)¹³

6. Considerazioni educative

Dopo queste premesse torniamo agli episodi riportati all'inizio connotati da una risposta di tipo "rivendicativo". L'ipotesi è che episodi e risposte possano essere riconducibili allo sfondo delineato: l'esigenza di essere performativi, l'urgenza di trovare spazi e soluzioni educative legata all'accelerazione del tempo e infine la decisività dell'aspetto emotivo, del sentire.

13 Cfr. anche Moscato (1994); Corallo (2010a, 2010b).

a) La risposta di fronte alla frustrazione

Una prima sottolineatura indaga sulla risposta delle madri, la quale è piuttosto accesa nei confronti dei responsabili delle attività dell'oratorio, perché raccoglie un disagio emotivo dei figli, trovatisi di fronte a qualcosa di non previsto, né desiderabile. Il disagio nasce da una palese ingiustizia? Non sembra: la lista era completa e in squadra ci sono ragazzi più capaci. Sono decisioni immotivate? Non sembra: le condizioni —scritte— riguardo a quella particolare attività erano chiare da tempo; le scelte dell'allenatore sono sempre state condivise col ragazzo. Siamo di fronte a delle normali frustrazioni, presenti nella vita di tutti: potremo dire che ci troviamo di fronte alla “fragilità del bene”,¹⁴ che dipende in questi casi non da ingiustizia ma da elementi imponderabili, che non sono nelle mani del soggetto.

La delusione, la frustrazione dei ragazzi è perfettamente comprensibile, quasi ovvia. Chi al loro posto non si sarebbe sentito deluso?

La risposta delle madri va, di fronte a ciò, nel senso di voler cambiare “il destino”: quelle decisioni hanno leso la maestà emotiva del loro figlio.¹⁵ Anche in questo caso la reazione può essere comprensibile;

14 La Nussbaum ricorda che la vulnerabilità che colpisce il vivere umano trae origine dalla struttura della vita umana stessa o dalla necessità, rimane anche vero che può nascere “dall'ignoranza, dall'avidità, dalla malignità, e da diverse forme di malvagità [...] si tratta del prodotto di strutture politiche imperfette. [...] Le tragedie [greche] ci mostrano nitidamente, che molte catastrofi sono il prodotto del cattivo comportamento [...]”; in questo senso ricorda che non fare il male attivamente non è comportamento virtuoso, come non è da dimenticare che la fragilità che nasce o deriva dalla pigrizia o dall'egoismo degli uomini non è certamente da ritenersi come una realtà necessaria, anzi tutt'altro. Cfr. Nussbaum, M. (2004). *La fragilità del bene*, Bologna: Il Mulino.

15 Interessante quanto scrive Elena Di Sandro: “Silvia Vegetti Finzi (2008) evidenzia come attualmente non esista più una “dimensione bambini”, che vive autonomamente e in parallelo a quella degli adulti, perché i bambini di

chi di noi non vuole il bene del figlio? Ma chiediamoci perché la risposta genitoriale può essere discutibile da un punto di vista educativo?

b) Accompagnare quando il bene è fragile

Dentro il contesto odierno sembra importante risottolineare, a livello educativo, che il bene è fragile, che la condizione umana è soggetta alla imponderabilità di eventi sui quali non abbiamo potere e controllo. L'educazione prevede una responsabilità dell'adulto nei confronti del cucciolo, questa non può non riguardare anche l'accompagnamento dentro la dimensione misteriosa, inafferrabile della vita. Ogni legame —fosse solo la partecipazione ad una attività o al praticare uno sport— può chiedere un costo e non soltanto un guadagno. Vivere delle delusioni non è mai stato facile, ma essendo l'umano dentro un regime di risposta, nulla ci autorizza a pensare che ad una delusione segua una lettura in direzione di una maturazione personale. La presenza educativa è quindi decisiva per accompagnare il ragazzo a stare dentro una situazione non attesa, che rappresenta qualcosa che ha che fare con la trama normale della vita. Evitare l'accompagnamento dentro questa faticosa maturazio-

oggi sono circondati soprattutto da adulti che li adorano e li idealizzano, si piegano alle loro richieste più assurde, fino a renderli dei "tiranni" familiari, pur di non far loro sperimentare alcuna forma di frustrazione. [...] (p.27). Nei genitori attuali si manifesta una tendenza a "iper-investire" sui figli, che rappresentano la proiezione narcisistica dei loro desideri; questa dinamica nascosta determina la ricerca spasmodica di una eccessiva precocità dei piccoli, nel tentativo di fargli "bruciare le tappe" per superare velocemente la condizione infantile e poter cogliere, così, le migliori opportunità di successo sociale (Contini, 2016). Inoltre, sul piano affettivo-relazionale tale iperinvestimento si traduce nella volontà di preservare il figlio da esperienze frustranti e dolorose generando così figure di bambini fragili, incapaci di affrontare le difficoltà perché inconsapevoli delle proprie capacità. Spinti dalla stessa logica protettiva, spesso i genitori intervengono anche nei piccoli conflitti che sorgono tra bambini e impediscono loro di gestire autonomamente le dinamiche relazionali". In Di Sandro, E. (2018). *Bambini e Anziani: tra continuità storiche e inedite prospettive educative. Studi sulla Formazione*, (21)1, 93-95.

ne, accontentando comunque, può essere gratificante e in ultima analisi comodo; ma allontanarsi dai conflitti che richiedono energie, significa far mancare un'occasione di risposta di tipo diverso rispetto a quella di un godimento immediato e garantito. Significa non provare ad allontanarsi da un orizzonte, quello del godimento, sollecitato continuamente ma falso nella realtà dei fatti.

c) Alla ricerca di un tempo

Tutto questo richiede una relazionalità significativa, accompagnare in questo terreno significa offrire disponibilità di tempo. Stare dentro una situazione deludente insieme al proprio figlio richiede un lavoro educativo che non è possibile programmare o pianificare. Nulla vieta di pensare che la lesa maestà emotiva del figlio si accompagni ad una difesa ad oltranza del proprio tempo accelerato. Rispondere così al problema è *economicamente* conveniente: delusione e frustrazione del figlio spariscono, il tempo prezioso è risparmiato e, cosa da non trascurare, una performance di questo tipo accresce contemporaneamente l'autostima e la stima da parte del figlio. Se il tempo è una risorsa preziosissima che tutti indicano come scarsa, insufficiente, resta vero che in educazione:

Nessun intervento che voglia ottenere risultati permanenti può essere realizzato in tempi brevi. La prevenzione educativa, evidenziando in ciò una delle maggiori caratteristiche che la differenziano dall'intervento preventivo in ambito sanitario, non può essere pensata come "vaccinazione" [...]. Si tratta di un progetto di accompagnamento del soggetto in un processo di cambiamento di prospettiva, convinzioni, comportamenti; sono pertanto necessari tempi lunghi e modalità di intervento che ne consentano l'assimilazione. (Rosseti, 2013, p. 108)

d) Riconoscere e rimanere nel legame sociale

Dopo l'imponderabilità delle vicende umane generatrice di delusione, dopo una sottolineatura ad una presenza educativa poco

compatibile con il tempo accelerato, apriamo alla questione relativa al senso. Non si tratta solo di vivere accanto allo scacco del figlio, trovare del tempo, si tratta anche, educativamente, di offrire un senso a quanto accaduto; di offrire una risposta a dei legami, a dei vincoli. È la testimonianza che si offre rispetto al senso che qui viene chiamata in scena. Che lettura viene offerta, nel momento in cui agguerriti e determinati si vuole far spostare un confine, un vincolo? Testimonianza offerta, è da ricordare, alla presenza del figlio stesso. In prima istanza sottolineiamo che viene messa in discussione una fiducia di base, una alleanza, in questo caso, tra genitori e organizzazione educativa. Il cercare di abbattere il confine, l'ostacolo testimonia un certo modo di guardare le cose, cioè aver sposato lo sguardo del figlio. Ciò che sta capitando è *come se* fosse un'ingiustizia, *come se* quel vincolo esista come qualcosa che non dovrebbe esserci, in quanto fonte di frustrazione e di delusione. Come un tifoso che, di fronte ad un rigore contro la propria squadra, lo sente *comunque* come un'ingiustizia. Lo scavalco del vincolo o il suo tentativo, offre educativamente una testimonianza che mal si accorda sia con la legge, con la norma, sia con la convivenza umana e con la fiducia che ne costituisce il fondamento. Si tratta di non dimenticare quanto ricordava Luhmann: "Non v'è dubbio che esistano molte situazioni in cui l'individuo deve scegliere se accordare o meno la propria fiducia in determinate circostanze. Ma senza fiducia egli non potrebbe neppure alzarsi dal letto ogni mattina" (Luhmann, 2002, p. 5). La risposta contro il vincolo alimenta, o suscita, il sospetto che l'altro desideri ostacolarci. Di più: se la norma (pubblica e nota) può essere messa in discussione quando si frappone a qualcosa che io voglio, che io desidero, apre alla legittimazione della legge del più forte.

La testimonianza offerta sembra nascere quindi da una visione che si fida più del sospetto che della fiducia stessa. L'altro, la norma, l'operato e la competenza dell'allenatore, vengono non accolti, il tentativo va nella direzione di una loro auspicabile e possibile "distruzione": è il legame sociale che viene messo in discussione,

o meglio emerge l'idea che il legame sociale ha senso solo nella misura in cui obbedisce alle mie esigenze. Come ricordava Magatti la ricerca dell'autorealizzazione rischia uno slegamento dalla storia, dal contesto, da chi —come nei casi citati— si sforza di alimentare tale legame. Certo episodi di questo genere sono sempre successi, quello che sembra rilevante è che ora non rivestano più carattere di eccezionalità.

Prevale una logica della prestazione: se pago devo ottenere ciò che desidero; sembra arretrare una logica spostata sul versante del dono, della solidarietà. Non sempre, pur pagando, esiste una disponibilità: i posti possono finire. Fatica ad emergere il riconoscimento di una logica diversa dal profitto, si stenta a riconoscere che viene offerto un luogo e un tempo educativo ai ragazzi, quando la scuola è chiusa; non emerge il fatto che l'allenatore offre del tempo libero per sviluppare la passione dei ragazzi nei confronti di uno sport in misura ben maggiore rispetto al simbolico rimborso spese che può percepire.

La testimonianza che le madri rendono ai propri figli è un'offerta di risposta che proviene da persone estremamente significative. Resta da precisare che nonostante questo non è tolto lo spazio di risposta al soggetto: non sapremo mai quale sia la risposta del ragazzo, se una soddisfazione piuttosto che un senso di fastidio per l'intromissione della madre. Questo per ricordare che in educazione non c'è nulla di garantito; ma questo non può far sottovalutare il valore di un esempio.

Il simbolico, la legge, apre il soggetto alla comunità, alla civiltà, lo rende umano. Tentare lo scavalco implica la svalutazione del legame sociale, delle norme, di un principio ordinatore per la convivenza tra gli uomini, implica anche la svalutazione del legame, del vincolo con la forte sottolineatura che tali realtà vanno sorpassate nel momento in cui toccano il mio interesse personale.

Se costituirà nutrimento per il ragazzo lo si vedrà in futuro; resta però un'attestazione precisa, concreta dell'adulto.

Una sottolineatura merita il fatto che i genitori protestano in presenza del ragazzo; due considerazioni. Una prima è simbolica, il messaggio chiaro che il genitore dà a chi gli sta di fronte: l'alleanza è "con" il figlio, le parti sono già prese. Senza il figlio il messaggio sarebbe diverso: il genitore esplora un'opera di mediazione, capisce se quanto gli è stato riferito è attendibile o va completato da elementi diversi. La seconda considerazione va in direzione di una rinuncia ad un dialogo tra "pari", della possibilità di ascoltare e capire le "buone intenzioni" che stanno dall'altra parte. Lasciare il figlio a casa, tiene aperta l'alleanza con il figlio, ma non elimina nemmeno l'alleanza con "l'istituzione". Una posizione di questo genere potrebbe esistere anche in presenza del figlio, ma avrebbe richiesto un atteggiamento completamente diverso: entrare in dialogo con l'istituzione, capire l'accaduto e poi —prendendosi una grande responsabilità— offrire una mediazione, che potrebbe essere anche la difesa di una norma, di una decisione (c'è posto per 20, si gioca in 11), una valutazione sul proprio operato (la prossima volta si dovrà essere più solleciti), uno sguardo educativo sul futuro (sottolineare la delusione non esclude di valorizzare il "resto" dell'esperienza e che la rende apprezzabile). Tutto questo salverebbe un'alleanza educativa con l'istituzione, non toglierebbe la delusione ma la renderebbe "sensata" in nome di ciò che comunque viene offerto, porgerebbe una modalità su come il legame sociale va considerato e nutrito.

Infine il presentarsi agguerriti e con il ragazzo offre un'ulteriore riflessione: simbolicamente il genitore, nella scena, dopo aver tentato invano di ribaltare la situazione, non riuscendo sposta tutta la responsabilità sull'altra parte. Si consegna l'onere di motivare educativamente una frustrazione ad un altro, come se non fosse un proprio compito, come se spettasse all'altro.

e) La lesa maestà emotiva chiede giustizia

Potremo ancora chiederci da chi è partita la sollecitazione alla rivendicazione di una decisione diversa. Possiamo dire, rispetto agli elementi raccolti, che gli episodi si dividono a metà. Sul primo episodio era evidente la pressione esercitata dal ragazzo sulla propria madre; nel secondo caso l'iniziativa è tutta nelle mani del genitore.

Nel primo caso la sottolineatura di “soddisfare ogni desiderio” è assunta fino in fondo; verrebbe da dire che l'idea di educazione in questo caso consiste non nell'inserimento dentro il mondo in cui si vive, quanto ascoltare e realizzare le richieste del figlio. Sembra molto deficitaria la volontà di far comprendere al figlio che le cose possono accadere, che esistono delle regole, che queste che valgono per tutti. Sembra non trovar spazio un senso diverso rispetto alla rivendicazione per riparare una supposta ingiustizia. L'adulto in questo caso afferma simbolicamente al proprio figlio —che sollecita energicamente e affettivamente allo scavalco— che la “mancanza” non deve esistere, va riempita a tutti i costi.

Nel secondo caso, il fatto che il ragazzo si sentisse a disagio di fronte all'allenatore durante la requisitoria della propria madre, si presta a considerazioni di ordine diverso.

Corrisponde al vero che il ragazzo durante le partite parte dalla panchina e viene inserito solo quando il risultato è acquisito e per un tempo limitato, anche vero che si lamenta con la madre di questo stato di cose, ma di cosa si lamenta realmente? È questo il lato promettente a livello educativo: si lamenta di se stesso?, si lamenta dell'allenatore?, si lamenta del fatto che c'è qualcuno più forte e bravo di lui?, si lamenta del fatto che la vita —a volte— è dura da accettare?

Tutte queste possibili sfumature sembrano non intercettare l'interesse della madre, la quale raccolta la delusione del ragazzo,

con lui si presenta all'allenatore chiedendo spiegazioni ed esigendo uno spazio diverso per suo figlio.

Durante l'incontro emerge sia l'imbarazzo da parte del figlio sia la sorpresa dell'allenatore; sorpresa e imbarazzo che nascono dal fatto che tra i due è sempre esistita chiarezza in merito all'impiego durante le partite. Il ragazzo ha sempre saputo, e per certi versi ha anche capito, che a scendere in campo, in quel ruolo, sarebbe stato un altro più forte. D'altronde il ragazzo sapeva che sarebbe entrato in campo a risultato acquisito, soluzione concordata con l'allenatore anche per cercare di gestire una propensione a scoraggiarsi nei momenti di maggior tensione. Come si può intuire dietro la situazione c'è un lavoro educativo paziente e fiducioso e un coinvolgimento del ragazzo per affrontare alcuni limiti che non sono solo tecnici. Di fronte a questo lavoro, irrompe la rivendicazione genitoriale, anche se, dopo un primo imbarazzo, la situazione viene a chiarirsi immediatamente senza traumi.

Restano delle considerazioni da fare. Dove sta il limite della sollecitudine della madre? Non tanto nella *vis* rivendicativa durante l'incontro, questa rivela, probabilmente, un ascolto poco attento, affrettato, del figlio. ¿Cosa cercava, lamentandosi, il figlio dalla madre? ¿Una ipotetica giustizia? Probabilmente no, ci sembra cercasse piuttosto un sostegno, un accompagnamento dentro la difficoltà ad accettare una "mancanza", un limite, un vincolo. Magari cercava un appoggio affettivo per dire la propria delusione e insieme risentire le ragioni di un percorso; dove potersi eventualmente lasciarsi andare alla delusione e nel contempo rimotivarsi grazie alla presenza di qualcuno di significativo. Qualcuno che risultasse convincente nel dire che autonomia e competenza implicano impegno, sforzo, conquista, che diventare "grandi" implica l'accettazione che "c'è dell'altro": altri più forti, limiti caratteriali, una vita che si rivela diversa dai sogni. Accettare di essere forti al punto di riconoscere il valore altrui. Alla madre è mancata, probabilmente, quella sensibilità educativa che por-

tasse lo sguardo non alla soddisfazione immediata del figlio, quanto di trovare del tempo per affrontare e sostenere la maturazione del figlio, condividendo e sostenendo, dentro un dialogo educativo, un senso possibile da dare al tutto. Si trattava di incoraggiare il ragazzo senza sostituirsi ad esso: la mossa rivendicativa rischia di essere più mortificante rispetto alla delusione del campo.

7. Dalla pratica un orizzonte

Le considerazioni appena svolte, nate nella pratica di uno sport, ci sembra che possano prestarsi ad un'ulteriore apertura grazie ad alcuni spunti offerti dentro la riflessione di MacIntyre. Il filosofo scozzese nella sua opera più nota definisce il concetto di pratica, come:

[...] qualsiasi forma coerente e complessa attività umana cooperativa socialmente stabilita mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel corso del tentativo di raggiungere quei modelli che pertengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle condizioni umane dei fini e dei valori impliciti. (MacIntyre, 1993, p. 225)

Dopo averne offerto la definizione cerca di chiarirne alcuni aspetti, tra cui la differenza tra beni interni ed esterni alla pratica stessa. Per fare tale distinzione si serve di alcuni esempi, uno in particolare, desta l'attenzione sul rapporto tra pratica e educazione. L'esempio è quello del nonno¹⁶ che desidera insegnare al nipotino il gioco degli scacchi. Il nonno per farlo usa dei *beni esterni* —le caramelle, di cui il nipotino è ghiotto. Le decisioni che il nonno prende non riguardano solo le caramelle-beni esterni, ma decide di porsi allo stesso livello del nipotino per offrirgli la possibilità di vincere, in

16 Mi concedo, usando gli appellativi “nonno” e “nipotino”, una leggera licenza poetica.

questo caso vi saranno altre caramelle come bonus. MacIntyre, realtisticamente, sottolinea che il nipotino —nella situazione prospettata— avrà buoni motivi per barare, cioè per assicurarsi le caramelle. Ma, afferma il filosofo scozzese, esiste la speranza che:

[...] giungerà un momento in cui il bambino troverà un nuovo insieme di ragioni nei valori specifici del gioco degli scacchi, nel conseguimento di una certa particolarissima specie di capacità analitica, immaginazione strategica e intensità competitiva: ragioni [...] per cercare di eccellere in tutto ciò che è richiesto dal gioco degli scacchi. Adesso, se il bambino bara, non sconfigge me, ma se stesso. (MacIntyre, 1993, p. 226)

Il giorno in cui il nipotino assaporerà il *valore interno* del gioco degli scacchi, desidererà giocare a scacchi, non le caramelle, cioè misurarsi con se stesso, con altri giocatori, con situazioni più complesse, per il gusto di creare una propria strategia e di poter scoprire quella dell'avversario, il problema non sarà tanto vincere la partita, ma eccellere nel gioco. Potrebbe sembrare assurdo, e chi è appassionato ad una pratica conosce bene questa realtà, ma essere sconfitti da un avversario più capace offre la possibilità di fare un passo in più nel gioco, può aprire orizzonti nuovi, promettenti.

Precisiamo, attraverso le parole del filosofo scozzese, le differenze tra beni interni ed esterni. Questi ultimi sono quelli che sono “connessi in modo estrinseco e contingente con il gioco degli scacchi e con altre pratiche, per circostanze sociali fortuite: nel caso del bambino [...] le caramelle, nel caso di adulti [...] valori quali il prestigio, la posizione sociale, il denaro” (MacIntyre, 1993, p. 226); mentre i beni interni sono quelli che sono insiti nella pratica e non possono essere ottenuti se non praticando quella pratica specifica; e sono insiti alla pratica per due motivi: perché “possono essere precisati soltanto in riferimento agli scacchi o a qualche gioco dello stesso genere” e poi perché tali beni:

[...] possono essere identificati e riconosciuti soltanto mediante l'esperienza acquisita partecipando alla pratica in questione. Chi è privo dell'esperienza pertinente, è per ciò stesso incompetente come giudice dei valori insiti nella pratica. (MacIntyre, 1993, p. 227)

8. La pratica come cammino educativo

Il passaggio dalle caramelle al desiderio e al gusto della scacchistica, dal bene esterno a quello interno è giustamente indicato come una speranza; sembra questo lo spazio dell'educazione.

Torniamo all'esempio: per prima cosa possiamo dire che il nonno si prende la responsabilità *educativa* non solo di *iniziare* il nipotino al gioco degli scacchi (questo vale per ogni adulto che desideri introdurre ad una pratica un bambino che abbia espresso un desiderio generico di "fare quella cosa"), ma che *questa* pratica possa rappresentare per il giovane *novizio* qualcosa di desiderabile, di arricchente; come al bambino vengono consegnati i rudimenti della pratica perché se ne impossessi, così all'adulto è consegnato il desiderio del bambino perché possa essere coltivato e custodito. Potremo aggiungere che il nonno si prende la responsabilità di aprire ad un orizzonte che è più grande ma che contemporaneamente *ci* contiene (nonno e nipotino); un orizzonte che sottolinea più il valore del giocare insieme, del condividere la pratica che non il godimento conseguente alla vittoria. Un orizzonte che fa riconoscere il valore dell'avversario e quindi onorevole e preziosa una sconfitta, perché viene da chi in quella pratica possiede un'eccellenza diversa.

Il nonno —almeno in un primo momento— diventa quel modello di eccellenza, quell'autorità, cui il nipotino è invitato a guardare nel muovere i primi passi sulla scacchiera. Il nonno, quindi, prova a costruire un percorso educativo per il nipotino: consapevole che il *passaggio* al bene interno ha la forma della speranza; sarebbe ingenuo e fuorviante pensare che caramelle e vittorie possano "appassionare" alla pratica.

Cosa può significare essere un modello di eccellenza? Certamente colui che ama la pratica, chi desidera *stare* dentro la pratica accettando di esserne plasmato, chi può desiderare di introdurre in quella pratica, chi riconosce l'eccellenza altrui, che se ne fa nutrire. Si potrebbe dire che è modello "di risposta", rende visibile che in una pratica *si* risponde a ciò che avviene, si prende la responsabilità di *muovere* e di fare *quella* mossa: l'eccellenza sta nell'offrire una risposta che si desidera adeguata alla situazione, ne indica un senso e lo consegna ad altri. Si potrebbe dire che invita a *fare lo stesso* e contemporaneamente a *non fare lo stesso*. Un modello di eccellenza, per quanto umile, si prenderà la responsabilità di dire: "fai come me", cioè che sei chiamato a rispondere, a partire da quell'eccellenza che hai incontrato, senza dimenticare la tradizione che ti precede, che ti è stata consegnata.¹⁷ Contemporaneamente uno è chiamato a "non fare lo stesso", cioè non riprodurre meccanicamente la stessa mossa, lo stesso passaggio (come se non fosse possibile fare altro), benché se ne possa apprezzare lo stile, la misura, l'efficacia, l'inventiva, ma sei chiamato alla *tua* mossa, alla *tua* responsabilità, sei chiamato con la tua mossa, con la tua partita ad arricchire ulteriormente la pratica, oltreché te stesso.

Ci sembra di che quanto detto per la pratica si possa dire per l'educazione. Alla pratica si è introdotti da qualcun altro e dentro una

17 Ricorda MacIntyre (1993): "Una pratica comporta sia modelli di eccellenza e obbedienza a regole sia il conseguimento di valore. Partecipare a una pratica significa accettare l'autorità di questi modelli e l'inadeguatezza della propria prestazione personale se giudicata in base ad essi. Significa sottomettere le proprie attitudini, scelte, preferenze e gusti a modelli che parzialmente e correntemente definiscono la pratica" (p. 228); e ancora "Entrare a far parte di una pratica significa entrare in relazione non soltanto con i suoi adepti contemporanei, ma anche con coloro che ci hanno preceduti nell'esercizio di essa, e in particolare con coloro i cui risultati hanno esteso la portata della pratica fino al livello attuale. Ciò che mi trovo di fronte e da cui devo imparare è quindi il risultato, e *a fortiori* l'autorità di una tradizione" (MacIntyre, 1993, pp. 232-233).

storia, nella speranza che l'esperienza susciti un desiderio per restare e dare un proprio contributo originale. Nell'essere introdotti, quindi, l'investimento di tempo dovrà essere l'ultimo dei problemi, e per il novizio e per il modello di eccellenza. Il tempo è necessario in relazione alla persona che si sta introducendo e contemporaneamente è un investimento in termini di incoraggiamento, di sostegno, di consegna di responsabilità, perché chi introduce *sa, conosce* l'esistenza della fatica, della frustrazione, della sconfitta, come anche della soddisfazione, della pienezza. Ma chi ha il compito di iniziare *sa, conosce* anche la differenza tra bene esterno e interno alla pratica: sa che possedere il bene interno alla pratica fa vivere la mancanza, la sconfitta, la frustrazione come desiderio di introdursi ancora di più nella pratica. Gli aspetti *spiacevoli* acquistano senso in questa prospettiva: la sconfitta nei confronti di chi eccelle la rende onorevole, la rende *istruttiva*. Al contrario, la pratica nella prospettiva del bene esterno vive la frustrazione e la sconfitta senza senso, potremo dire che è la pratica in sé che non ha senso. In altre parole: desiderare di giocare e giocare per vincere non sono la stessa cosa. Potremo estendere dicendo che desiderare di studiare e studiare per il voto non sono la stessa cosa, come non lo sono il desiderare di lavorare e lavorare per il profitto, come desiderare di vivere non è la stessa cosa di vivere per godere.

9. Conclusioni

Sembra di poter dire sinteticamente che il tempo a disposizione dei genitori è poco, che il ricorso ad attività educative extrascolastiche avviene frequentemente, che non soddisfare il ragazzo in qualche suo desiderio, causando frustrazione e delusione, porta all'apertura di un contenzioso rivendicativo tra genitore e struttura educativa¹⁸; realtà queste che abbiamo letto come esito di un clima culturale.

18 Sembra importante ripetere che gli episodi citati costituiscono semplicemente la punta di un iceberg di più ampia consistenza, quindi una specie

Abbiamo evidenziato alcuni elementi, all'interno dei due episodi, che ci paiono educativamente interessanti.

Quello che ci preme sottolineare come decisivo sta nel fatto che è il legame sociale, con le sue regole di convivenza, che si tenta di scavalcare. Poco importa che tale legame si esprima attraverso un regolamento di una attività estiva o la pratica di un'attività sportiva, ciò che conta sottolineare è che questo legame è secondo rispetto al desiderio del ragazzo. Se possiamo configurare tale legame con le sue norme come una forma di necessaria autorità, negli episodi non c'è il tentativo educativo di introdurre i figli ad una interiorizzazione di tale legame. Come sembra emergere che gli eventuali limiti non vengono affrontati nel dialogo, nella mediazione, nella comprensione, nella possibile trasformazione. Quello a cui si fa ricorso, per soddisfare il figlio, è un'altra forma di autorità, verrebbe da definirla come una "forza di protezione", una forza che pur di non vedere il figlio deluso è disposta ad azzerare ogni ostacolo. Abbiamo già detto che il legame è vincolo ma anche ricchezza; qui sottolineiamo come tale forza che desidera scavalcare gli ostacoli per proteggere dalla delusione, nel momento in cui tenta di fare questo contemporaneamente scavalca anche il ragazzo e la sua responsabilità. Del legame l'intervento di forza mette in risalto solo un versante, cioè la mancata soddisfazione del ragazzo, ma non educa all'altro versante, cioè che quel legame permette l'attività estiva a venti persone o la partecipazione al campionato di una squadra intera; il tentativo di aggirarlo viene compiuto con il ricorso ad una autorità esterna a quel legame, come è esterna anche alla responsabilità del ragazzo.

Quello che succede, di fatto, è che Pollicino fa fatica ad essere lasciato solo nel bosco ad *arrangiarsi* nel tentativo di dare corpo ai propri desideri. Il ragazzo è in una posizione scomoda da un punto di vista educativo: se parla, cioè se manifesta la propria delusione,

di "carotaggio" su una ricerca in corso di svolgimento (cfr. nota n.7) di altre dimensioni e più puntuale, che vedrà la luce in un prossimo futuro.

potrebbe ottenere quello che desidera ma attraverso una forma che deresponsabilizza, che lo protegge ma lo mette *dietro*, e che, in ultima analisi, svuota lo stesso desiderio, che non diventa più “mio”, in termini di conquista, di appartenenza; se il ragazzo non parla, cioè tace l’eventuale delusione, resta certamente da solo ad arrangiarsi, ma senza quell’accompagnamento dentro il mondo che sarebbe augurabile e auspicabile.

Quello che realmente sembra che venga a mancare non è solo il tempo o la soddisfazione conseguente ad una mancanza, quello che sembra realmente mancare è la mediazione educativa che accompagna dentro il legame sociale, quella che non priva il soggetto del proprio desiderio; manca il genitore —tornando agli episodi— che si metta *dietro* e incoraggi, sostenga, offra un senso a quanto accade, che consegni al cucciolo che cresce certamente il vincolo ma anche la ricchezza, che poi sono le ragioni dell’altro, del legame sociale. Viene a mancare chi indichi che nella vita umana “c’è sempre dell’altro”, e che possa sottolineare la soddisfazione al soggetto dell’averci provato, pur dentro la possibile frustrazione.

In questa forma possiamo pensare all’educazione come ad una pratica, nel senso detto; come la pratica che introduce alla vita, dove chi si pone come modello di eccellenza esprime in prima istanza contemporaneamente un desiderio verso la vita e un desiderio nei confronti dei ragazzi affinché possano arrivare all’espressione della propria umanità attraverso scelte responsabili e dentro il legame con ciò che li ha preceduti.

In questo senso fa capolino, lo accenniamo di sfuggita, una profonda difficoltà da parte dei genitori a “reggere l’urto” di un clima culturale votato all’immediatezza, che assume il volto delle richieste dei propri figli; tra le righe può emergere un senso di solitudine, di impotenza nei confronti di un compito così impegnativo. Per cui risulta più facile curvare a quanto richiesto, abbandonando forse l’arma miglio-

re, la testimonianza di come si possa praticare la vita con desiderio. È solo un accenno che avrebbe bisogno di ben altro spazio.

Chiudo con una citazione che sembra offrire la sintesi migliore:

A me sembra che la grande scommessa del Dio biblico [...] sia quella di pensare a una verità e a un bene che non possono mai costituirsi nella loro pienezza senza la risposta di ogni singolo uomo. [...] Dio non può tirare il rigore al mio posto. Se c'è un tratto commovente del dettato biblico è che Dio non toglie mai la scena all'uomo, non si sostituisce mai all'uomo, anzi lo chiama continuamente, insistentemente in scena. (Petrosino, 2018, pp. 77-78)

Bibliografia

- Bergamaschi, M., & Navarra, D. (2014). *Il segno intrattabile. Antropologia del simbolo e del consumo*. Parma: Nuova Editrice Berti.
- Bettelheim B. (2013). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Brelich, A. (2008). *Le iniziazioni*. Roma: Editori Riuniti University Press.
- Cassirer, E. (1971). *Saggio sull'uomo. Una introduzione alla filosofia della cultura umana*. Roma: Armando.
- Corallo, G. (2010a). *Pedagogia. Volume Primo. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*. Roma: Armando Editore.
- Corallo, G. (2010b). *Pedagogia. Volume Secondo. L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, Roma: Armando Editore.
- De Monticelli, R. (2009). *La novità di ognuno. Persona e libertà*. Milano: Garzanti.
- Di Sandro, E. (2018). Bambini e Anziani: tra continuità storiche e inedite prospettive educative. *Studi sulla Formazione*, 21(1), 93-95.
- Eriksen, T. (2003). *Tempo tiranno. Velocità e lentezza nell'era informatica*. Milano: Eléuthera.
- _____ (2017). *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*. Milano: Einaudi.
- Fusaro, D. (2010). *Essere senza tempo. Accelerazione della storia e della vita*. Milano: Bompiani.
- Gennari, M., & Kaiser A. (2007). *Prolegomeni alla Pedagogia generale*. Milano: Bompiani.

- _____ (2007). *Trattato di Pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Lacan, J. (1994). *Il Seminario VII*. Torino: Einaudi.
- Luhmann, N. (2002). *La fiducia*. Roma: il Mulino.
- MacIntyre, A. (1993). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Milano: Feltrinelli.
- Magatti, M. (2009). *La libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecnocratico*, Milano: Feltrinelli.
- _____ (2012). *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Moscato, M. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- _____ (2006). *Famiglia ed educazione*. In M. Caputo e T. Moscato, *Le radici familiari del processo educativo*. Milano: Edizioni Unicopli.
- _____ (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori Università.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilità del bene*. Bologna: Il Mulino.
- Petrosino, S. (2013). *Le fiabe non raccontano favole. Credere nell'esperienza*. Genova: Il melangolo.
- _____ (2016). *La scena umana. Grazie a Derrida e Lévinas*. Milano: Jaca Book.
- _____ (2018). *Visione*. In A. Lolli, S. Massironi e S. Petrosino, *La sfida dell'unicità. Come diventare ciò che si è*. Milano: San Paolo.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva, M. (2012). *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*. *Education Sciences & Society (Università Macerata)*, 3(1).
- Romaniello, G. (2002). *Dalla tenebra alla luce semantica*. Roma: Sovera.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*. Milano: Einaudi.
- Rossetti, S. (2013). *La prevenzione educativa*. Roma: Carocci.
- Taylor, C. (2005). *La politica del riconoscimento*. In J. Habermas e C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Capítulo II

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Reconstrucción de la teoría TPACK: conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares en la formación inicial docente TPACD

TPACK theory reconstruction:
pedagogical, technological
and disciplinary knowledge
in the initial teacher training TPACD

Víctor Martínez Gutiérrez¹

Richard Astudillo Olivares²

Universidad Católica Silva Henríquez

-
- 1 Profesor de Educación General Básica, especializado en el uso de tecnologías para la enseñanza. Magíster en Educación con Mención en Currículum e Innovación Pedagógica, dedicado hace una década a la formación de docentes y perfeccionamiento de profesores para la incorporación de tecnologías a la docencia. Académico permanente de la Universidad Católica Silva Henríquez. vmartinez@ucsh.cl
 - 2 Master en Docencia Universitaria, Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánicas, especializado en la formación inicial docente en las áreas de lenguaje y literatura infantil, dedicado a la investigación y a la docencia. Académico permanente de la Universidad Católica Silva Henríquez y docente por horas en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago. rastudillo@ucsh.cl

Abstract

This research proposes a rereading of technological and pedagogical knowledge TPACK model created by Koehler, Mishra & Cain (2015), offering a proposal that grants a same relevance, in initial teacher training, to three TPACK knowledge components.

In addition, there is a question about translation into Spanish of this acronym, since "content" concept in the spanish-speaking orbit becomes more meaningful as a discipline or field of knowledge integrated into initial teacher education.

It is proposed that teacher training programs credits integrate in an articulated way, and not separately, curricular activities with pedagogical, technological and disciplinary training, where the emphasis of pedagogical careers is placed at the confluence of this knowledge. In these correlations, seven profiles of student training are presented according to the mode that programs articulate their credits and methodologies, finally generating graduates with different characteristics.

In conclusion, it is proposed to review initial teacher training programs of universities considering importance given to each pedagogical, technological and disciplinary knowledge, according to TPACD model, determining under which of seven proposed profiles processes are developed, in a necessary revision and curricular improvement that allows initial teacher education rethinking considering needs of context.

Keywords

TPACK, TPACD, initial teacher training, initial teacher education, pedagogical, technological and disciplinary training.

Resumen

Esta investigación presenta una relectura al modelo de saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido TPACK de Koehler, Mishra y Cain (2015), ofreciendo una propuesta que otorga la misma relevancia, en la formación docente, a los tres componentes que construyen el saber TPACK. Además, se plantea un cuestionamiento a la traducción al español de dicho acrónimo, ya que el concepto "contenido" en la órbita hispanoparlante cobra más sentido como disciplina o ámbito del conocimiento integrado a la formación inicial docente.

Se propone que los créditos de los programas de formación docente integren de manera articulada, y no por separado, las actividades curriculares de formación pedagógica, tecnológica y disciplinar, donde los énfasis de las carreras de pedagogía estén puestos en la confluencia de estos saberes. Se presentan, en esas correlaciones, siete perfiles de formación de estudiantes de acuerdo al modo en que los programas articulan sus creditajes y metodologías, generando finalmente egresados con distintas características.

En conclusión, se propone revisar los programas de formación inicial docente de las universidades considerando la importancia otorgada a cada uno de los saberes pedagógicos, tecnológicos y disciplinares, de acuerdo al modelo TPACD, determinando bajo cuál de los siete perfiles propuestos se desarrollan los procesos, como parte de la necesaria revisión y mejora curricular que permite replantear la formación considerando las necesidades del contexto.

Palabras clave

TPACK, TPACD, FID.

Introducción

El presente documento propone una relectura del modelo Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK) de Koehler, Mishra, y Cain (2015). Este sostiene que el diseño y ejecución de la

enseñanza docente se lleva a cabo desde una construcción personal, de cada sujeto en específico, basada en la formación pedagógica, la formación tecnológica y la formación específica del contenido disciplinar vivida en su formación inicial docente, además de sus experiencias previas y su formación en el campo profesional originada en las prácticas pedagógicas anteriores o posteriores a su titulación y/o egreso. Todo ello centrado en el contexto en que se desempeña cada docente y en el específico de sus estudiantes.

El primer planteamiento de este documento afirma que la traducción del modelo publicado en el año 2015 en la revista *Virtualidad, Educación y Ciencia*; no es del todo fiel al sentido de los conceptos. La dificultad radica en que esta publicación presenta lingüísticamente como subordinados los saberes tecnológicos a los saberes pedagógicos y tecnológicos, como si estos fuesen más relevantes que los saberes del contenido a enseñar.

En segundo lugar, la traducción de la palabra *contenido*, como el conglomerado de saberes que se deben enseñar en la disciplina específica a los estudiantes presentes en la sala de clases (considerando en el diseño y ejecución los saberes pedagógicos y tecnológicos) no valora del todo el saber específico disciplinar del área de enseñanza que se aborda. Es necesario considerar que cada una de las áreas, en las cuales los profesores se especializan, constituyen áreas disciplinares, por lo tanto, no sólo articulan una cantidad de saberes que se contienen en una disciplina en específico. Es por esto que en esta discusión se propone una re-traducción del concepto considerando la palabra disciplina en lugar de la palabra contenido, ya que la primera define con mayor claridad la especificidad de saberes asociados a un área.

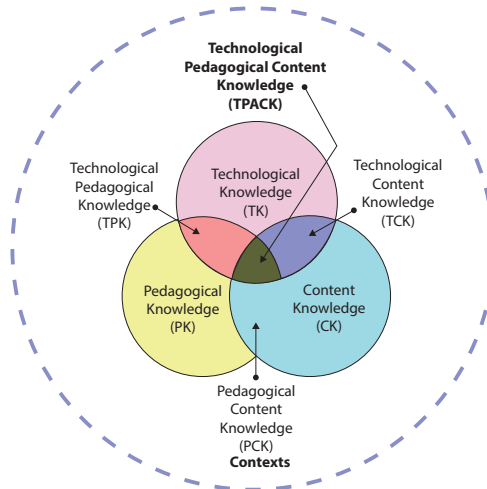
En tercer orden, se plantea un rediseño de la representación gráfica del modelo, otorgando mayor espacio y relevancia a la formación en base a la integración de los saberes pedagógicos-tecnológicos, tecnológicos-disciplinares y pedagógicos-disciplinares en el diseño curricular necesario en todo programa de estudio. Desde lo

que se plantea más adelante en este documento, una prioridad de los procesos formativos debe ser la integración de estos saberes más que la enseñanza de la pedagogía, la tecnología y la disciplina por separado, ya que esta interrelación repercute directamente en el mejoramiento e innovación efectiva del diseño, la evaluación y la ejecución del ejercicio docente, dejando atrás un modelo formativo donde los tres saberes transitan por vías paralelas.

Modelo TPACK de Mishra & Koehler

Si bien la tecnología se ha apropiado de la forma de vivir en el mundo contemporáneo y de nuestra evolución como humanidad, difícilmente podemos encontrar una repercusión similar de la misma en el ámbito educativo, donde, si bien se han implementado algunos cambios, estos han sido más paulatinos que los requeridos por la permanente creación y actualización de las nuevas tecnologías digitales.

Ilustración 1.
TPACK Reproduced by permission of the publisher,
 © 2012 by tpack.org



Según Mishra y Koehler (2006), parte del problema de la evolución tardía se explica en el modo en que se aborda el concepto de tecnología en el ámbito pedagógico, donde es descrito en sí mismo, sin abordar su utilización concreta. Además, los docentes no son necesariamente capaces de implementar y apropiarse del conocimiento sobre las tecnologías en su implementación pedagógica, ya que han sido formados con énfasis tanto en el conocimiento pedagógico como disciplinar y no necesariamente en la forma de relacionarlos o implementarlos. Por ello, no es posible lograr, en la actualidad, que los docentes en ejercicio sean capaces de integrar el uso de tecnologías en su sala de clases como un aporte real al conocimiento y al aprendizaje de sus estudiantes (Jimoyiannis, 2010a).

La integración de las tecnologías en la escuela no puede ir desarraigada de su implementación y del uso de las mismas durante la formación inicial docente, ya que lo importante no es la disponibilidad de los recursos, sino como estos son utilizados (Mishra & Koehler, 2006). Dicha problemática se hace parte del conjunto de dificultades presentes en la formación de los estudiantes universitarios, quienes ingresan con rasgos característicos de las generaciones recientes de jóvenes, tales como: acceso restringido a la tecnología, acceso restringido a los servicios de apoyo, falta de habilidades tecnológicas, ausencia de habilidades necesarias para la vida en comunidad, además de deficientes habilidades lectoras, escriturales y académicas (Rodríguez Izquierdo, 2011).

Como señala Cabero (2014), son tres los conocimientos básicos que todo docente pone en relación al utilizar las TIC, estos son el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido. En esta interacción podemos apreciar que existen diferentes tipos de conocimientos que se relacionan: el conocimiento del contenido pedagógico, el conocimiento tecnológico pedagógico, el conocimiento del contenido pedagógico tecnológico y el conocimiento del contenido tecnológico y, como ya sabemos, la relación entre los tres (Abbitt,

2011; Judith Harris, Mishra & Koehler, 2009; Jimoyiannis, 2010b; Krauskopf *et al.*, 2012; Sobrino & Tapia, 2013).

Desde esta perspectiva, podemos resumir la formación del conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (disciplinar) docente en siete relaciones que deberían ocurrir en la formación de los profesores:

TK conocimiento tecnológico: Se refiere a los conocimientos que poseen los usuarios sobre el uso de las tecnologías, como el uso del computador o softwares utilitarios o generales. Esta formación está más relacionada con una experiencia personal, en el caso de los académicos se refiere a una formación colectiva en el contexto donde se desempeñan (Archambault & Barnett, 2010).

PK conocimiento pedagógico: Se refiere a la didáctica, es decir, la capacidad que tienen los docentes para enseñar y hacer que sus estudiantes aprendan, características propias de la profesión docente, como lo es la metodología, la planificación, las teorías pedagógicas con que son formados y todo lo correspondiente a lo que un profesor, sin importar el área, debe saber (Hwee, Koh, Chai, & Tsai, 2014; Mishra & Koehker, 2006).

CK conocimiento del contenido (disciplinar): Es el saber y conocer sobre cada una de las materias o disciplinas en las cuales los académicos son formados. En este caso el conocimiento específico cambia de acuerdo a la academia formadora y será el que le dará las herramientas más específicas sobre las cuales se sustenta su saber. Este tipo de conocimiento está relacionado con los especialistas de las disciplinas específicas más que con los docentes de un área general (Martinovic & Zhang, 2012).

TPK conocimiento tecnológico de la pedagogía: Es el conocimiento de cómo la tecnología ha influido en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este necesariamente se relaciona con la incor-

poración de las TIC en la docencia, gestión y administración de la clase, junto con la utilización de diversas tecnologías en los aspectos que circundan a la docencia. Para estos aspectos hay estándares claros, definidos en extenso en los años de desarrollo de esta área (Angeli & Valanides, 2009; Donnelly, McGarr, & O'Reilly, 2011).

TCK conocimiento tecnológico de contenido (disciplinar): Corresponde al cómo la disciplina ha interactuado directamente con la tecnología y cómo se relacionan estas dos áreas para su avance, este conocimiento está mucho más cerca de la academia propiamente tal, más que de las líneas pedagógicas de cada área. Probablemente, las innovaciones en esta área van de la mano con el saber científico del ámbito en cuestión (Judi Harris, Koehler, Koehler, & Mishra, 2009).

PCK conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar docente: Es un concepto acuñado por Lee Shulman que especifica el conocimiento de cada profesor en el área en la que fue formado, dejando más bien de lado el conocimiento generalista de la docencia, especificando más aún el saber de cada docente en su área. Planteado desde las palabras del mismo Shulman:

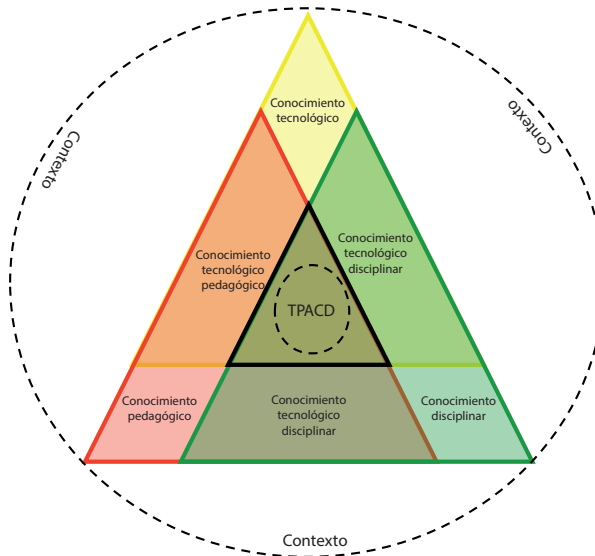
Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para su enseñanza. (Shulman, 2001, p. 175)

TPACK conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (disciplinar): Se refiere a la integración del conocimiento sobre pedagogía y conocimiento de la disciplina, implica un proceso interno del profesor que busca la mejor forma de enseñar un contenido utilizando su experiencia y conocimiento pedagógico y tecnológico (Judi Harris *et al.*, 2009; Koehler, Mishra, & Cain, 2008; Schmidt *et al.*, 2009; Sobrino & Tapia, 2013).

Conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares docentes en la formación inicial docente TPACD: reconstrucción del modelo TPACK

En la formación inicial docente se aglutinan asignaturas donde se enseñan saberes disciplinares, saberes pedagógicos y conocimientos tecnológicos. Junto con esto se presentan algunas asignaturas donde los estudiantes tienen la posibilidad de integrar estos saberes a través de la conexión de sus conocimientos básicos y las mixturas que pueden ocurrir entre los mismos, las que numeradas dan un total de siete.

Ilustración 2. Víctor Martínez Gutiérrez 2020



La propuesta de esta discusión es que se debe dar mayor énfasis temporal y cantidad de créditos de formación académica a las asignaturas que integren los saberes, ya que desde este punto de partida, se pueden comenzar a diseñar los procesos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Es desde esta integración donde el

docente en formación comienza a ejecutar realmente la pedagogía y a poner en juego sus habilidades como profesores y profesoras.

En el modelo de Mishra y Koehler (2006), se plantea como centro del diseño los saberes tecnológicos, disciplinares y pedagógicos, considerando al conocimiento TPACK en tanto la conjunción de ellos. Estos son finalmente los saberes que todo docente debe poseer para poder enseñar a sus estudiantes en cualquier contexto.

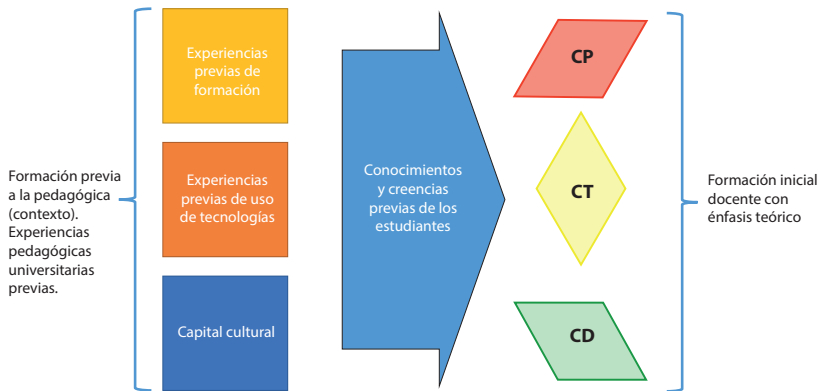
Junto con esto, se debe poner foco en las oportunidades brindadas a los estudiantes para que simulen, diseñen y experimenten verdaderas situaciones didácticas. Claramente, para desarrollar este ámbito central de la formación, no se pueden disociar los saberes en tres grandes grupos. Si esta última fuera la única forma de abordarlos, se dejarían fuera del quehacer a un grupo de saberes que constituyen los verdaderos pilares del ejercicio profesional de la docencia.

Contextos de formación de los estudiantes

Es clave considerar, para comenzar cada uno de los ramos, cursos o actividades curriculares de la formación, el contexto desde el cual los estudiantes comienzan su aprendizaje, contemplando los siguientes hitos.

En un primer hito, hay que considerar su formación desde la pedagogía, ya que no es lo mismo haberse formado en un contexto completamente conductista a uno constructivista. El objetivo es conocer cuáles son las teorías pedagógicas desde las que se pueden ejecutar el diseño e implementación de la docencia, donde nos damos cuenta que todos los estudiantes cuentan con experiencias diferentes en su formación secundaria y primaria. En esta lógica, los profesores nóveles tienen grandes posibilidades de volver a sus conocimientos de formación secundaria, e incluso primaria, para afrontar las problemáticas comunes de los profesores iniciales.

En segundo hito, es muy importante conocer las experiencias que los docentes en formación han tenido en el contexto de la formación tecnológica ya que, a pesar de existir proyectos de cobertura digital en nuestro país desde hace más de 20 años (UNESCO, 2005), sabemos que las experiencias de uso en los establecimientos educativos son muy disímiles por factores relacionados con las competencias TIC que los profesores tienen al momento de desarrollar y ejecutar sus actividades de enseñanza (Martínez, 2012).



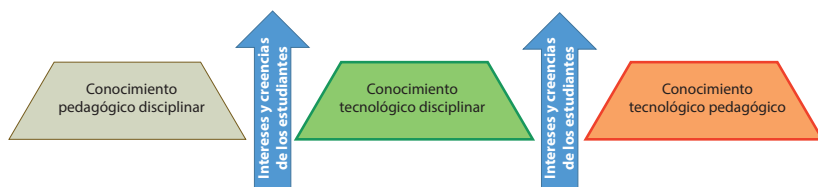
En un tercer hito, hay que comprender cuál es el capital cultural de los aspirantes a docentes, ya que en la base desde la cual se comienza el diseño de clases, al momento de hacer la transposición didáctica, resulta fundamental el conocimiento sobre el currículum, que es una selección de la cultura del país donde se ejerce la docencia. Por ejemplo, sabemos que formamos en Latinoamérica a personas que fueron formadas en un fuerte contexto de desigualdad social (Tenti Fanfani, 2008).

Es por esto que, en un primer paso para el diseño de una nueva lectura de la metodología TPACK, más que simplemente reconstruir el modelo, lo que resulta realmente importante es que cada uno de los procesos de formación docente comience desde la base de las diferencias existentes entre cada uno de los estudiantes

que están dentro de la sala de clases. Aunque probablemente no es novedad lo que se está planteando en este párrafo, no deja de ser necesario volver a explicitarlo. Los docentes que hacen clases en los colegios tienen resultados de desempeño muy disímiles en el mismo contexto de enseñanza, influenciando a sus estudiantes, ya que más de 53 puntos porcentuales diferencian a los docentes con una alta y una baja calidad de desempeño (Barber & Mourshed, 2008).

Si consideramos la diferencia entre estos dos grupos de profesores, los que tienen alto y bajo desempeño, en nuestro contexto social y cultural, se van a ver necesariamente influenciados por sus conocimientos tecnológicos, disciplinares y pedagógicos, es por esto que cobra mayor relevancia aún el poder diagnosticar oportunamente los saberes de los docentes y sus necesidades para poder complementar en el momento la formación inicial docente, o para completar posteriormente el desarrollo de sus competencias y lograr un mejor desempeño.

De forma paralela a la construcción de los saberes pedagógicos, disciplinares y tecnológicos de los docentes, resulta clave que se realicen actividades de aprendizaje donde estos tres se vean conectados en sumo grado, requiriendo el apoyo de uno en el otro. El objetivo es poder brindar a los profesores en formación oportunidades de activación y mejoramiento de la capacidad de diseñar actividades pedagógicas incorporando tecnologías, estrategias de enseñanza en su disciplina específica y conocimientos tecnológicos asociados a los avances de su disciplina específica. Todo esto sin perder de vista las necesidades que los estudiantes tienen y los intereses que surjan desde esta nueva adquisición de conocimientos.

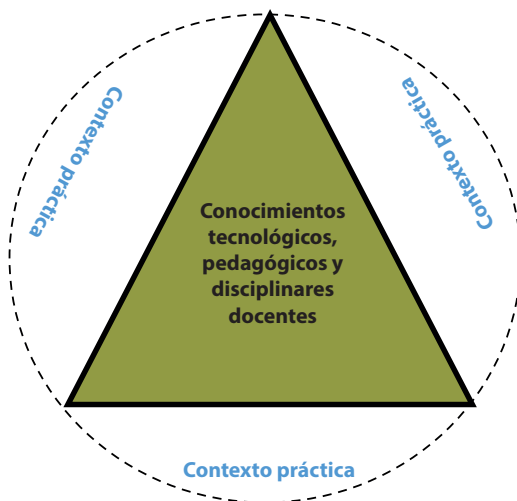


Esta etapa, previa a las prácticas de los estudiantes en contextos pedagógicos reales, debería recibir mayor relevancia y tiempo asignado en el diseño de planes de formación; ya que desde el acompañamiento de los académicos con mayor experiencia, los docentes en formación podrán aprender realmente como incorporar los tres saberes de forma concreta. Junto a ello, es clave también que se vean involucrados en actividades experimentales donde puedan ver a sus propios docentes incorporar los tres conocimientos, ya que si se les enseña desde una teoría pedagógica que asigna valor y relevancia, en la sala de clases, a los sentimientos de los estudiantes y, en cambio, en sus propias experiencias de FID ellos experimentan lo contrario, se hace muy difícil que puedan asimilar una práctica contextualizada solo desde la mera lectura de referentes teóricos.

Del mismo modo, en las universidades podría ocurrir que los docentes sin actualización en el uso de tecnologías de vanguardia, desarrollen prácticas de enseñanza que excluyan las TIC o limiten el uso de estas, de modo que podrían traspasar sus aprehensiones a los docentes noveles con respecto a la incorporación de las mismas a la enseñanza. En este caso, estaríamos frente a un ejercicio docente en que además de no enseñar estrategias y herramientas adecuadas, se omiten todas las oportunidades que brindan el uso contextualizado de las TIC.

Finalmente, y no por esto menos importante, es clave volver a considerar el contexto donde los docentes en formación realizan sus prácticas pedagógicas, ya que, en primer lugar, es posible que las teorías pedagógicas que aprendieron no sean válidas en contextos determinados; en segundo lugar, que las tecnologías requeridas no existan en esos colegios y que los conocimientos que los estudiantes debiesen tener como base para la formación en un curso o edad no estén presentes. Es ahí donde el docente debe apoyarse en los tres hitos vividos en su etapa de aprendiz, el uso oportuno de estos le permitirán seleccionar aquel que constituirá el vértice que

guíe la toma de decisiones profesionales, a partir de la interrelación de las bases que conforman la triada de la formación pedagógica.



Lamentablemente, en la actualidad, es poco probable que los estudiantes sean formados con la misma fuerza en las tres áreas o conocimientos de la docencia y, además, resulta menos probable que hayan logrado reunir las experiencias pedagógicas necesarias para poder incorporar sus saberes de manera equilibrada en los procesos de mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

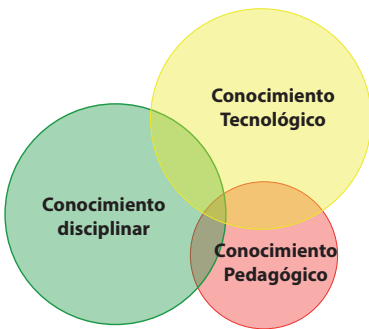
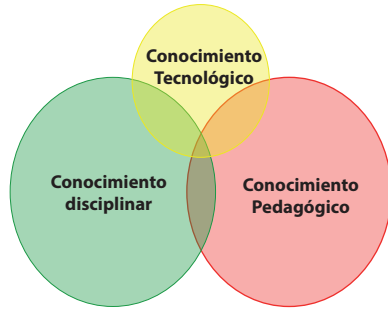
Diferencias en los perfiles de formación de los estudiantes

La formación de los docentes, además de verse profundamente influenciada por los conocimientos previos y el contexto del cual provienen, se ve determinada por el plan de estudio que cursan, el perfil de la universidad y, especialmente, por los conocimientos y actividades de aprendizaje que diseña e implementa cada uno de sus profesores en las clases, tareas y actividades.

Según esas experiencias, conocimientos previos y creencias, los docentes pueden egresar con un perfil único y no compartido necesariamente con sus compañeros. Las actividades de formación que los programas realizan, si tienen un énfasis marcado hacia uno de los tres saberes de la formación docente, generando finalmente “perfiles de formación en TPACK”. Estos se configuran, sobre todo, a partir de los acentos que tengan las carreras o los docentes que ejerzan docencia en esos programas. Según esas experiencias se pueden plantear los siguientes perfiles de acuerdo a los énfasis de la FID.

Profesores generalistas:

Son profesores que, pese a tener una formación académica de docente generalista suficientemente profunda para realizar clases y manejar conocimientos de las asignaturas correspondientes que les toca impartir, no poseen los conocimientos tecnológicos suficientes para poder implementar el uso de las tecnologías de manera óptima a su enseñanza y para el logro de aprendizajes de los estudiantes.

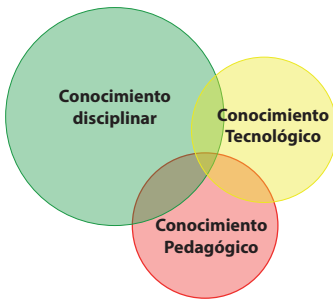
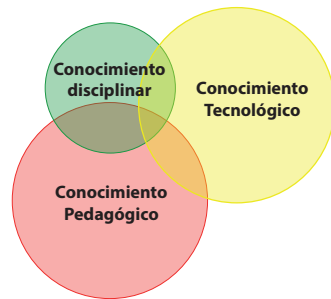


Profesores con conocimiento tecnológico y disciplinar:

Son académicos con conocimientos profundos del área en la cual enseñan y en los avances de la tecnología necesarios para su implementación en el aula, no obstante, tienen bajos conocimientos sobre pedagogía, métodos de enseñanza, evaluación y otros saberes propios de la formación académica generalista.

Profesores con conocimientos pedagógicos y tecnológicos:

Son profesores con amplio conocimiento sobre las técnicas de enseñanza y aspectos pedagógicos generales, junto con los avances tecnológicos existentes para lograr sus objetivos pedagógicos, pero cuentan con conocimientos poco profundos sobre los contenidos, ya que son profesores generalistas con un perfil de actualización tecnológica.



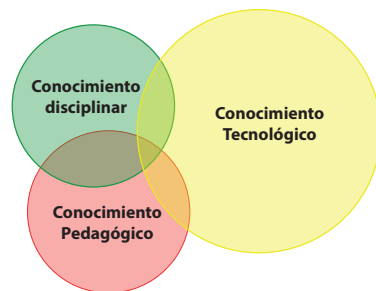
Profesores con saberes disciplinares:

Son profesores con un profundo conocimiento del contenido pero con pocas estrategias y conocimientos pedagógicos, además, manejan pocos saberes acerca de las actualizaciones de las tecnologías tanto para la enseñanza como para el avance de su área o materias específicas. Están más cercanos a los clásicos modos de enseñanza más que a la innovación pedagógica.

Están más cercanos a los clásicos modos de enseñanza más que a la innovación pedagógica.

Profesores innovadores en tecnologías:

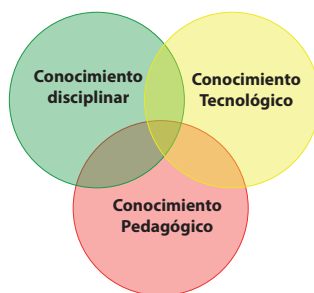
Son profesores innovadores en la aplicación de tecnologías, que no conocen en profundidad el contenido que deben enseñar ni las estrategias de enseñanza más valoradas, pero son capaces de implementar tecnologías de vanguardia en sus clases, lo que les valdría ser valorados por los estudiantes.





Profesores pedagogos: Son profesores con un profundo conocimiento de la pedagogía, sus métodos de enseñanza y la aplicación de estrategias y metodologías clásicas y comprobadas, pero que no implementan innovaciones tecnológicas, ni tienen un conocimiento profundo de los contenidos a tratar.

Profesores con TPACD: Son profesores que tienen la capacidad de implementar en su enseñanza las tecnologías con un conocimiento profundo de los contenidos que deben enseñar y de las diversas estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje.



Finalmente, la formación hará que los estudiantes de pedagogía se desarrollen bajo uno de estos siete perfiles. Se presume que estos no deberían variar con el paso del tiempo, ya que seguramente su configuración, en el ámbito de desarrollo profesional, está fuertemente marcada por las experiencias vividas desde los primeros años de escolarización hasta la fase final de su proceso de FID. Posterior a este nuevo hito, se podrán realizar algunas modificaciones, pero seguramente no cambiarán radicalmente sus prácticas pedagógicas y su concepción de lo que significa diseñar, implementar y evaluar el ejercicio docente.

En una hipótesis final, consideramos que estos perfiles se pueden medir, llegando a caracterizarlos para determinar cómo son los procesos formativos que dan forma a cada uno de ellos. Es posible, además, establecer el aporte que realizan determinadas actividades formativas en su construcción. Se pueden medir, también, en las percepciones que los estudiantes manifiestan respecto a cómo

han vivenciado su FID y sobre el estado de sus competencias en los saberes tecnológicos, disciplinarios y pedagógicos.

Conclusión

Probablemente nadie dudaría que la formación inicial docente debe cubrir las necesidades del contexto en el cual los estudiantes se ven insertos, donde los programas de estudio aspiran a satisfacer esos requerimientos, dando herramientas a los futuros docentes que le permitan abordar los desafíos al momento de ingresar, como también aquellos que nacen en el contexto de la formación universitaria.

Las casas de estudio que forman docentes tienen mallas curriculares con actividades que pueden enseñar a los estudiantes ya sea en conocimientos pedagógicos, disciplinares o tecnológicos de forma aislada o en cursos que incorporen ambos conocimientos de modo que puedan aplicar las tecnologías a los conocimientos disciplinares o pedagógicos y, del mismo modo, el conocimiento pedagógico a las disciplinas. Se hace necesario generar actividades curriculares de un nivel de complejidad mayor, mezclando conocimientos TPACD en equilibrio para que los formadores puedan aplicar una didáctica compleja al momento de enseñar.

Resulta un lugar común que las asignaturas de prácticas docentes en las cuales los estudiantes deben implementar procesos pedagógicos estén instaladas en años avanzados de la formación inicial docente, de modo que los estudiantes puedan hacer una conjunción personal de la mezcla de todos los conocimientos relativos a su formación como especialistas o generalistas, pero ¿es suficiente confiar en los procesos personales de cada uno de los sujetos formados en las universidades?

La propuesta de este artículo es que los planes de formación inicial docente (mallas curriculares) deben dar un mayor énfasis a

las asignaturas didácticas donde se incorporen los conocimientos propios de los especialistas en cómo enseñar, de modo que los futuros profesores y profesoras puedan ver en sus clases de modo práctico la integración de los conocimientos pedagógicos a la disciplina, los conocimientos tecnológicos a la pedagogía y los saberes disciplinares a los avances tecnológicos. El objetivo es permitir que los futuros docentes tengan herramientas claras que les den seguridad al momento de diseñar y ejecutar una clase, donde no se presenten finalmente tantas diferencias entre aquellos que cuentan con saberes docentes menos avanzados, de manera tal que podamos garantizar que cada uno de nuestros egresados desarrolle un conocimiento TPACD efectivo que permita que sus estudiantes aprendan.

El planteamiento final es que sí es posible medir los planes curriculares y cuantificar cuáles asignaturas se enfocan en los saberes pedagógicos, tecnológicos o disciplinares, tanto en la formación generalista como en las posibles menciones o especialidades. De modo que si observamos las prácticas pedagógicas de los docentes de cada una de estas actividades podríamos determinar la cantidad de horas que se dedican a abordar saberes docentes inconexos y el número de horas dedicadas a los saberes que incorporan más de un conocimiento. Por lo que, además, sería necesario plantear una revisión en base a políticas de aseguramiento de la calidad que regulen la certificación de los centros formativos, considerando la integración transversal de las TIC en cada plan de estudio de las carreras pedagógicas (Tapia et. al., 2020).

Al cierre de esta propuesta se levanta la necesidad de realizar procesos de autoevaluación de los planes de estudio de cada uno de los programas de formación inicial docente para calcular el énfasis de los objetivos de aprendizaje y/o competencias que se busca desarrollar en los estudiantes. De este modo, se puede concluir el énfasis que tendría la carrera o el programa de formación, considerando en este análisis los diseños metodológicos de cada actividad curricular,

determinando si estos se han configurado para la formación de conocimientos pedagógicos, tecnológicos, disciplinares o sus posibles y necesarias interacciones.

Bibliografía

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Teacher Education: A Review of Current Methods and Instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281-300.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168.
- Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656-1662.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*, 41, 1-48. <http://doi.org/10.6018/j/286211>
- Cabero, J. (2014). *La formación del profesorado en TIC: modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido)*. Sevilla: Secretaría de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- Coronado Hijo, A. (2012). Un diseño de enseñanzas prácticas dirigidas, basado en el modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (Tpack). En *INNOVAGOGÍA 2012. I Congreso Virtual Internacional Sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa I*, actas, 476-483.
- Donnelly, D., McGarr, O., & O'Reilly, J. (2011). A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. *Computers & Education*, 57(2), pp. 1469-1483.
- Harris, J., Koehler, M., Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education*, 9, 60-70.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types : Curricu-

- lum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Hwee, J., Koh, L., Chai, C. S., & Tsai, C. (2014). Demographic Factors , TPACK Constructs, and Teachers ' Perceptions of. *Educational Technology & Society*, 17, pp. 185-196.
- Jimoyiannis, A. (2010a). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development. *Computers & Education*, 55(3), 1259-1269.
- _____. (2010b). Developing a Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Science Education: Implications of a Teacher Trainers' Preparation Program. *Proceedings of Informing Science and IT Education Conference*, (pp. 597-607). Greece.
- Koehler, M., Mishra, P., & Cain, W. (2008). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193, 13-20.
- _____. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10, 9-23.
- Krauskopf, K., Zahn, C., & Hesse, F. W. (2012). Leveraging the affordances of Youtube: The role of pedagogical knowledge and mental models of technology functions for lesson planning with technology. *Computers & Education*, 58(4), pp. 1194-1206.
- Martínez, V. (2015). Percepciones de Competencias TIC en Formación Inicial Docente de Profesores de Educación Básica. *CIAIQ2015*, 5.
- Martinovic, D., & Zhang, Z. (2012). Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 461-469.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Rodríguez Izquierdo, M. R. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. *Profesorado*, 15(1), 9-22.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shulman, L. S. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 57, 163-196.

- Sobrino, Á., & Tapia, H. (2013). Formación del profesorado en TIC a partir del modelo TPCK. *IDEA*, 41, 44-51.
- Tapia, H., Campaña, K., y Castillo, R. (2020). Análisis comparativo de las asignaturas TIC en la formación inicial de profesores en Chile entre 2012 y 2018. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 4-29.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (2005). *Formación docente y las TIC: Logros, tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Creatividad en el Grado de Pedagogía: nuevas narrativas en la creación de una obra artística, en relación con el contexto social del alumnado

Creativity in the Degree of Pedagogy: new narratives in the creation of an artistic work, in relation to the social context of the students

Paula Gil Ruiz¹
CES Don Bosco

Abstract

Art is focused on the society where we current live, but it is since the 19th century that we can find more clearly evidences according to others social change. Contemporary age painters recover the art of the past, as well as proposals under the sign of a new social class: the bourgeoisie. Bourgeoisie has displaced the aristocracy, and the maximum art expression of this change is romanticism movement. Throughout this paper I will try to reveal how the treatment of the human figure has been reflected, attending to the following artistic movements: neoclassicism, romanticism, realism, impressionism and symbolism.

1 Doctora en Comunicación Audiovisual y Publicidad por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Bellas y Máster de Formación del profesorado en la UCM. En el CES Don Bosco es profesora titular en los Grados de Pedagogía y Educación Infantil, además de coordinar el Servicio de Comunicación y Marketing. Comparte la docencia con el trabajo en el escenario de internet y nuevas tecnologías con una experiencia profesional de más de 20 años en este sector. Sus líneas de investigación abarcan la tecnología, creatividad y desarrollo de herramientas innovadoras en el campo de la comunicación y diseño web. pgil@cesdonbosco.com

In addition, I did a proposal focused on intervening a painting art of the nineteenth century and in the current context of the young university student. The study was carried out with a qualitative analysis of their impact into students about their own subjectivity, with the aim of raising new narratives relation to their current historical context.

Keywords

Art, neoclassicism, pedagogy, education.

Resumen

El arte es siempre reflejo de la sociedad en la que vivimos, y es a partir del siglo XIX cuando nos encontramos con unos cambios que lo ejemplifican. En el marco de la contemporaneidad, nos encontraremos con pintores que bien quieren recuperar el arte del pasado o bien contemplan otras propuestas artísticas bajo el signo de una nueva clase social: la burguesía. La burguesía ha desplazado a la aristocracia, y la expresión de la culminación artística de este cambio es el romanticismo. A lo largo de este ensayo trataré de desvelar como se ha reflejado el tratamiento de la figura humana a lo largo de este siglo, atendiendo a los siguientes movimientos pictóricos: neoclasicismo, romanticismo, realismo, impresionismo y simbolismo. A continuación, se plantea una propuesta didáctica que consiste en intervenir un cuadro del período del S.XIX en el contexto actual del joven universitario. El estudio se ha realizado con un enfoque cualitativo, centrado en una serie de interrogantes que planteamos a nuestros alumnos sobre como cuestionar su propia subjetividad, con el objetivo de plantear nuevas narrativas en la creación de su propia obra en relación con su contexto histórico actual.

Palabras clave

Arte, neoclasicismo, pedagogía, educación.

1. Introducción y estado de la cuestión

El barroco se inicia en un momento de crisis económica, política, social, religiosa y cultural en el que Europa había perdido el optimismo renacentista, esa seguridad en la que el mundo puede ser reconocido y controlado, y da paso a la duda, el sueño y la angustia.

El inicio de la contemporaneidad coincide muy directamente con la triple oleada revolucionaria que se inicia en Europa a partir de finales del siglo XVIII. En efecto, el pórtico del mundo contemporáneo, en el tránsito entre los siglos XVIII y XIX, es testigo de procesos revolucionarios de gran extensión y alcance. La viabilidad de los proyectos políticos de la Ilustración no será factible hasta la constitución de 1878 en la que EE. UU. se organiza como una república federal. Durante el S.XVII el ascenso y la afirmación de las burguesías son constantes. Gracias a la compañía de las indias orientales,

a la banca y a su flota la burguesía mercantil y bancaria holandesa conocerá un fuerte crecimiento económico. Inglaterra está comprometida con la expansión colonial y su Estado absoluto encuentra su teorización en Locke. En Francia, la alianza entre una burguesía todavía débil y el monarca se enfrenta a una nobleza poderosa y a los levantamientos populares.

Los artistas y el público se vieron obligados a interactuar con el nuevo contexto, en el que el artista deja de considerarse un sumiso servidor del Estado (hasta entonces, el arte clásico proveía de símbolos de autoridad y poder a los gobernantes) y da paso a un nuevo modelo que dirige su discurso a un público que deja de ser pasivo. La opinión de este público determina el éxito de una pintura o escultura. Atendiendo a Joan Campas “El carácter público del arte se convertía, así, en el eje central de la nueva etapa de producciones culturales” (Montaner, 2012).

Los tiempos modernos se inician cuando la Revolución Francesa pone término a muchas de las premisas que durante miles de años se habían tenido por seguras. Hasta la edad de la razón no existe “estilos” como los conocemos nosotros, sino que los estilos de los períodos eran el modo en el que se hacen las cosas, adoptado porque se tenía la firmeza de queda el mejor y más correcto para conseguir unos efectos determinados. En la edad de la razón, y tal y como sugiere Gombrich, la gente empieza a darse cuenta del estilo y los estilos (Gombrich, 1997).

1.1. Un movimiento estético de base intelectual: neoclasicismo

El neoclasicismo es un movimiento estético de base intelectual, expresión de la ideología en imágenes de la burguesía ascendente que critica los excesos y el virtuosismo del arte inmediatamente precedente, y que se quiere comprometer a fondo con la problemática de su tiempo que es la Revolución francesa, que da

un impulso al interés por la historia y a la pintura de asuntos históricos. Los revolucionarios franceses gustan de sentirse como griegos y romanos, vueltos a nacer, y su pintura refleja su afición a lo que se conocía como “La grandeza de Roma” (Gombrich, 1997, p. 475).

El neoclasicismo no renuncia a la gran tradición pictórica del barroco, sino que lo depura. En los últimos años de la monarquía, Jacques-Louis David tiene un tratamiento de la figura humana muy similar al barroco. En el combate de Marte y Minerva, las figuras representan temas mitológicos, en este caso la Iliada. Comenta Joan Campás que David continúa una persistencia en el rococó y se sitúa bastante alejado de las tendencias “progresistas” de la Academia (Montaner & González Rueda, 2012). Sin embargo, en Antíoco y Estratónice se percibe un cambio, ya que podemos observar en el tratamiento de la luz, como Estratónice mantiene una pose de “belleza serena y grandeza tranquila” recuperada de la antigüedad clásica.



(David, La Medicina en el Arte, 2018)

En los años 1770-1780 David cambia su estilo, debido a que la crisis sociopolítica transforma el gusto de un amplio sector de la burguesía. El público requiere tendencias artísticas más radicales.

David, cultivado en sus estancias en Italia, recibe el legado clásico y cuando vuelve a Francia en 1781 tiene una formación académica clásica centrada en perfeccionar su técnica (grabados, moldes en yeso y modelos en vivo). Formado como artista en la Real Academia de Pintura y Escultura, fundada bajo el reinado de Luis XIV, se ha convertido en un pintor capaz de producir complejas composiciones narrativas sobre temas clásicos, los denominados “cuadros de historia”. En “Belisario pidiendo limosna” recupera un tema histórico del imperio de Justiniano. Su pintura es sólida, técnicamente perfecta, y además añade el componente pedagógico o “moral” en el tema recuperando el personaje de Belisario y acentuando en sus expresiones las emociones de piedad y remordimiento.



(David, Belisario pidiendo limosna, 2018)



(David, La muerte de Marat, 2018)

En la evolución de la figura humana, podemos atender al cuadro “Marat asesinado” en el que J.L. David retrata un suceso histórico de su época actual. Se trata de uno de los líderes de la revolución francesa, Marat, asesinado por una fanática. En el tratamiento de la figura humana, David consigue manifestar heroicidad en la figura que representa. En su estudio de la escultura griega y romana, ha aprendido a modelar los músculos y tendones y sus conocimientos anatómicos son perfectos. Le sabe otorgar al personaje un aspecto de noble belleza y recupera la sencillez de las formas del arte clásico.

No existe ese escorzo de la época anterior ni colores saturados. Pinta la figura en un entorno austero que le aporta gran dramatización.

Ingres (1789-1863) fue discípulo y seguidor de David, y coincidió con este en la gran admiración por el arte heroico de la antigüedad clásica. En el retrato de Madeimoselle Riviere, se percibe un tratamiento de la figura humana con un gran parentesco hacia Rafael y los florentinos. En el Salón de 1806 fueron juzgados de “góticos” debido a su precisión lineal y de su materia esmaltada de “primitivos”. Atendiendo a Campas, “la pose de la chica evoca los retratos de Rafael, un dios para Ingres”. El cuello es muy alargado, la línea de la nariz prosigue sin interrupción sobre la arcada ciliar y forma una curva extraña. Sugiere Campas que este cuadro, junto a los retratos de sus padres son un homenaje a Rafael.



(Ingres, Mademoiselle Caroline Riviere, 1808)



(Ingres, Mademoiselle Caroline Riviere, 1808)

En sus encargos de retratos oficiales tenemos el tratamiento de “Bonaparte como primer cónsul” dónde Campas advierte las influencias de Van Eyck. En “Napoleón en el trono imperial” de 1806 retrata por su cuenta a Napoleón. El tratamiento que hace de la

figura fue rechazado en su época por su goticismo, el hieratismo de la figura, la frialdad.

En las Bañistas de Valpicon podemos observar la absoluta precisión del estudio del natural y acabado de la figura humana. Se percibe, herencia de los clásicos, una maestría en el modelado de las formas y la claridad de la composición. Atendiendo a Campas, el cuerpo humano está tratado con gran sensualidad. Lo pintó en Roma en 1808 cuando se encontraba estudiando en un momento histórico en el que triunfaba la “belleza ideal” (Montaner, 2012)

Las primeras obras venecianas de Antonio Cánova (1757-1822), como Orfeo y Eurídice o Dédalo e Ícaro, están impregnadas todavía del espíritu barroco. Posteriormente se instala en Roma (1781), donde definió el estilo que lo caracteriza, inspirado en la Antigüedad clásica. Recupera de esta antigüedad las proporciones y valores de la belleza ideal, pero en su escultura es capaz de comunicar la idea mediante elementos de línea y no de volumen y masa. Su técnica en el retrato impactó mucho a la familia Bonaparte, y la hermana del emperador le pide que la talle como Venus Victoriosa



(Montaner, Mundo contemporáneo I. El siglo XIX, 2012)

1.2. Una expresión subjetiva y menos racional: romanticismo

Los orígenes del romanticismo son menos precisos que los del neoclasicismo. Comparte con este una gran internacionalidad, pero su expresión fue más subjetiva y menos racional. El academicismo había establecido a lo largo del S.XIX un estilo universal. Se basaba en una enseñanza con normas de dibujo y estrictos colores. Para formarse en una enseñanza académica, los artistas dependían tanto de una salida formación teórica como de la adquisición de una técnica impecable, que se alcanzaba mediante un aprendizaje muy riguroso. El romanticismo defiende la libertad, y la sublime capacidad creativa del artista, un elegido de los dioses de los que recibe el don de la poesía o la pintura.

El subjetivismo, que cada artista como genio aislado y marginado de la sociedad siente, le motiva a definir su lenguaje para reflejar su personalidad. La angustia, el miedo y la inseguridad ante los comportamientos sociales y frente a la naturaleza son características en el contexto de la sensibilidad del artista romántico.

No podemos hablar de un estilo romántico, pero si de temas románticos, son aquellos que reflejan sus preocupaciones:

- Atracción por el primitivismo, en el sentido de buscar el “yo” del ser puro anterior a los convencionalismos sociales.
- Búsquedas de las formas de pinturas primitivas previas a la perspectiva. Giran los ojos hacia la Edad Media, que les conduce a descubrir un mundo que idealizan.
- Viajes hacia países exóticos (orientalismo).

Atendiendo a Joan Campas es Antonie-Jean Gros uno de los pintores que marca la transición entre neoclasicismo a romanticismo. En su obra “El puente de Arcole” retrata la figura de un Bonaparte lleno de tensión y fogosidad ya románticas que dirigen a las tropas en batalla (Montaner & González Rueda, 2012).



(Gros, El puente de Arcole, 2018)



(Gros, Los apestados de Jaffa, 2018)

Gros se convierte en el pintor del general Bonaparte, y el tratamiento de la figura que realiza es para ensalzar los éxitos de Bonaparte en diferentes escenarios. En “Los apestados de Jaffa” desarrolla una escena en la que retrata a un Bonaparte apenado por los enfermos y como incluso arriesga su salud tocando uno de los tumores de uno de ellos, aunque el médico vigila intentando apartar su mano para no contagiarle. Intenta en su composición enfatizar el valor de Bonaparte que, para calmar la inquietud de sus tropas ante los estragos de la peste, se exponía así mismo al contagio visitando a los soldados enfermos en el hospital de Jaffa. La obra es neoclásica por su tema, pero es romántica en la insistencia del sufrimiento de los apestados, motivo que suscita sentimiento de horror o de sublime en el espectador.

En este cuadro percibimos los temas orientalistas, ya que se describen los trajes y las arquitecturas del espacio dónde se desarrolla esta acción. Aunque el esquema compositivo es muy similar al que utiliza David en Bruto, en Gros no hay una composición dividida en dos mitades ni la tensión llena un espacio intermedio. Las figuras humanas se ubican alrededor de la escena y se representan como ilustración de un hecho histórico exaltado, pero sin contenido moral como representaba David.



(David, Bruto, 2018)

Géricault y Eugène Delacroix son los representantes del romanticismo en Francia. Se les denominó “románticos” para señalar sus diferencias respecto al estilo “académico” de Ingres (aunque su estilo académico también estuviera teñido de espíritu romántico).

Géricault descubre la realidad como tema, y supera la jerarquización de los géneros pictóricos que había propuesto la academia. Esta situaba como géneros más altos la pintura de historia y temas mitológicos, y como más bajas la pintura de género y las flores. Entre 1820 y 1821 hace largas estancias en Inglaterra donde su contacto con el mundo marginado proletariado agudiza su interés por describir la realidad. Él pinta locos, encargos realizados por su amigo el médico Etienne Georget, que son una dramática muestra de su estilo más maduro.

Delacroix, estuvo en sus inicios muy influenciado por Géricault con obras que explicaban el drama del pueblo griego en lucha por la libertad. Pinta una obra que describe la gran mortandad, La muerte de Sardanápalo, y sitúa la escena en un ambiente orientalis-

ta muy acorde a los gustos del romanticismo. En la libertad guiando al pueblo, propone una revisión de la pintura de historia hasta que evoluciona hacia un sentido estrictamente plástico o poético. Representa la figura humana como reclamo de libertad colectiva, en concordancia con el espíritu revolucionario de la época. Representa una escena del 28 de julio de 1830 en la que el pueblo de París se levanta en barricadas contra Carlos X de Francia. La figura que porta la bandera está representada de forma sensual y real.



(Delacroix, 2018)

En Inglaterra, J. Constable y W. Turner son representantes de la pintura de paisaje, uno de los grandes motivos del romanticismo. Sus temas son las fuerzas de la naturaleza contra las que el hombre no puede hacer absolutamente nada. Turner propone una lectura sobre los fenómenos atmosféricos con un concepto casi abstracto

de sus contextos vaporosos. Constable, elabora sin embargo sus paisajes minuciosamente y añade en sus cuadros un estudio detallado de los diferentes tonos y colores de la superficie pictórica.

Mientras que Turner y Constable implican lecturas sobre la naturaleza, en Alemania Friedrich plantea una figura humana inmersa en paisajes grandiosos e infinitos en los que sitúa personajes de espaldas que representan sentimientos de soledad y tristeza.

El pintor romántico elige los temas sobre los que quiere pintar. En la obra de Friedrich, sus pinturas parecen presagiar conflictos morales, filosóficos, artísticos, estéticos y sociales. En “Wanderer sobre el mar de la niebla” nos encontramos la figura de un hombre solitario, representa un espíritu libre, en lo alto de una montaña entre un mar de nubes. Es una temática que antes nunca se hubiera podido desarrollar con los temas marcados por la Academia.



(Friedrich, 2018)

Friedrich pinta la figura de un hombre que mira hacia lo lejos, y para reflejar nuestra atención en el infinito, nos provoca como espectadores esta mirada retratando a esta figura de espaldas al espectador. El espectador siente esta naturaleza, que simboliza la totalidad de lo humano ante lo natural, esa parte de naturaleza que ahora podemos contemplar por el esfuerzo de la subida a la montaña y que nos atrae por la belleza del lugar en el que se encuentra.

Enfrentado a la naturaleza, el sentido de buscar el “yo”, ese ser puro anterior a los convencionalismos sociales. La grandeza de la naturaleza que rodea a esta figura, nos hace sentirnos pequeños y abrumados ante las fuerzas que no podemos gobernar

En este movimiento pictórico hay que destacar también el tratamiento de un pintor, William Blake, que con influencias clásicas a la hora de representar a la figura humana y reminiscencias barrocas por su excesivo recargo en las representaciones, presenta un estilo muy personal alimentado por ese ideario romántico. Gombrich sugiere que Blake desdeñaba el arte oficial de las academias y renunciaba a aceptar sus normas (Gombrich, 1997). Fue el primer artista después del Renacimiento, que se rebela conscientemente contra las normas establecidas por la tradición.

En el anciano de los días, Blake retrata su visión de Dios poniendo una bóveda sobre la faz del abismo. Atendiendo a Gombrich, en su figura de Dios, en las manos, se encuentra similitudes a como lo retrata Miguel Angel en su creación. Pero en las manos de Blake, el retrata un ser fantástico, creado a partir de su imaginación. Fue un pintor que rechazaba dibujar al natural, y en su lugar confiaba enteramente en su mirada interior.



(Blake, El anciano de los días, 2018)



(Blake, Newton, 2018)

La obra Newton, con su figura humana en perfil, tiene un contenido que es de ataque al racionalismo científico del científico. Para Blake, el genio comenzaba dónde acababan las reglas y este postulado supone el máximo antiacademicismo. La inspiración y lo que expresas tiene que venir desde el interior del artista y no buscarlo en reglas de academias.

1.3. La cultura como signo de distinción: realismo

Realismo e impresionismo nace bajo el signo de una nueva clase social: la burguesía, que valora la cultura como signo de distinción. Aparece la figura del marchante, que será una figura básica en la promoción de las nuevas corrientes artísticas. Se encarga de promover a nuevos artistas, que son los nuevos “mecenas” del arte.

Desde el dispositivo tecnológico, la fotografía influye sobre la orientación de la pintura. Muchas de las tareas que realizaba antes el pintor pasan ahora al fotógrafo. Esta crisis afecta a los pintores de oficio, retratistas convencionales, y desplaza la pintura como arte al

ámbito de una actividad de élite. Aparecen dos tesis planteadas por el problema de las relaciones pintura-fotografías:

Tesis de los simbolistas: el arte es una actividad espiritual que no puede ser sustituida por un medio mecánico. La pintura tenderá a plantearse como poesía o literatura en imagen

Tesis de los realistas y de los impresionistas: debemos distinguir entre los tipos y las funciones de la imagen pictórica y la imagen fotográfica. La pintura tiende a plantearse como pintura pura, se analiza como con procedimientos pictóricos rigurosos se obtienen valores que no se pueden alcanzar de ninguna otra forma.

Inicialmente, el realismo nació en el contexto de las revoluciones y tuvo un carácter social y reivindicativo. Lejos de su violencia inicial, acabó suavizándose y coincidía en muchos puntos con los sistemas académicos. El paisaje, fue el gran género pictórico del siglo XIX, género burgués por excelencia.

La pintura realista más radical se formula en Francia a mediados de siglo y es un fenómeno cultural inspirado en el filósofo Pierre-Joseph Proudhon. Se intenta dar al arte una orientación social. Es el primer movimiento en Europa que surgió dinamizador por una clase dirigente sin poder político y económico (los intelectuales) y demuestra como con el arte podían tener una gran influencia ideológica. Esta influencia, es debida al papel de las revistas ilustradas, que se popularizan por medio de la litografía. Hay artistas como Daumier cuyo tratamiento de la figura humana es desde la caricatura política o de denuncia social.



(Daumier,
Victor Hugo, 2018)



(Daumier, El vagón de tercera, 2018)

Los pintores realistas describen la realidad sin prejuicios, pues consideran que afrontar la verdad tal como es, sin actitudes preestablecidas dictadas por la razón o la emoción, se convertía en un testimonio y al mismo tiempo, una denuncia de la vida cotidiana.

En el vagón de la tercera clase, podemos observar como el tratamiento de las figuras se caricaturiza para describir esa realidad social de los más desfavorecidos en las grandes ciudades, quienes, fruto de su pobreza estaban condenados a viajar en medios de transportes lúgubres y apiñados como el que el cuadro describe.

El pintor ha reservado las zonas de luminosidad para llevarnos hacia la anciana y la mujer que amamanta al niño en primer plano. La mirada perdida de la anciana podría mostrar resignación mientras que la mujer con el niño dignifica la vida humana en un ambiente tan oscuro. Los hombres del fondo, viajeros de tercera clase, cansados y con actitudes melancólicas propias de la sociedad trabajadora.

Para Courbet, realismo significa afrontar la realidad y prescindir de todo prejuicio filosófico, teórico, poético, moral, religioso

y político. La realidad es para el artista igual que para los demás, un conjunto de imágenes que el ojo capta. El artista se configura como el prototipo de trabajador que no sirve a los intereses de un patrón, es un trabajador libre.

Millet retrata las figuras humanas de otras realidades sociales, en este caso los campesinos. El pintor simboliza en el cuadro la dureza de la vida en el campo, cuando se pasan horas al calor del sol de junio doblando la espalda hasta el agotamiento. El pintor no se centra en la anatomía de las figuras, sino que con una pincelada suelta le da mucha más importancia a los trajes de las campesinas. En las academias, todavía imperaba la idea de que los cuadros serios debían presentar personajes serios, y que los trabajadores o campesinos eran temas apropiados para las escenas de género (Gombrich, 1997).



(Millet J.-F. , 2018)



(Millet J. F., 2018)

También Millet busca retratar a la gente humilde y campesina, en su gesto por dignificar la gente pobre del mundo rural.

1.4. Puntos de color y luz: impresionismo

El impresionismo coincide con el realismo en el principio compartido de que solo existe el mundo sensible, pero no lo entienden como situaciones sociales o unos “temas” que hay que re-

presentar sino como puntos de color y luz. Estos pintores tienen una preferencia por temáticas del paisaje, porque con esta temática pueden experimentar sobre la luz y el color. El tema es una excusa para realizar la obra, pueden ser desde simples escenas de calle o interiores domésticos hasta los cabarets o prostíbulos.

En el cuadro de Renoir “Baile en el Moulin de la Galette” podemos ver una escena de la sociedad contemporánea que plasma las diversiones de la sociedad.



(Renoir, 2018)

La aportación más significativa del movimiento impresionista fue aplicar de manera más intuitiva la ley del contraste simultáneo del color formulada por Chevreul y que ya había sido conocida por Delacroix y otros pintores románticos. Como director de una fábrica de tapices, Chevreul se encontraba con dificultades de no conseguir el color deseado, pero no por los pigmentos sino por la influencia de los colores adyacentes. Propone en su publicación de 1839 “De la ley del

contraste simultáneo de los colores” el concepto de contraste simultáneo en la que sugiere que un color dará a su color adyacente un matiz de color complementario. Como consecuencia, la yuxtaposición de colores complementarios da un aspecto más brillante al conjunto.

Los impresionistas utilizan colores puros y abandonan el claroscuro. Para representar el reflejo de la luz, lo realizan con la aplicación de diferentes tonos del mismo color y con el contraste de colores complementarios aumentan el juego de luces y sombras de la pintura. Estas manchas de color puro que proponen los impresionistas, si se observan a una distancia prudente son sintetizadas por el ojo humano.

En “Desayuno sobre la hierba” Manet utiliza los contrastes cromáticos para definir los diferentes planos de la escena representada. La blancura de la figura femenina desnuda y del propio vestido de la chica vestida del fondo se contraponen a la oscuridad de los trajes de los hombres. En la naturaleza muerta, también podemos observar el juego cromático reflejado por el vestido de la chica y los restos de comida. El contraste se produce entre los tonos fríos (azul y verde) con los cálidos (rojo en las frutas y amarillo del pan y cesta) que diseñan el juego de complementarios que utilizan los artistas.



(Manet, 2018)



(Degas, 2018)

Centrándose en temas tan prosaicos y cotidianos como los del realismo, los impresionistas los pintaban, sin embargo, in situ, como en una instancia fotográfica y, muy a menudo, en una sola y rápida sesión. No es el caso de Degas, para muchos conocidos como el pintor de Bailarinas, que en este cuadro piensa mucho el encuadre para intenta captar un momento de lo que ocurre. En la clase de danza, propone un encuadre muy cercano a la fotografía, y recorta a la bailarina del lazo azul de la derecha y los tacones de la del lazo verde, enfrentadas. Esta visión oblicua refuerza el carácter fotográfico del cuadro. La línea diagonal muestra esta sugerencia de la instantánea. En círculos he marcado el detalle de los colores complementarios utilizados por el pintor para mostrar ese primer plano de la figura principal.

1.5. Una nueva concepción de la filosofía: simbolismo

Las raíces del simbolismo se encuentran en el romanticismo, que domina todo el siglo XIX. Las imágenes que presentan se oponen a la realidad visible o científica, intentando demostrar que existe una realidad escondida que, si no es posible de conocer, es al menos posible de intuir. Para ellos, la pintura debe explicar algo, hacer pensar al espectador como una poesía e impresionarles como una pieza musical. Anold Böcklin (como se citó Montaner, 2012).

Las teorías del arte simbolistas parten de una nueva concepción de la filosofía. Nietzsche proporciona la revalorización del yo y Freud el subconsciente. El objeto artístico puede tener dos lecturas, la que podemos llamar usual (lo que nos transmite esa imagen y su creatividad) y la lectura intelectual. El objeto artístico es un vehículo a través del cual se produce el fenómeno de transposición. Desde el objeto, llegamos a su significado.

Para hacernos llegar estos nuevos contenidos, se recurre a la analogía mediante metáforas visuales y a un grupo de temas rela-

cionados con los sueños, el silencio, la danza, la ambigüedad sexual, la doncella o el efebo. Pueden llegar a representar los aspectos más artísticamente bellos o sofisticados de la vida, o los más denigrantes, perversos o decadentistas.

En la Isla de los muertos, Böcklin pinta un lugar que según la tradición de Roma era el lugar de reposo de los Muertos. Las figuras humanas están en el contexto de una obra que evoca un mundo de irrealidad y sueño. El mismo tema, la muerte, siempre rodeada de misterio. Las figuras llaman la atención por el contrapunto lumínico (junto con el ataúd) que como espectadores nos obliga a centrarnos en ese punto de atención.



(Böcklin, 2018)



(Klimt, 2018)

En el Beso, Klimt representa dos figuras humanas, un hombre y una mujer enmarcados en un aura dorada sobre un campo de flores. El fondo del cuadro es neutro y no existe ningún interés de darle profundidad. Sugiere un ámbito indeterminado. Las figuras no se representan en su totalidad, sólo nos muestran las cabezas y las manos. Esta obra quiere presentar el símbolo del amor. Al hombre

lo simboliza con rectángulos, símbolos fálicos, y a la mujer con formas ovoides, y tomada en posición de dominio.

En Francia, entre los años 1880 y 1890 el movimiento simbolista se vincula plásticamente al colorismo romántico. Gustave Moreau, rescata en “Orfeo” un personaje bíblico y mitológico. Ubica la cabeza del poeta sobre la lira, mientras que la mujer que lo observa sostiene una mirada de melancolía.



(Moreau, 2018)



(Chavannes, 2018)

El tratamiento que realiza Chavannes sobre la figura humana es contextualizarlas en un espacio de fantasía inspirado en la mitología, la religión, la historia y la literatura. Técnicamente, fue criticado porque le acusaban de formación técnica ya que las figuras son retratadas como si estuvieran planas. En “Esperanza” podemos observar una mujer retratada mirando al frente. Apenas la figura está pintada de forma “realista” potenciando los volúmenes, ni tampoco el vestido está cuidado con los detalles que plasma Moreau en sus obras (vestido de la mujer del cuadro de Orfeo). Los dibujos, y su formación académica en Italia demuestran que si tenía esa for-

mación técnica acusada y que su representación “plana” era una intención para reflejar su mundo del simbolismo.

2. Material y métodos

El estudio se ha realizado con un enfoque cualitativo, centrado en una serie de interrogantes que planteamos a nuestros alumnos sobre como cuestionar su propia subjetividad, con el objetivo de plantear nuevas narrativas en la creación de su propia obra en relación con su contexto histórico actual. El enfoque de “romper el marco” me permite situarme como facilitador de la participación, en la que los integrantes del proyecto se involucran en la idea y la toma de las fotografías. Este proceso creativo, es a continuación seguido de una puesta en común, en la que los datos son compartidos y discutidos, pero es la palabra la que queda relegada a un segundo plano en favor de la imagen. La técnica se acerca a la foto-elucidación, en la que las fotografías funcionan a modo de estímulos en la conversación entre la persona que entrevista y la persona entrevistada.

2.1. Participantes

En la asignatura Didáctica de la Expresión Plástica y Visual, optamos el curso 2018-2019 por acercar el entendimiento del arte como dependiente del contexto histórico actual y desde la práctica. En efecto, el resumen del trabajo consistía en intervenir un cuadro del período del S.XIX en el contexto actual del alumno. Se les presenta la propuesta a los alumnos y se les muestra un primer ejercicio que les tiene que obligar a justificar la diferencia de estilos que se producen en dos obras del mismo autor neoclásico Jacques Louis-David. Se les anima a justificar el porqué del cambio de estilo en la obra del artista haciéndoles una primera pregunta: ¿Qué ha ocurrido en el contexto de Jacques-Louis David para que pinte en Belisario un tema que glorifica a un emperador romano mientras que en Marat pinta un asesinato? Se les propone además investigar

diferentes cuadros y diseñar una propuesta que contenga cuatro obras de este pintor, dos con referencias clásicas y dos con referencias de su contexto actual en el que el artista vive.

Una vez el alumnado presenta los resultados, se les ubica en la práctica que consiste en realizar su propia interpretación del cuadro de Marat. En esta actividad participan un total de 23 alumnos del Grado en Pedagogía, dentro de la asignatura Didáctica de la Expresión Plástica y Visual en el centro universitario CES Don Bosco. La asignatura es de 6 créditos, de carácter obligatorio y se rige por el plan de estudios del Grado con resolución de 7 de junio de 2010 (BOE núm. 1578 de 29 de junio de 2010). Dentro de sus competencias transversales nos centramos en la CT7:

Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación en general: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

2.2. Puesta en práctica

El alumnado que participa en la práctica tiene edades comprendidas entre los 23 y 25 años. Se han educado como nativos digitales y están inmersos en culturas mediáticas como una parte normalizada de sus vidas cotidianas. Ellos cuestionan su presencia del yo auténtico y el yo engañoso, estableciendo el uso de las redes sociales y las estrategias tanto de auto exposición como de autoprotección.



Las metáforas visuales que establecen con las imágenes son sobre la presión que sufren los jóvenes de hoy a causa de la tecnología, como máximo exponente las redes sociales. Recalcan en su interpretación del sentido común la fuerza social que da forma al hecho de tener mucha aceptación por el feedback conseguido.

Al igual que Marat fue asesinado por Charlotte Corday por sus ideas revolucionarias escritas en el diario "*L'Ami du peuple*", esta interpretación refleja la presión casi asesina que sufren los jóvenes de hoy a causa de la tecnología, que alcanza su éxtasis en las

distintas redes sociales que se usan, esa presión que ahoga por ser relevante, por recibir ese feedback en nuestras opiniones o simplemente por la sensación de considerarse popular al tener un gran número de relaciones virtuales.

Ante la pregunta ¿Quién mató a Marat? establecen una asociación con las redes sociales actuales “¿Quién fue el asesino? ¿Pudo ser Facebook, Instagram, Twitter, etc.? El contexto histórico del cuadro de Marat lo sitúan a la par de la revolución del “Social Media” a través de sus teléfonos inteligentes. Para ellos, la técnica es bien recibida y la identifican como un avance, pero rechazan la presión y estimulación continua de la que son víctimas con estos aparatos.

La interpretación de la fotografía de la mujer en la bañera tiene como protagonista a una chica agobiada y abatida por no poder cumplir, es “el estrés que causa el tener que cumplir los cánones y obligaciones que la sociedad nos impone para poder vivir acorde a lo que se entiende como normal o correcto”. Acusan por ejemplo que el tener un poder adquisitivo bajo implica que no puedan sentirse integrados en la sociedad al 100 % porque no tienen el mismo acceso que el resto. Sugieren las alumnas “no seguir unos ideales y prototipos de moda que nos inculcan las Redes Sociales al igual que un ideal de vida como el “healthy lifestyle” también nos excluye de un trato adecuado y bueno por parte de los demás”

Hay una crítica a otras imposiciones como la vida en pareja, los hijos, el hecho de crear una familia implica normalidad y estabilidad frente a los ojos de la sociedad: “Cuando no has alcanzado un nivel considerado como el adecuado en cuanto a tus estudios (carrera, idiomas, títulos suplementarios...) se considera que no eres apto para llegar a lo más alto en el mundo laboral y /o viajar al extranjero”.

Hay además una reflexión hacia los estereotipos de género. Las relaciones de género, acusan a menudo ser relaciones de poder, jerarquía y desigualdad y no simplemente relaciones dicotómicas,

simétricas y complementarias, que es como las presenta a veces el sentido común. Las alumnas demandan situarse como espectadoras ante el escenario de la vida para ver otros puntos de vista sobre un tema o bien para no dar por sentado “las cuestiones normalizadas” y adoptar una observación crítica ante los sucesos aparentemente normales. Para conseguirlo, tenemos que saber cómo funciona nuestro escenario social, situarnos como espectadores, y analizar aquellas instituciones que lo mantienen inamovible “los estereotipos de género también suponen una frustración para muchísimas personas que no se sienten identificados con el género asociado a nuestro sexo. La feminidad y la masculinidad también son actitudes restrictivas sobre nuestro comportamiento para poder expresarnos con libertad”.

En la lectura de Jorge se presenta un muchacho abatido por querer cumplir. Porque en esta sociedad competitiva se pide cada vez más esfuerzo y ser mejor, y el pobre niño Jorge no entendía ni las lecciones. Por ello, recurre a un método alternativo que consiste en hacer trampa, esta vez bajo la ingesta de pastillas hasta que llega a un momento sin retorno.

3. Resultados, discusión y conclusiones: Implicaciones educativas

El arte es un tipo de comunicación que tiene pretensiones de validez diferentes, pero cercanas a otros tipos de comunicaciones. Tradicionalmente, las pretensiones de validez del arte eran la belleza y armonía, en una categoría de mimesis que entró en crisis a partir del siglo XVIII. En efecto, Kant y su propuesta del juicio del gusto como algo subjetivo, hace que se le niegue al arte su valor de conocimiento.

Para entender el arte como tipo de comunicación y sus pretensiones de validez actuales, podemos atender al pensamiento de

Heidegger y sus reflexiones sobre la técnica. Heidegger se plantea las definiciones instrumentales y antropológicas de la técnica para abarcar su tesis de que la verdad (su esencia) es un salir de lo oculto. Para ello recupera de Aristóteles el concepto de responsabilidad y asocia la técnica a sus cuatro causalidades: causa materialis, causa formal, causa final y causa efficiens. A través de las cuatro causalidades, justifica como llegar a la esencia de la técnica artesanal. Nos propone el ejemplo de una copa, en la que existe la responsabilidad entre la materia (plata) y la forma (copa). Pero responsable de ello es sobre todo lo que recluye a la copa al contexto de la consagración y dádiva. Los tres modos del ser responsable le deben a la reflexión del platero el aparecer, le deben también el entrar en juego en el traer-ahí- delante de la copa sacrificial y el modo como entran en juego. Entra entonces el concepto de manifestación, entendido como fenómeno, como aquello que adviene a nuestra presencia. El ser responsable es el estar-delante y el estar-a-punto porque caracterizan lo presente.

Los cuatro modos de ser responsable lo dejan venir y lo sueltan en nuestra dirección, y juegan un papel en el traer-ahí-delante. En este punto llegamos a una de las primeras definiciones de Heidegger que se plantea la esencia de la técnica como el salir de lo oculto. Para Heidegger es lo mismo. Salir de lo oculto es traer-ahí-delante, y en la parte causalidad pertenece el ámbito de lo instrumental.

El arte, en su pretensión de validez, hace salir de lo oculto, y tiene pretensiones de inteligibilidad en la comunicación que establece con el espectador. En efecto, Vilar sugiere que el arte dice “¡préstame atención, que tengo sentido, compréndeme!” y una vez que le prestamos ese interés veremos como este se relaciona con lo fáctico, lo normativo y lo estético. Pero la verdad en el arte es diferente de la pretensión de verdad de la ciencia. La verdad en el arte es algo que tiene que ver con lo humano, con el establecimiento de

la topografía del alma y con los intereses más elevados del espíritu, en definitiva, con el ser.

El arte aporta como innovación educativa y al futuro profesorado una función social como generador de cambio. Desde las Humanidades y de las Ciencias Sociales, el arte es siempre el reflejo de la sociedad que vivimos y la figura del artista se contextualiza en el ámbito de conocimiento. Los alumnos que llegan a nuestras aulas, no disponen de una formación artística relevante y en la mayoría de los casos únicamente son capaces de diferenciar una obra en función de su apreciación estética reducida a su parecido-no parecido con la realidad. Desconocen las cuestiones que planteaban las vanguardias, sus preguntas en cuanto al por qué atender solo un punto de vista a través del cual mirar y representar la realidad, la importancia del trabajo manual, el arte como lenguaje, las necesidades del receptor por sentir un placer estético.

La educación artística en profundidad ofrece ámbitos de exploración, reflexión y compromiso. Además de proyectar una búsqueda de mayor calidad en nuestras relaciones arte y vida, la educación artística abordada desde un enfoque experimental “aprender haciendo” permite desarrollar el pensamiento crítico. La vinculación con nuestra realidad social y el hecho de plasmarla en un soporte comunicativo (fotografía, vídeo, pintura, dibujo) amplía la vinculación del alumnado con su realidad social, cultural y educativa en la que se pretende intervenir.

Los debates alrededor de un espacio expositivo, permite tomar conciencia de las emociones que están en la base de la fascinación que ejercen las imágenes y convertirlas en el desencadenante de la reflexión crítica. La monopolización de la verdad por parte de la ciencia ha hecho que el arte se considere ajeno al conocimiento y en un segundo plano respecto a otras materias.

Esta investigación ha intentado acercar este conocimiento al alumnado. El conocimiento se genera intersubjetivamente por medio de interacciones y relaciones y a través de la metodología propuesta he logrado construir confianza y relación entre los participantes para lograr una práctica crítica y reflexiva de su contexto actual. Los jóvenes que se han criado ya como nativos digitales se exponen a su cultura mediática como una realidad normalizada y dada por descontado. Cuando somos capaces de desestabilizar este marco, se pone en cuestión una realidad que se da por sentada. Ofrece una oportunidad para ir más allá de representar la simple lectura de una imagen. Creo que este puede ser un punto de partida para futuras investigaciones, el hacer que el investigador ceda su posición de “enmarcador” de realidades para que ceda su puesto a los participantes que serán los que a través de sus propias obras activen un rol activo.

Bibliografía

- Argan, G. C. (1998). *El arte moderno*. Madrid: Ediciones Akal.
- Calabrese, O. (1994). *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- Gombrich, E. H. (1997). *La Historia del Arte*. New York: Phaidon.
- Hauser, A. T.-R. (1969). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Guadarrama.
- Montaner, J. C. (2012). *Mundo contemporáneo I. El siglo XIX*. Barcelona: UOC.
- Montaner, J. C., & González Rueda, A. (2012). *Del neoclasicismo al romanticismo*. Barcelona: UOC.
- Vigotski, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Woods, P. M. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Índice de Ilustraciones

- Blake, W. (10 de abril de 2018). *El anciano de los días*. Recuperado de: <https://cutt.ly/ReATGxt>

- Blake, W. (10 de abril de 2018). *Newton*. Recuperado de: <https://cutt.ly/2eATHb3>
- Böcklin, A. (20 de abril de 2018). *La isla de los muertos*. Recuperado de: <https://cutt.ly/MeATJU7>
- Chavannes, P. d. (27 de abril de 2018). *La esperanza*. Recuperado de: <https://cutt.ly/4eATLjf>
- Daumier, H. (12 de abril de 2018). *El vagón de tercera*. Recuperado de: <https://cutt.ly/ReATZY4>
- Daumier, H. (10 de abril de 2018). *Víctor Hugo*. Recuperado de: <https://cutt.ly/MeATXS6>
- David, J.-L. (3 de abril de 2018). *Belisario pidiendo limosna*. Recuperado de: <https://cutt.ly/ZeATCUG>
- David, J.-L. (10 de abril de 2018). *Bruto*. Recuperado de: <https://cutt.ly/weATV2h>
- David, J.-L. (3 de abril de 2018). *La Medicina en el Arte*. Recuperado de: <https://cutt.ly/QeATNtu>
- David, J.-L. (3 de abril de 2018). *La muerte de Marat*. Recuperado de: <https://cutt.ly/zeATMvk>
- Degas. (20 de abril de 2018). *La clase de danza*. Recuperado de: <https://cutt.ly/jeAT1cq>
- Delacroix, E. (12 de abril de 2018). *La Libertad guiando al pueblo*. Recuperado de: <https://cutt.ly/LeAT0A3>
- Friedrich, D. (10 de abril de 2018). *Wanderer above the sea of fog*. Recuperado de: <https://cutt.ly/AeAT24q>
- Gros, A.-J. (10 de abril de 2018). *Napoleon Bonaparte Leading his Troops over the Bridge of Arcole*. Recuperado de: <https://cutt.ly/leAT36V>
- Gross, J. A. (10 de abril de 2018). *Napoleón visita a los apestados de Jaffa de Gross*. Recuperado de: <https://cutt.ly/geAT4Gf>
- Ingres, J.-A.-D. (6 de abril de 2018). *Mademoiselle Caroline Riviere*. Recuperado de: <https://cutt.ly/QeAT5XR>
- Klimt, G. (24 de abril de 2018). *El Beso*. Recuperado de: <https://cutt.ly/OeAT6BR>
- Manet, É. (15 de abril de 2018). *Le Déjeuner sur l'Herbe*. Recuperado de: <https://cutt.ly/CeAYw9V>
- Millet, J. F. (10 de abril de 2018). *Vineyard Labourer Resting*. Recuperado de: <https://www.pubhist.com/w6698>
- Millet, J.-F. (12 de abril de 2018). *Las espigadoras*. Recuperado de: <https://cutt.ly/QeAYuyt>

Moreau, G. (abril de 25 de 2018). *Orfeo*. Recuperado de: <https://cutt.ly/qeAYayF>

Renoir, P.-A. (14 de abril de 2018). *Baile en el Moulin de la Galette*. Recuperado de: <https://cutt.ly/QeAYsnI>

Learning by doing: L'educazione universitaria salesiana come didattica con e dei "S.E.N.S.I."

Learning by doing: Salesian University Education as a didactic with and of "S.E.N.S.I."

Roberta Chiodo Martinetto¹

Claudia Chiavarino²

Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo

Abstract

In line with a reflection on the educational methods that are needed today in academic training, and with the intent of developing a "research attitude" in the field of didactics, in the Academic Year 2018-2019

- 1 Psicologa, Psicoterapeuta, Ph.D. È psicoterapeuta Adleriana, Practitioner E.M.D.R. e formata in psicoterapia Sensomotoria. È Prof.ssa Stabile di Psicologia Clinica e Dinamica presso IUSTO, dove si occupa di Psicologia Dinamica, Psicologia Clinica, Psicologia Sanitaria e Psicotraumatologia. È Psicologa della Branca Specialistica presso il Sistema Sanitario Nazionale (S.C. Psicologia ASLTO5, Moncalieri), dove si occupa di Psicotraumatologia e Malattie organiche. È docente presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia S.A.I.G.A. di Torino. roberta.chiodomartinetto@ius.to
- 2 Psicologa, Psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, Ph.D. in Psicologia presso la University of Birmingham (Regno Unito). È Vicepresidente, Responsabile della Ricerca universitaria e Professore stabile di Psicologia e psicomетria presso IUSTO. Tra i corsi di cui è stata docente: Psicologia generale, Psicologia della salute, Statistica, Psicomетria, Metodologia della ricerca e analisi dei dati. Autrice di pubblicazioni internazionali, si occupa di cognizione sociale e psicologia della salute, secondo un'ottica di promozione del benessere del singolo e della comunità. claudia.chiavarino@ius.to

"Learning by doing" was proposed in IUSTO. Learning by doing is a project of permanent interdisciplinary lesson, which aims to train students "on the field" and to make them concretely act on the circularity between theory and scientific experimentation.

The objectives of the project are: 1) to test an interactive teaching methodology that allows students to apply, learning by doing, the concepts learned in the disciplines of their Degree Course to specific and related areas; 2) to stimulate interaction and exchange between students; 3) to develop good practices of professional exchange among teachers; 4) to implement experimental activities of data collection "on site" aimed at producing interdisciplinary and inter-university scientific publications.

Learning by doing is rooted in "neurodidactics" (also called neuropedagogy), in Dewey's activism methodology, and in the recent advances of the scientific literature on laboratory teaching and cognitive training. It proposes an approach to didactics that is sensory-based in five distinct ways: Sensorimotor - Emotional - Neuroceptive - Systemic - Encouraging (SENSE).

The results of the project suggest the importance of introducing, within the Salesian University Institutes, diversified training practices that respond to the needs and characteristics of the young Millennials. These practices should be "innovative" not only because they are based on theoretical principles and validated by current research, but also and primarily because they require a transformation, in the teachers even before than in the students.

Keywords

Neurodidactic, sensorimotor education, emotional teaching, motivation.

Resumen

En línea con una reflexión sobre las funciones y métodos educativos necesarios hoy en día en la formación académica y con la intención de desarrollar una "actitud de investigación" en el campo de la didáctica, a IUSTO, en el año académico 2018/2019 línea se propuso "Learning by doing" un proyecto de lección interdisciplinaria permanente, fundado en la teoría, cuyo objetivo es capacitar a los estudiante "sobre la materia" y hacer para provocar una interacción entre la teoría y la experimentación científica. Los objetivos del proyecto son: 1) evaluar una metodología de enseñanza interactiva que permita a los estudiantes aplicar el Learning by doing, los conceptos aprendidos en las disciplinas de sus cursos de grado en campos específicos y relacionados; 2) estimular la interacción y el intercambio entre estudiantes; 3) desarrollar buenas prácticas de intercambio profesional entre docentes; 4) incrementar actividades experimentales para la creación de una base de datos "en el sitio" destinadas a la producción de publicaciones científicas interdisciplinarias e interuniversitarias. Learning by doing está enraizado en la "neurodidacta" (también llamada "neuropedagogía"), en la metodología del activismo de Dewey y en el progreso reciente de la literatura científica sobre la didáctica de laboratorio y el aprendizaje cognitivo, proponiendo un enfoque de la enseñanza basado en cinco principios de referencia: Sensorimotor - Emocionante - Neuroceptivo - Sistémico - Alentador (SENSI). El camino seguido sugiere que es importante introducir, dentro de los Institutos Universitarios Salesianos, prácticas de formación diversificadas que satisfagan las necesidades y características de los jóvenes del Milenio. Estas prácticas deben ser "innovadoras" no solo porque están basadas en principios teóricos y validadas por la investigación actual, sino también y sobre todo porque requieren una transformación, en los docentes incluso antes que en los estudiantes.

Palabras clave

Neurodidactics; educación sensoriomotora; enseñanza emocional motivación.

Resume

In linea con una riflessione sulle funzioni e sui metodi educativi oggi necessari nella formazione accademica e con l'intento di sviluppare un "atteggiamento di ricerca" nel campo della didattica, a IUSTO nell'anno accademico 2018-2019 è stato proposto "Learning by doing", un progetto di lezione interdisciplinare

permanente, fondata sulla teoria, che mira a formare gli studenti "sul campo" e a far loro agire concretamente la circolarità tra teoria e sperimentazione scientifica.

Gli obiettivi del progetto sono: 1) testare una metodologia di insegnamento interattivo che consenta agli studenti di applicare, learning by doing, i concetti appresi nelle discipline dei loro Corsi di Laurea ad ambiti specifici e affini; 2) stimolare l'interazione e lo scambio tra studenti; 3) sviluppare buone pratiche di scambio professionale tra docenti; 4) implementare attività sperimentali di raccolta di dati "in loco" finalizzate alla produzione di pubblicazioni scientifiche interdisciplinari e interuniversitarie.

Learning by doing è radicato nella "neurodidattica" (chiamata anche "neuropedagogia"), nella metodologia dell'attivismo di Dewey e nei recenti progressi della letteratura scientifica sulla didattica laboratoriale e sull'apprendistato cognitivo, proponendo un approccio alla didattica che si basa su cinque principi di riferimento: Sensomotorio – Emozionante – Neurocettivo – Sistemico – Incoraggiante (SENSI).

Il percorso svolto suggerisce che sia importante introdurre, all'interno degli Istituti Universitari Salesiani, pratiche di formazione diversificate che rispondano alle esigenze e alle caratteristiche dei giovani Millennial. Queste pratiche dovrebbero essere "innovative" non solo perché basate su principi teorici e validate dalla ricerca attuale, ma anche e soprattutto perché richiedono una trasformazione, nei docenti ancora prima che negli studenti.

Parole chiave

Neurodidattica; educazione sensomotoria; didattica emozionale; motivazione.

1. Introduzione

L'epoca della globalizzazione, e i conseguenti mutamenti che la caratterizzano nel suo essere madre della *Millennial generation*, costringono il mondo accademico a confrontarsi con il Giano bifronte della comunicazione di massa: la facilità di appartenenza a reti di scambio (di cui la *Net generation* predispone grazie alla familiarità con i media e con la tecnologia in generale) si contrappone spesso al crescere di individualità fragili, che nel fittizio senso di appartenenza fornito dalla rete cercano soluzione all'incertezza e all'imprevedibilità tipiche di questo periodo storico e sociale.

Dai dati dell'indagine Censis 2015 emerge come i Millennials italiani siano costantemente connessi e cerchino sul web le opportunità di realizzazione e di risposta al bisogno, obbligando i fornitori di servizi (tra cui anche l'Università) ad adeguarsi al fine di risultare sempre più qualificati e competitivi. I dati Censis 2018 confermano come nell'era della globalizzazione digitale ci sia in realtà una percezione prevalentemente individualistica delle problematiche connesse al digitale stesso, focalizzata solo sull'impatto negativo che tali tecnologie possono eventualmente avere sulla quotidianità personale.

Di pari passo con i mutamenti sociali, anche le nuove forme di costellazione e pluralizzazione familiare hanno determinato aspetti nel sistema dei legami primari che, seguendo il pensiero di Zygmunt Bauman (2002), potremmo definire “liquidi”. La generazione di adulti alle prese con trasformazioni di ruoli, funzioni genitoriali, bisogni emotivi e regolativi, rappresentazioni identitarie e sistemiche, manifesta, infatti, comportamenti spesso bipolarizzati: di accudimento e affetto da un lato, di distrazione e distanza dall’altro. Figli di questi rinnovamenti sistemici, i Millennials si ritrovano così a dover gestire in famiglia complessità relazionali e comunicative che amplificano la destabilizzazione già proposta dal contesto sociale.

A partire dal panorama descritto, appare chiaro come la gestione dell’instabilità e insicurezza che caratterizzano la nostra epoca e i nostri giovani sia competenza trasversale di cui anche il Sistema Universitario Salesiano debba preoccuparsi al di là delle specificità curriculari dei diversi corsi di laurea. Appare, infatti, importante evidenziare che la peculiarità delle Università Salesiane è quella di essere da sempre *self-empowerment oriented*, caratterizzate da un imprescindibile connubio formazione- educazione che pone come obiettivo generale comune quello di stimolare nei giovani una *learned hopefulness* (Zimmerman, 2000) e che integra, nello svolgimento dei contenuti curriculari, il potenziamento delle abilità individuali (problem-solving, controllo, senso di fiducia e speranza) con lo sviluppo di quelle collettive (senso di partecipazione, cooperazione, vita di comunità).

Dal nostro punto di vista, rispetto alla gestione dell’imprevedibile e dell’insicurezza che caratterizzano il contesto sociale dei Millennials, l’Università Salesiana deve porsi come comunità che apprende e, in quanto contesto educativo, funzionare come “sistema di coinvolgimento sociale” volto alla sicurezza (Porges, 2014), promotore di resilienza, orientato al potenziamento del ben-essere complessivo di quanti lo frequentano.

Attuando una riflessione sulle funzioni e modalità educative necessarie nell'ambito della formazione accademica, spesso rimasta in secondo piano rispetto a quelle realizzate negli ambiti degli altri ordini scolastici, riteniamo si renda più che mai necessario sviluppare una mentalità di ricerca da applicarsi anche alla didattica, affinché le modalità di formazione nell'ambito dei singoli corsi di laurea possano essere adeguate alle caratteristiche dei giovani che attualmente frequentano i nostri Istituti.

In linea con tale intento, dall'A.A. 2018-2019 IUSTO ha iniziato a proporre *Learning by doing*, un'attività formativa basata su fondati principi teorici rivolta agli studenti dei Corsi di Baccalaureato in Psicologia e in Scienze dell'Educazione. *Learning by doing* è un progetto di lezione interdisciplinare permanente, a cadenza annuale, che si propone, da un lato, di formare gli studenti "sul campo" e far loro agire concretamente la circolarità tra teoria e sperimentazione scientifica, e, dall'altro, di promuovere l'interazione e lo scambio tra Cattedre e Corsi di Laurea diversi all'interno di IUSTO, e collaborazioni di natura didattica e di ricerca tra i docenti di diversi Istituti Universitari Salesiani.

Importanti e specifici obiettivi del progetto sono quelli di seguito riportati:

- Sperimentare una metodologia didattica interattiva che permetta agli studenti di applicare *learning by doing* le nozioni apprese nelle discipline dei rispettivi Corsi di Laurea applicandole ad ambiti specifici e affini della Psicologia e delle Scienze dell'Educazione.
- Stimolare l'interazione e lo scambio tra studenti di Corsi di Laurea diversi;
- Sviluppare buone prassi di scambio professionale tra docenti del circuito universitario salesiano (ed eventuali altri docenti/esperti) in modo da incrementare e valorizzare la specificità

accademica della rete salesiana e l'identificazione di temi di interesse comune.

- Implementare processi di attività sperimentale di raccolta dati "in loco" finalizzata alla produzione di pubblicazioni scientifiche interdisciplinari e inter- universitarie.

2. *Learning by Doing*: presupposti teorici

In ambito psicologico, la personalità è definibile come sistema attivo auto-organizzato in cui le configurazioni neurobiologiche interagiscono con le esperienze, cosicché lo stile di vita individuale risulta creazione ermeneutica soggettiva che si sviluppa nelle dinamiche e interazioni dei gruppi sociali con cui ci si confronta.

Nel loro essere cariche di emozioni anche non verbalizzate, le relazioni costituiscono la base mnestica procedurale che aiuta il comportamento sociale del singolo ad essere adattivo rispetto ai contesti interpersonali che incontra (Fonagy, 2001). Il contesto universitario salesiano, dunque, non solo dovrà farsi luogo di accoglienza del bisogno di conoscenza con cui il giovane Millennial arriva, ma dovrà anche rispondere all'implicito bisogno di Verità che solo relazioni educative sinceramente interessate, affettive, e trasformative potranno soddisfare.

Tra i vari compiti del docente, inoltre, oltre a quello della semplificazione cognitiva, va ricordata la promozione del pensiero creativo, il quale implica la percezione sensibile di dati esistenti, la ricerca di informazioni, l'elaborazione e l'utilizzo flessibile di nuove combinazioni di informazioni a partire dalla propria base di conoscenza e di esperienza, la sintesi dei dati in una nuova soluzione (Geake, 2009).

In linea con tali presupposti, il progetto *Learning by doing* è un'esperienza formativa che, a partire dai risultati della ricerca neuroscientifica applicata all'ambito dell'apprendimento e della forma-

zione (conosciuta come “neurodidattica” o “neuropedagogia”), e con riferimento alla metodologia dell’attivismo di Dewey (1949), alla didattica laboratoriale e all’apprendistato cognitivo (Scribner, 1997; Margiotta, 2003; Brown, Collins, & Duguid, 1989) intende presentare una didattica con e dei “SENSI”, in cui l’acronimo scelto riassume per noi i seguenti principi di riferimento: Sensomotorio – Emozionante – Neurocettivo – Sistemico – Incoraggiante.

2.1. Principio Sensomotorio

Questo principio fa riferimento all’origine corporea della cognizione. Nel vivere le esperienze quotidiane, infatti, ciascuno di noi integra a livello cerebrale e corporeo input sensoriali esterni che arrivano dall’ambiente e input che arrivano dall’interno del corpo stesso: immagini, sensazioni fisiche, emozioni, movimenti. L’integrazione di tali stimoli interni ed esterni, che permette di dare significato a quanto esperito nel presente, permette la previsione di ciò che avverrà nelle interazioni ed è una competenza che si sviluppa già nelle prime fasi del ciclo di vita (Tronick, 2008; Beebe, 2003).

Laricerca neuroscientifica applicata all’ambito dell’apprendimento ha evidenziato come esso si basi anche su presupposti biologici, tra cui proprio la capacità di previsione individuale (Frith, 2007), e che “si apprende con il corpo”, immergendosi nell’esperienza relazionale e imitando gli altri (Gibbs, 2005).

Sulla stessa linea concettuale, le teorie dell’*embodied cognition* hanno permesso di radicare l’attività cognitiva nel contesto sociale, stabilendo che essa coinvolge sia la percezione che l’azione. In particolare, i processi cognitivi sono concepiti come basati sulla riattivazione dei pattern sensomotori acquisiti nel corso dell’esperienza con il mondo (Engel *et al.*, 2013; Glenberg & Gallese, 2012; Pulvermüller, 2005) e, grazie alla scoperta dei neuroni specchio, è possibile sottolineare che il primo passo per la comprensione implicita non ri-

flessiva delle azioni è la simulazione mentale dell'azione osservata. I neuroni specchio permettono, quindi, di trasformare l'informazione visiva in conoscenza (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006) e rappresentano la spiegazione fisiologica dell'efficace utilizzo di strategie di modeling, imitazione, ripetizione nei contesti di apprendimento.

Risulta, inoltre, fondamentale recepire nell'ambito della didattica universitaria l'importanza dell'integrazione tra processi verbali espliciti e non verbali/corporei impliciti. La relazione didattica è uno scambio "corpo a corpo", in cui input sensoriali provenienti dall'ambiente giungono all'individuo in maniera trasmodale non consapevole, costituendo di fatto una sorta di "memoria sensoriale delle relazioni" (Bucci, 1994; Seganti, 1995). I circuiti che hanno a che fare con le esperienze sociali, quindi, sono correlati a quelli che integrano i processi che controllano l'attribuzione di significati, la regolazione delle funzioni dell'organismo, le emozioni, la memoria, la comunicazione.

La scoperta della plasticità neuronale aiuta a confermare come l'apprendimento sia il risultato della modifica delle relazioni sinaptiche prodotta dagli stimoli ambientali e culturali (Wolf, 2007).

2.2. Principio Emozionante

Le interazioni verbali e non verbali nel contesto scolastico hanno impatto diretto sui circuiti neurali e mediano le risposte emotive, orientando i meccanismi di attenzione e facilitando le attribuzioni di significato (Field, 1985; Stern, 1985; Schore, 1994; Siegel, 1999).

I dati emersi dalle ricerche in neurodidattica hanno evidenziato l'efficacia di una didattica "emozionante", in cui si crea una relazione tra cognizione ed emozione (Goswami, 2004), e tra movimento fisico e potenziamento dell'apprendimento e della memoria (Sousa, 2010). Spiegazione neuroscientifica della relazione apprendimento/emozione arriva dagli studi che hanno scoperto il ruolo del sistema dopaminergico proprio nella fase di apprendimento. La

dopamina sembra essere il messaggero più importante nei processi emozionali del piacere e della ricompensa, base dei comportamenti adattivi: esperienze piacevoli e positive si associano alla produzione di dopamina, determinando non solo sensazioni di gratificazione e benessere ma diminuendo anche la percezione dello stress fisico e mentale (Epasto, 2008).

Appare dunque fondamentale riflettere sulla qualità e sulle caratteristiche che le relazioni educative dovrebbero possedere affinché l'apprendimento risulti significativo. In tal senso, ci sembra di poter considerare efficace solo l'insegnante in grado di integrare competenza didattica, controllo, comportamento guida (sintetizzabili nel concetto di efficienza), con la dimensione emotiva e la comprensione dei bisogni psicosociali (sintetizzabili nel concetto di affettività) (Farri & Chiodo Martinetto, 2007). Rispetto all'interazione affettività-adattamento, è significativo il contributo, nell'ambito della Psicologia Positiva, del modello "ampliare e costruire" (*broaden-and-build*) proposto da Barbara Fredrickson (2001), secondo cui, a differenza delle emozioni negative che restringono il repertorio dei comportamenti umani ad alcune specifiche azioni (dirette e immediatamente adattive rispetto a situazioni di pericolo), l'esperienza di emozioni positive porta ad ampliare la propria gamma di pensieri e comportamenti, facilitando la flessibilità del comportamento e risultando in un accumulo di risorse (es. di coping, di relazione) utili per il benessere futuro. Gli studi in ambito scolastico, in particolare, mostrano non solo un legame tra emozioni positive e strategie di coping adattivo, ma anche una stretta associazione tra l'esperienza di emozioni positive ed un maggiore coinvolgimento degli studenti nelle attività proposte (Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008).

2.3. Principio Neurocettivo

Porges (2014) ha utilizzato il termine neurocezione per indicare per processo neurale automatico e neurobiologicamente fondato

che permette di rilevare gli input di sicurezza, pericolo o minaccia grave nell'ambiente, compresi segnali da parte delle persone con cui ci si relaziona. La neurocezione è per definizione inconsapevole e quando vengono percepite condizioni e input di sicurezza aumenta il sistema di ingaggio sociale, diminuendo le reazioni difensive disadattive negli scambi interpersonali e facilitando le competenze relazionali.

Le capacità relazionali indicative dell'ingaggio sociale includono sia sequenze di azioni e di contatto, sia strategie di regolazione corporea (ad esempio postura, respiro). Pensando al contesto didattico, la relazione docente-studente si caratterizza proprio come rapporto diadico tra due neurocezioni, in cui il reciproco feedback deve promuovere sensazioni positive di benessere, sicurezza e fiducia. Durante le attività formative, per esempio, gli studenti giudicano costantemente lo stato emotivo del docente, ascoltando la sua voce, che è espressione della sua regolazione interna e che, a seconda del tono e delle frequenze utilizzate, può essere interpretata come fonte di pericolo o stress, così come la sua postura. Il docente, quindi, dovrebbe funzionare da co-regolatore dello stato emotivo e mentale dello studente.

2.4. Principio Sistemico

Peculiarità degli Istituti di formazione universitaria salesiana dovrebbe essere non solo lo sviluppo di competenze individuali ma anche collettive (senso di partecipazione, cooperazione, vita di comunità). Dal momento che gli elementi biologici e genetici alla base dell'apprendere trovano espressione completa solo in un contesto relazionale facilitante, assumere una prospettiva sistemica significa non solo dar credito ai meccanismi tanto di colui che insegna, quanto di colui che apprende, ma anche considerare che il sistema Classe e il sistema Istituto Universitario in cui studente e docente si trovano interagiscono reciprocamente. La figura dell'insegnante appare inse-

rita esattamente al centro di tale interazione, dovendone gestire gli equilibri/squilibri anche di tipo organizzativo e comunicativo affinché le conseguenze non si riversino sulla sua relazione con i discenti.

Il principio sistemico è un principio cooperativo per definizione e i neuroni specchio che nella interazione sistemica si attivano forniscono il presupposto fisiologico fondamentale nei processi di condivisione delle emozioni e dell'empatia (Gallese, 2001).

Assumere un principio sistemico e cooperativo non ha a che fare solo con le metodologie didattiche, bensì con la generale impostazione di vita all'interno del sistema scolastico e della rete di riferimento, a partire dall'acquisizione di competenze sociali che permettano di gestire in maniera più efficace i rapporti.

C'è stato un tempo in cui si riteneva che uno degli aspetti più significativi della mente umana fosse la sua capacità, ovvero la quantità di conoscenza che è in grado di immagazzinare. Fra coloro che hanno cercato di stimare la capacità della memoria, Thomas Landauer (1986) si servì di tecniche diverse ma arrivò sempre all'incirca allo stesso valore: 1 gigabyte. L'aspetto più significativo della nostra mente, dunque, non è la sua capacità, bensì il fatto che il pensiero deliberato, consapevole, ci connette agli altri, consentendoci di superare la debolezza e l'errore insiti nei nostri modelli intuitivi personali. Sin dall'inizio della civiltà le persone hanno sviluppato competenze specifiche all'interno del loro gruppo, clan o società. E ancora oggi un individuo può avere una competenza in più di una singola abilità, ma nessuno è in grado di fare tutto da solo. Quindi collaboriamo, e facendo questo creiamo una mente sociale eccezionalmente potente. Ne consegue che insegnare conoscenza richiede più che insegnare teorie e modelli e riflessioni. Richiede anche che gli studenti prestino attenzione ai limiti della propria conoscenza e imparino a colmare le lacune lavorando all'interno di una comunità (Sloman, 2018).

Le metodologie didattiche di nuova generazione sottolineano l'importanza di modelli di apprendimento cooperativo che presuppongono il ruolo dei valori di collaborazione e l'importanza dell'interazione con i pari più competenti in piccoli gruppi per incrementare l'acquisizione dei concetti critici. Tuttavia, è possibile rilevare come tali innovazioni si scontrino ancora troppo spesso con le resistenze e le difficoltà anche organizzative (numerosità degli studenti, predisposizione delle aule, numero di ore per ciascun corso) al cambiamento che il sistema scolastico oppone.

2.5. Principio Incoraggiante

In linea con la peculiarità delle Università Salesiane di essere da sempre *self-empowerment oriented*, si è già specificato come obiettivo generale comune ai vari Corsi di Laurea sia quello di promuovere nei giovani una *learned hopefulness* (Zimmerman, 2000), presupponendo che la relazione educativa dovrebbe essere fondamentalmente incoraggiante, aiutando gli studenti a far fronte alle richieste scolastiche come compiti possibili e superabili, garantendo loro il necessario supporto.

Dal punto di vista psicologico, avere coraggio significa percepirsi in grado di poter agire per trovare delle soluzioni, abbandonando eventuali atteggiamenti rinunciatari connessi alla esposizione ripetuta a situazioni incontrollabili (Dinkmeyer & Dreikurs, 1974; Franta & Colasanti, 1998).

Coraggio e scoraggiamento derivano entrambi da valutazioni cognitive soggettive, rispettivamente positive e negative, di se stessi e delle proprie capacità di affrontare i compiti della vita e le situazioni reali o possibili. A livello educativo, essere incoraggianti significa quindi innanzitutto premiare il cimentarsi, trasmettere il senso del percorso e non solo l'importanza della meta, trasmettendo allo stu-

dente la percezione della propria capacità di modificare le condizioni di partenza (Farri & Chiodo Martinetto, 2007).

Una relazione educativa, se ha come fondamento un principio incoraggiante, si pone anche implicitamente come relazione d'aiuto e ha come obiettivo secondario, oltre a quello didattico, motivare l'apprendimento facilitando le competenze di autosservazione e regolazione. Una relazione educativa incoraggiante, inoltre, è una relazione motivante, e la motivazione all'apprendimento è essenziale per la riuscita di qualsiasi azione formativa. Moltissimi studi su campioni di studenti di tutti gli ordini scolastici, dalla scuola primaria all'università, hanno evidenziato che gli studenti imparano meglio e riportano livelli più alti di salute psicologica quando hanno una motivazione intrinseca (o una motivazione estrinseca ben interiorizzata) per l'apprendimento (Niemec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci & Ryan, 2006). Quando intrinsecamente motivate, le persone si impegnano in attività che le interessano, e lo fanno liberamente, con pieno senso della volontà (Niemec & Ryan, 2009).

Secondo la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985) i comportamenti intrinsecamente motivati (detti anche solo "motivati") sono quelli in cui le persone si impegnano per il piacere e la soddisfazione che ne derivano, senza necessità di vincoli o ricompense. Il bambino che legge un libro per il piacere di farlo è intrinsecamente motivato per quell'attività. I comportamenti intrinsecamente motivati rappresentano il prototipo dell'autodeterminazione: emanano dal sé e sono pienamente sostenuti. I comportamenti estrinsecamente motivati (anche detti "controllati"), invece, hanno una natura strumentale, e sono eseguiti non per interesse, ma perché si ritiene che siano utili per ottenere conseguenze rilevanti per l'individuo. Quando un comportamento è intrinsecamente motivato (autodeterminato) il processo di regolazione è la scelta, mentre quando è estrinsecamente motivato (controllato) il processo di re-

golazione è la conformità (o in alcuni casi la sfida) (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Secondo la teoria dell'autodeterminazione, l'azione intrinsecamente motivata inoltre, è direzionata da tre bisogni chiave: autonomia (capacità di essere autoreferenziali e auto-regolanti rispetto alle proprie azioni), competenza (capacità di comprendere come ottenere risultati e obiettivi di interesse ed essere efficaci nell'eseguire le azioni richieste), relazionalità (capacità di sviluppare di connessioni sicure e soddisfacenti con gli altri nel proprio ambiente sociale) (Deci & Ryan, 1985). Il modo in cui i docenti si rapportano in aula e quello in cui presentano e strutturano i compiti di apprendimento, pertanto, influiscono sulla soddisfazione dei bisogni psicologici di base degli studenti (autonomia, competenza e relazionalità) e, incoraggiandoli, consentono alla motivazione di diventare sempre più intrinseca facilitando l'apprendimento.

3. *Learning by doing*: modalità di realizzazione

Il progetto prevede lo svolgimento di una lezione interdisciplinare per Anno Accademico della durata di 16 ore su due giornate consecutive alla fine del primo semestre. La lezione è rivolta agli studenti di IUSTO che frequentano i Corsi di Laurea in Psicologia (nell'ambito del corso di Psicologia dinamica) e in Scienze dell'Educazione (nell'ambito del corso di Psicologia generale) e verte su una tematica interdisciplinare che si presti ad evidenziare il legame circolare tra teoria e sperimentazione scientifica. La lezione è così articolata:

- Una parte teorica (4 ore) sotto forma di interventi e dibattito su temi interdisciplinari tra docenti di IUSTO e uno/due invitati esterni, ove possibile di ambito universitario salesiano.
- Una parte sperimentale (8 ore) con autosomministrazione da parte degli studenti partecipanti di strumenti per la rilevazio-

ne di dati sui costrutti legati a quelli affrontati durante la parte teorica e, a seguire, lavoro in gruppi (eterogenei per Corso di Laurea di appartenenza) per lo scoring e l'analisi statistica descrittiva di parte dei dati.

- Una parte di restituzione da parte degli studenti (4 ore) con la presentazione dei risultati e di una proposta psico-educativa relativa ai temi affrontati da parte di ciascun gruppo.

La partecipazione alla parte teorica entra nel computo delle ore di frequenza ordinaria del corso di appartenenza, mentre la partecipazione all'intero percorso di *Learning by doing* dà diritto a 2 punti aggiuntivi alla prova d'esame dei rispettivi corsi.

I dati raccolti possono costituire la base per una pubblicazione scientifica da parte dei docenti coinvolti, e gli studenti interessati possono svolgere la propria tesi di laurea sui temi oggetto della lezione.

A seguire sono descritte le modalità attraverso cui *Learning by doing* realizza i principi teorici precedentemente identificati.

3.1. Principio Sensomotorio

L'organizzazione della conoscenza è dinamica, collegata all'esperienza percettiva e motoria dell'individuo e mediata dai suoi scopi e dai contesti in cui si viene a trovare. Recenti approcci suggeriscono che il modo in cui i concetti vengono elaborati e costruiti non si fonda su principi stabili e universali, ma sia influenzata dall'esperienza concreta con gli oggetti/eventi a cui i concetti fanno riferimento (Borghini, 2002). In questa visione, il sistema concettuale e quello sensomotorio non sono separati, ma la formazione e strutturazione dei concetti deriva da pattern di parziale riattivazione neurale dei sistemi sensoriali e motori, variando in funzione delle situazioni e delle relazioni tra i loro referenti e il nostro corpo (la cosiddetta "simulazione situata", Barsalou, 2003). Da questo ap-

proccio deriva l'idea di base del *Learning by doing*, ovvero non solo l'integrazione tra teoria e pratica (il focus della lezione è la ricerca applicata, nello specifico alla psicologia dinamica attraverso i principi della psicologia generale), ma anche quella tra esperienza personale e riflessione, per cui gli studenti compilano in prima persona i questionari ma sono poi chiamati anche a proporre delle riflessioni teoriche sui costrutti indagati.

Dalle ricerche emerge inoltre come sia l'azione che la visione risultino fondamentali per l'apprendimento, rendendo importante in aula l'utilizzo di comunicazione sia digitale che analogica, al fine di ridurre l'ambiguità cognitiva di quanto viene comunicato anche attraverso la sollecitazione della codifica emotiva che il canale analogico permette. L'utilizzo durante il *Learning by doing* di sistemi di presentazione visiva come le diapositive power point ha permesso di favorire l'ancoraggio cognitivo, permettendo la ridondanza concettuale che impedisce l'interpretazione soggettiva dei contenuti (Mayer, 2001).

Come abbiamo visto, i neuroni specchio hanno permesso di fondare l'apprendimento sia sull'esperienza corporea che sull'imitazione. L'apprendimento esperienziale del *Learning by doing* è pertanto definibile modeling, in quanto ha permesso l'osservazione del docente nell'esecuzione di un compito rieseguibile successivamente su imitazione (la creazione di tabelle di sintesi dei dati, la formulazione di ipotesi correlazionali tra i costrutti). Il modeling permette in generale allo studente di osservare il metodo in azione imparando come comportarsi in situazioni analoghe, non solo ripetendo esattamente azioni osservate, ma anche apprendendo pattern di azioni prima sconosciuti, imparando poi ad agirli.

Infine, gli studi di Hebb (1949) prima, e di Kandel (2001) poi, hanno dimostrato che qualunque esperienza che si traduca in ricordo produce dei cambiamenti fisici nel sistema nervoso centrale. L'invio di un neurotrasmettitore attraverso una sinapsi modifica la sinapsi stessa, rafforzando la connessione tra i due neuroni e ren-

dendo più facile la trasmissione reciproca successivamente. Non solo, ma abbinamenti ripetuti provocano cambiamenti strutturali che facilitano la trasmissione sinaptica e la persistenza delle reazioni biochimiche, formando ricordi a lungo termine. Nel *Learning by doing*, le singole azioni (inserire i dati di un questionario all'interno di una matrice casi x variabili, creare una tabella univariata per ciascuna variabile, indagare la relazione bivariata tra due variabili) sono ripetute più volte, oltre ad essere viste fare dai docenti e dai compagni, sfruttando proprio i principi della plasticità neuronale del modeling a favore dell'apprendimento.

3.2. Principio emozionante

All'interno del *Learning by doing* i docenti si impegnano a creare un clima positivo e incoraggiante, in cui l'incertezza e l'errore non vengono visti negativamente, ma come occasione per progredire e migliorare l'apprendimento. In accordo con la teoria di Fredrickson (2001), il clima emotivo favorevole spinge gli studenti ad allargare la gamma di soluzioni ideate e condivise per risolvere i problemi che si presentano, sia quelli intenzionalmente proposti dai docenti, sia quelli non inizialmente previsti (es. incompatibilità o diversa modalità di funzionamento dei programmi su Pc, Mac e tablet).

Attraverso strategie di *scaffolding*, per mezzo delle quali i docenti sostengono (con istruzioni esplicite, ma anche e soprattutto con l'esempio) gli studenti nel corso della lezione, vengono inoltre promosse le convinzioni di autoefficacia rispetto a compiti tradizionalmente considerati "difficili" e per cui gli studenti si sentono "poco portati" (Wood, Bruner & Ross, 1976). Le convinzioni circa la propria efficacia personale costituiscono uno degli aspetti principali dell'autoconoscenza e vengono costruite attingendo in primo luogo ad esperienze di *mastery* (padroneggiamento) (Bandura, 1997). Per favorire tale sviluppo, nel *Learning by doing* le abilità complesse necessarie per completare le attività sono state scomposte in sotto-

abilità (inserire dati in una matrice, identificare le singole variabili, ipotizzare relazioni tra due variabili, ecc.), che potevano essere padroneggiate più facilmente e fornire un feedback positivo immediato. Dal momento che gli stati fisiologici e affettivi sono un'altra delle fonti di informazione che gli individui utilizzano come indicatori di capacità, il benessere derivante dal clima relazionale instaurato e dal successo nelle attività proposte contribuiscono ulteriormente al giudizio che gli studenti forniscono sulla propria capacità e forza.

3.3. Principio Neurocettivo

Le attività di gruppo del *Learning by doing* hanno messo gli studenti nella condizione di lavorare in contesti interattivi conosciuti (compagni di corso e docenti avuti a lezione durante l'anno) ma anche di interagire con persone non conosciute (docente IUS invitato da Roma e compagni di altro Corso di Laurea), presentando poi il prodotto finale dei lavori in piccolo gruppo durante una plenaria, di fronte a un gruppo misto allargato. Le attività proposte e le modalità descritte hanno fatto specificatamente riferimento all'applicazione del principio che abbiamo voluto definire neurocettivo in riferimento alla Teoria Polivagale di Porges (2001). Porges evidenzia come nelle interazioni, comportamento e regolazione emotiva siano risposte agli input ambientali e alle persone che partecipano allo scambio interattivo. In particolare, i comportamenti prosociali aiutano a capire se il contesto possa essere considerato sicuro o meno e attiva i circuiti fisiologici che modulano la regolazione affettiva e le interazioni, promuovendo salute e crescita.

Sguardo, voce, espressione facciale, gesti del capo, prosodia sono intesi come segnali di regolazione degli stati fisiologici, sono fisiologicamente implicati nell'ingaggio sociale, e il sistema nervoso riesce a passare da strategie difensive a strategie interattive grazie proprio alla presenza di due elementi: la capacità di valutare il rischio e la percezione di un contesto come sicuro, così da inibire

le strutture limbiche che controllano i comportamenti difensivi di attacco-fuga. L'azione del nervo vago, inoltre, favorisce la produzione di ossitocina e la predisposizione all'interazione. Quanto più le relazioni sono sane e piacevolmente sicure, quanto più la predisposizione interattiva aumenta.

Per la teoria polivagale, quando manca la percezione di sicurezza il sistema nervoso attiva comportamenti di mobilitazione lotta-fuga e altre risposte fisiologiche: attraverso le informazioni sensoriali che arrivano dal contesto e dai visceri attua una costante valutazione del rischio attraverso le strutture limbiche sottocorticali che costituiscono la neurocezione, che distingue tra sicurezza, minaccia, pericolo.

La neurocezione coinvolge la corteccia temporale e risponde alle voci familiari, ai volti, ai movimenti delle mani e influenza l'attività limbica.

La neurocezione di individui familiari, con prosodie appropriate e con volti espressivi e accoglienti si traduce in un'interazione sociale che promuove il senso di sicurezza. Quando il contesto è considerato sicuro, le strutture difensive limbiche vengono bloccate per permettere ai comportamenti sociali e agli stati viscerali di calma di attivarsi viscerali. (Porges, 2014, p. 282)

In linea con quanto detto, *Learning by doing* ha proprio inteso essere un intervento educativo che avesse la capacità di rafforzare la percezione di sicurezza, permettendo di incoraggiare comportamenti prosociali legati al sistema di ingaggio sociale.

3.4. Principio Sistemico

Nel *Learning by doing*, lo cambio professionale ed umano tra docenti di discipline diverse e tra docenti di istituzioni universitarie salesiane diverse è apparso come risorsa e come modello di scambio intersistemico ed intrasistemico al fine di rendere l'Università un'organizzazione che produce servizi e che impara a ottimizzare

l'efficacia nel processo educativo e di apprendimento nella cooperazione tra i sistemi che interagiscono, nella cooperazione con gli altri Istituti con cui formare una rete.

Il *Learning by doing* ha inoltre inteso offrire un'esperienza cooperativa che permettesse di far leva sul senso di partecipazione, al di là delle appartenenze di corso. Questi due livelli di "socializzazione" del pensiero, sono stati intesi come funzionali allo scopo di favorire lo sviluppo stesso del pensiero (Sloman, 2018) e l'approfondimento della comprensione e della riflessione sui temi trattati.

Un aspetto particolare a cui il *Learning by doing* ha prestato attenzione è stato quello dei fattori che sottendono e motivano alla cooperazione. In altre parole, non basta dire che lavorare in gruppo costruisce la nostra intelligenza individuale e collettiva per vedersi attuare forme di collaborazione. Invece, il sistema cooperativo si attiva quando un individuo, singolarmente, non è in grado di raggiungere un obiettivo desiderato, ma è consapevole che può farlo agendo insieme agli altri (Liotti, Fassone, & Monticelli, 2017). E allora la lezione ha previsto obiettivi troppo complessi da raggiungere date le competenze dei singoli studenti, ma ottenibili invece attraverso la sinergia di competenze di Corsi di Laurea differenti.

3.5. Principio Incoraggiante

Partendo dalla definizione adleriana di coraggio come convinzione di poter operare per trovare delle soluzioni, di essere in grado di lottare nelle difficili contingenze, di rendere utili i propri sforzi, di poter autoafferinarsi, il *Learning by doing* è stato inteso come "momento incoraggiante basato su strategie incoraggianti". Affinché gli studenti sperimentassero l'esperienza come costruttiva per la loro formazione, si è cercato di aiutarli ad affrontare le richieste proposte come compiti possibili e superabili, garantendo loro il supporto necessario perché solidificassero la fiducia nelle proprie

capacità di controllare gli eventi e di raggiungere le mete desiderate. L'esperienza di coraggio, in generale, dispone gli allievi ad agire in modo proattivo ed è il risultato di processi cognitivi attraverso i quali la situazione da affrontare viene valutata come superabile o almeno gestibile, valutazione che motiva la ricerca di soluzioni e l'assunzione di responsabilità.

L'incoraggiamento va qui inteso anche come lavoro del docente volto a favorire, in un "clima emotivo ottimale", la presa di consapevolezza delle risorse possedute dallo studente. Modalità incoraggianti dei docenti durante il *Learning by doing* sono state: promuovere le attività degli allievi facendo leva sulle loro motivazioni interne, comprendere il loro vissuto durante l'esperienza, sottolineare in positivo, ridimensionare gli errori, responsabilizzare. Modalità incoraggianti dal punto di vista didattico sono invece state: la discrepanza ottimale (presentando compiti richiedenti una competenza leggermente superiore a quella raggiunta), la diversificazione dei compiti, l'apprendimento cooperativo.

4. Conclusioni

Cambiamenti e condizioni sociali basate sull'insicurezza come quelle che caratterizzano il contesto sociale dei Millennials obbligano le Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado a ripensare e innovare modalità ed atteggiamenti educativi affinché possano dare una risposta di sicurezza e controllo non solo ai bisogni di sapere e saper fare, ma anche di saper essere.

L'attività di *Learning by doing* proposta da IUSTO ha inteso essere una risposta innovativa all'interno dei percorsi curricolari, a partire dal fatto che, se per definizione innovare significa introdurre nuovi sistemi di produzione, nell'ambito dell'educazione salesiana il prodotto della conoscenza deve intrecciarsi con quello della crescita individuale, secondo principi di Verità. Essere innovativi, dunque,

dovrà significare aver sempre presente che metodo e risultato sono connessi, ma anche che l'innovazione implicherà essere trasformativi rispetto alla dimensione personale. Il Sistema preventivo di don Bosco, d'altronde, nel suo porre come pilastri educativi "ragione, religione, e amorevolezza", scardinò le matrici dell'epoca fondando la crescita personale degli studenti su attività e interazioni incoraggianti e gratificanti, e su percorsi di apprendimento trasformativi in quanto fondati sulla reciprocità, l'interdipendenza, lo scambio. Per tale motivo, il progetto *Learning by doing* ha voluto essere un momento di formazione-educazione che stimolasse nei giovani una *learned hopefulness* che, a partire dall'approfondimento di contenuti curriculari previsti dalle discipline coinvolte nelle due giornate, aumentasse negli studenti non solo abilità e competenze sociali individuali, ma anche competenze collettive fondate sul senso di partecipazione e cooperazione.

Ci preme ancora una volta sottolineare come anche nell'ambito universitario prassi formative diversificate e rispondenti ai bisogni e alle caratteristiche dei giovani Millennials costituiranno attività innovativa non solo perché basate su principi teorici validati dalla ricerca ed aggiornati, ma anche in quanto ogni principio educativo è tale solo nella misura in cui richiede una trasformazione innanzitutto in chi lo applica, docenti compresi. In linea con quanto detto, quindi, l'incoraggiamento potrà diventare un principio utile solo se il docente è incoraggiante, la neurocezione solo se il docente è fonte di sicurezza, la cooperazione solo se il docente dimostra competenze sociali sufficienti... In tal modo, i principi formativi dovranno diventare prerogativa di tutto l'Istituto Universitario e non solo del suo singolo rappresentante, così da far circolare una generale percezione di sensazioni positive di benessere, sicurezza e fiducia.

Bibliografia

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (trad. it. Autoefficacia. Teoria e applicazioni) (Trento: Erickson, 2000).
- Barsalou, L. (2003). Situated simulation in the human conceptual system. *Language and Cognitive Processes*, 18(5-6), 513-562.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beebe, B., & Lachmann, F. M. (2003). *Infant research e trattamento degli adulti: un modello sistemico-diadico delle interazioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington D.C.: National Academy.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bucci, W. (1994). The multiple code theory and the psychoanalytic process: A framework for research. *The Annual of Psychoanalysis*, 22, 239-259.
- CENSIS (2015). *Vite da Millennials: Web, new media, startup e molto altro. Nuovi soggetti della ripresa italiana alla prova*. 49° Rapporto Annuale sulla Situazione Sociale del Paese. Roma, 2 dicembre 2015.
- _____ (2018). *Comunicazione e Media*. 52° Rapporto Annuale sulla Situazione Sociale del Paese. Roma, 7 dicembre 2018.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dinkmeyer D., & Dreikurs, R. (1974). *Il processo di incoraggiamento*. Firenze: Giunti- Barbera.
- Engel, A. K., Maye, A., Kurthen, M., & König, P. (2013). Where's the action? The pragmatic turn in cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(5), 202-209.
- Epasto, A. (2008). Strategie d'insegnamento efficaci per la scuola dell'infanzia: Didattica metacognitiva, neurodidattica e apprendimento precoce. *VEGA, Rivista Online*, anno IV, n. 1.
- Farri, M., & Chiodo-Martinetto, R. (2007). Liberi pensieri e riflessioni su relazione educativa ed interventi formativi in ambito scolastico. *Minori e Giustizia*, 1, 161-176.

- Field, T. (1985). Attachment as psychobiological attunement: Being on the same wavelength. In: M. Reite, & T. Field (Eds.). *The psychobiology of attachment and separation*. Orlando: Academic press.
- Franta, H., & Colasanti, A. R. (1998). *L'arte dell'incoraggiamento: insegnamento e personalità degli allievi*. Brescia: La Scuola.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218.
- Frith, C. (2009). *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gallese, V. (2001). The "shared manifold" hypothesis. From mirror neurons to empathy. *Journal of consciousness studies*, 8(5-6), 33-50.
- Geake, J. P. (2009). *The brain at school. Educational neuroscience in the classroom*. London: Open University Press.
- Gibbs, R. W. (2005). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenberg, A. M., & Gallese, V. (2012). Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex*, 48(7), 905-922.
- Goswami, U. (2004). *Comments and Mind, Brain, and Education Conference*. Harvard: Harvard University Press.
- Hebb, D. O. (1949). The organization of behavior; a neuropsychological theory. *A Wiley Book in Clinical Psychology*, 62-78.
- Kandel, E. R. (2001). The molecular biology of memory storage: a dialogue between genes and synapses. *Science*, 294(5544), 1030-1038.
- Landauer, T. K. (1986). How much do people remember? Some estimates of the quantity of learned information in long-term memory. *Cognitive Science*, 10(4), 477-493.
- Liotti, G., Fassone, G., & Monticelli, F. (2017). *L'evoluzione delle emozioni e dei sistemi motivazionali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Margiotta, U. (2003). *La scuola dei talenti. Modularità didattica e Modulazione degli apprendimenti*. Roma: Armando.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determi-

- nation theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761-775.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Porges, S. W. (2001). The polyvagal theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology*, 42, 123-146.
- (2014). *La Teoria Polivagale. Fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell'attaccamento, della comunicazione e dell'autoregolazione*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(7), 576-582.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431.
- Rizzolatti G., & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the Self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Scribner, S. (1997). *Mind and social practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seganti A. (1995). *La memoria sensoriale delle relazioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind* (trad. it., *La mente relazionale: Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano, 2001).
- Sloman, S., Fernbach, P., & Legrenzi, P. (2018). *L'illusione della conoscenza: perché non pensiamo mai da soli*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sousa, D. A. (2010). How science met pedagogy. In: D.A. Sousa (Ed.), *Mind, brain, & education. Neuroscience implications for the classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Stern, D. N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino* (tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987).
- Tagliavini, G. (2011). Modulazione dell'arousal, memoria procedurale ed elaborazione del trauma: Il contributo clinico del modello polivagale e della terapia sensomotoria. *Cognitivismo clinico*, 8(1): 60-72.
- Tronick, E. (2008). *Regolazione emotiva. Nello sviluppo e nel processo terapeutico*. Milano: Cortina.

Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* (tr. it. Vita e Pensiero, Milano, 2012).

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving.

Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89-100.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Competenze digitali e nuove sfide educative

Digital Skills and New Educational Challenges

Michela Drusian¹

Cosimo Marco Scarcelli²

Istituto Universitario Salesiano Venezia

Abstract

Very often, we hear about the role of technology in children's lives, but such reports often tediously and excessively simplify the social reality, creating novel labels that do nothing but widen the gap between the generations.

This challenge was addressed by IUSVE through an investigation of the relationship between the digital world and the world of youth, made possible by an interdisciplinary approach that relied on the diverse professions represented at the university. Specifically, the research involved a survey aimed at understanding so-called digital literacy among a sample of young people. The article offers a sociological reflection on the concept of digital literacy, providing some of the prominent descriptions of the phenomenon and proposing a definition, and then reflects on research findings that illustrate the centrality of the theme and its numerous theoretical implications.

Keywords

Media Education, young people, digital media, digital skills.

-
- 1 PhD in Sociology, she is Stable Professor at department of Communication of IUSVE (Istituto Universitario Salesiano Venezia), where she teaches "Sociology" and "Sociology of Consumption". Her research interests are mainly focused on the relationship between young people and new media technologies. m.drusian@iusve.it
 - 2 PhD in Social Sciences, he is Adjunct Professor and research responsible at department of Communication of IUSVE (Istituto Universitario Salesiano Venezia). He teaches "Anthropology of digital media" and "Sociology of Consumption" at IUSVE and "Sociology of media" at University of Padova. His research topics are connected with digital media and young people. c.scarcelli@iusve.it

Resumen

Muy a menudo, escuchamos sobre el papel de la tecnología en la vida de los niños, pero tales informes a menudo simplifican tediosa y excesivamente la realidad social, creando etiquetas novedosas que no hacen más que ampliar la brecha entre las generaciones.

IUSVE abordó este desafío a través de una investigación de la relación entre el mundo digital y el mundo de la juventud, que fue posible gracias a un enfoque interdisciplinario que se basó en las diversas profesiones representadas en la universidad. Específicamente, la investigación incluyó una encuesta dirigida a comprender la llamada alfabetización digital entre una muestra de jóvenes. El artículo ofrece una reflexión sociológica sobre el concepto de alfabetización digital, proporcionando algunas de las descripciones destacadas del fenómeno y proponiendo una definición, y luego reflexiona sobre los resultados de la investigación que ilustran la centralidad del tema y sus numerosas implicaciones teóricas.

Palabras clave

Educación en medios, jóvenes, medios digitales, habilidades digitales.

Resume

Speso sentiamo parlare del ruolo della tecnologia all'interno della vita dei più giovani attraverso descrizioni che semplificando eccessivamente la realtà sociale delineano incolmabili gap tra le generazioni.

La ricerca che sta alla base di questo capitolo, utilizzando un approccio interdisciplinare, ha voluto indagare la relazione tra le tecnologie digitali e i giovani andando oltre questa facile semplificazione. Nello specifico la ricerca sviluppata dall'Istituto universitario Salesiano di Venezia (IUSVE), mediante una survey, si è posta lo scopo di studiare la così detta digital literacy mediante uno sguardo sociologico che ha permesso di descrivere il fenomeno e di proporre una definizione in grado di illustrare la centralità del tema e le sue numerose implicazioni teoriche.

Parole chiave

Educazione ai media, Giovani, Media digitali, competenze digitali.

Introduzione

Comprenderne in che modo i nuovi media entrino oggi a far parte della vita quotidiana dei giovani (e dei meno giovani) è oggi una delle maggiori sfide che ricercatori ed educatori si pongono. Molto spesso sentiamo infatti parlare del ruolo delle tecnologie all'interno della vita dei ragazzi; una relazione che, però, viene spesso esaurita iper-semplificando la realtà sociale e incollando sui più giovani etichette che non fanno altro che aumentare la frattura generazionale.

La sfida appena delineate è stata colta dallo IUSVE indagando la relazione tra mondi digitali e giovani, grazie ad un approccio interdisciplinare capace di far dialogare diverse professionalità a disposizione dell'istituto universitario. Nell'ambito di questo lavoro, da-

remo conto di una ricerca condotta nel 2015 che ha rappresentato un punto di partenza per altre ricerche che si sono succedute e che ha dato l'avvio —è questo l'augurio— a un periodo di interesse e approfondimento di questo tema sotto i diversi punti di vista disciplinari. Nello specifico, si è trattato di un'indagine volta a comprendere la cosiddetta digital literacy, l'alfabetizzazione digitale, tra un campione di giovani. Questo tema non solo è centrale nelle riflessioni sulla relazione tra giovani e nuovi media, perché per comprenderne i significati bisogna capire in primo luogo quali siano le competenze e le capacità di utilizzo dei media stessi, ma è anche di primaria importanza per una istituzione universitaria salesiana che ha nei giovani, nell'educazione e nella comunicazione i cardini attorno i quali orientare la propria azione. Proporremo di seguito una riflessione di stampo sociologico sul concetto di alfabetizzazione digitale, dandone alcune delle principali descrizioni e proponendone una definizione, per poi presentare alcuni risultati della ricerca che illustrano la centralità del tema e le numerose implicazioni teoriche che vi si accompagnano.

La prospettiva sociologica e comunicativa

Il concetto di alfabetizzazione digitale è multidimensionale ed estremamente sfaccettato, pur nella sua apparente semplicità. Senza soffermarci sulla disamina della locuzione, che parte proprio dalla definizione del termine alfabetizzazione come capacità di leggere e di scrivere, è utile ricostruirne il percorso di definizione in relazione allo sviluppo dei media digitali.

In principio fu il concetto di media literacy a interessare gli studiosi. La definizione più conosciuta è quella di Aufderheide:

A media literate person —and everyone should have the opportunity to become one— can decode, evaluate, analyse and produce both print and electronic media. The fundamental objective of media literacy is a critical autonomy relationship to all media.

Emphases in media literacy training range widely, including informed citizenship, aesthetic appreciation and expression, social advocacy, self-esteem, and consumer competence. (1992)

Si tratta di un concetto ombrello che implica la comprensione, produzione, negoziazione di significati in una cultura di immagini, parole e suoni. I media a cui fa riferimento la studiosa ancora non includono i media digitali che conosciamo oggi, ma si limitano a quelli elettronici tipici della comunicazione di massa e ai computer, il cui uso in rete con il web si diffonderà solo qualche anno più tardi.

Generalmente viene riconosciuto Paul Gilster come il primo ad aver usato la locuzione *digital literacy* nel 1997, periodo durante il quale era appena esploso l'entusiasmo per il *world wide web* (Bawden 2001, 2008; Koltaj, 2011). Negli anni precedenti sia era già parlato prima di *computer literacy* e poi di *information literacy* per indicare la sopravvenuta necessità di riflettere su come le tecnologie cominciassero a entrare nel quotidiano di molti individui. Il web ha ampliato lo spettro dell'interesse grazie alle sue caratteristiche: ipertestualità, multimedialità, interattività. Ci si chiedeva allora come gli individui fossero in grado di apprendere, di gestire soprattutto le nuove modalità di uso dei computer e di reperimento di informazioni.

La definizione di *digital literacy* di Gilster riflette appieno questa domanda perché si tratta di una definizione volutamente ampia che non si sofferma particolarmente sulle competenze specifiche né sulle tecnologie (Bawden, 2008). Per Gilster la *digital literacy* è la capacità di comprendere e usare l'informazione in molteplici formati da una ampia varietà di fonti presentata attraverso i computer. Di fondo c'è l'idea che ci siano varie fonti provenienti da diversi supporti e che l'individuo debba essere capace di usarle, si tratta cioè di un *mindset*, più che di una raccolta esaustiva di competenze. L'utente che Gilster aveva in mente era lo studente che doveva ricercare informazioni multimediali in un contesto scolastico educativo ed era già chiaro che in un mondo, il web, apparentemente illimita-

to il soggetto era chiamato ad assumersi nuove responsabilità (Meyers *et al.*, 2013). Non si trattava più solo di saper leggere, scrivere, ascoltare e parlare. I media digitali, e internet allora, esigevano nuove competenze. Gilster, pur non soffermandosi particolarmente, ne indicava quattro fondamentali: la ricerca su internet, la navigazione ipertestuale, l'assemblaggio delle conoscenze e la valutazione del contenuto (Bowden, 2008, p. 20). Oggi, rispetto a questa primissima formulazione, il concetto di digital literacy si è ampliato (Scarcelli & Stella, 2017), modificato, approfondito e ha chiamato in causa non più solo il contesto educativo scolastico ma la vita quotidiana degli utilizzatori delle tecnologie digitali negli aspetti culturali, civili, economici, partecipativi. Con l'avvento del web 2.0, il web partecipativo e sociale, la digital literacy è divenuta un concetto ancora più proteiforme, tanto da essere definito 'squishy' (Chase & Laufenberg, 2011), non è un concetto ancora "stabile" e non ci sono ancora chiare linee guida per valutarlo (Gallardo-Echenique *et al.*, 2015).

Seguendo le indicazioni di Meyers *et al.* (2013) è possibile individuare almeno tre diversi approcci a seconda delle discipline scientifiche che se ne sono occupate e degli ambienti formali e informali all'interno dei quali è stata analizzata.

Nel primo approccio, la digital literacy viene considerata come l'acquisizione di competenze tipiche dell'era informatica —information age skills (ibidem 358)—. L'alfabetizzato digitale, in questa prospettiva, è colui che sa quando e come utilizzare efficacemente risorse digitali al fine di raggiungere in determinato scopo informativo, nonché valutare documenti digitali rispetto ad aggiornamento, rilevanza e credibilità. Alcuni approcci più recenti, come vedremo oltre nei lavori di Livingstone, aggiungono a queste competenze anche la capacità di creare e condividere informazioni online tramite piattaforme di user generated content. In tale prospettiva il livello di alfabetizzazione digitale è misurabile, quantificabile e può essere valutato attraverso l'analisi delle performance degli utenti, che

vengono confrontate con quelle degli esperti. In questa valutazione però risiedono alcune problematiche, legate da un lato alla rapida evoluzione tecnologica che rende obsoleti i test di valutazione delle competenze; dall'altro alla diversità di motivazione che spesso hanno i giovani nell'acquisire le competenze. Detto altrimenti, i giovani si sentono alfabetizzati perché sanno fare ciò di cui hanno bisogno, tuttavia non hanno un livello di skill approfondito come quello dei cosiddetti esperti.

Il secondo approccio è di tipo cognitivista e considera la digital literacy come l'applicazione di modelli mentali astratti alle attività che comprendono contenuti digitali —digital literacy as the cultivation of 'habits of mind' (ibidem, 359)—. L'enfasi è posta sul modello del problem solving, per cui le attività legate alla digital literacy sono supportate dal pensiero riflessivo applicato in modo consapevole a un dato problema. Questo è anche l'approccio sostenuto da Buckingham in *Media Literacy 2.0* —di cui parleremo oltre— che fornisce quattro fattori per la comprensione dei nuovi media (rappresentazione, linguaggio, produzione e pubblici) che a loro volta permettono di valutare i messaggi dei media, evidenziando anche l'aspetto del pensiero critico.

Secondo il terzo approccio, la digital literacy consiste nell'impegno nelle pratiche e culture digitali, attraverso l'uso di strumenti e media richiesti in particolari contesti o attività digitali —digital literacy as engagement in digital cultures and practices (ibidem, 360)—. È un approccio socioculturale che si lega allo sviluppo del paradigma delle 'multiliteracy' (Gee & Hayes, 2011), secondo il quale la digital literacy non è un insieme di competenze discrete, bensì essa si esprime attraverso le capacità degli individui di vivere, imparare e lavorare in una società digitale (Floridi, 2014) che cambia costantemente. In tal senso, la digital literacy è un costrutto molto mobile e di conseguenza difficilmente valutabile e misurabile, se non considerando la partecipazione degli individui agli ambienti

digitali. Viene ridimensionata l'importanza delle competenze nella valutazione dell'alfabetizzazione a favore dell'impegno e della partecipazione all'interno di comunità di pratiche digitali.

Gli autori concludono che è necessaria una ridefinizione del concetto di digital literacy, che non consideri solo gli aspetti tradizionali del leggere, scrivere, parlare e ascoltare, ma anche e soprattutto la comprensione degli individui in relazione alle tecnologie e al contesto in cui agiscono. Il letterato digitale, secondo Meyers *et al.* (2013), quindi, è colui che non si limita a usare le nuove tecnologie per essere informato, bensì è implicato nel processo stesso di produzione di contenuti, è cioè anche un creatore. Egli è un cittadino attivo che con la sua attenta partecipazione è in grado di valutare costantemente le opportunità e gli svantaggi che si presentano in un contesto altamente digitalizzato.

La Media education 2.0

Tra i maggiori esperti chiamati in causa nelle riflessioni sull'evoluzione della digital literacy, David Buckingham svolge un ruolo importante perché ha sempre tentato di creare un collegamento tra scuola, educazione, media tradizionali e media digitali. Ciò che interessa principalmente lo studioso è la relazione tra minori, media e educazione e il modo in cui utilizzare le nuove tecnologie per l'ambito scolastico. Il punto di partenza è una riflessione solo in apparenza banale, ma che in realtà è utile per sgombrare il campo da fraintendimenti. È necessario, secondo Buckingham, abbandonare definitivamente l'idea che i media digitali abbiano prevalentemente una funzione informativa, poiché, soprattutto con l'avvento del web 2.0 e dei social media, è oggi evidente che essi non siano mere tecnologie bensì siano forme culturali (2006, 2007). La funzione basilare della digital literacy è allora quella di fornire ai giovani mezzi per comprenderli.

Per fare questo, bisogna chiarire cosa si intende per digital literacy. In primis, Buckingham ravvisa un livello funzionale, il quale è prevalentemente orientato alla specificazione delle competenze di base —skill— richieste dallo svolgimento delle principali operazioni.

Un altro contesto in cui la nozione si è diffusa è quello della sicurezza online: è necessario che i minori siano adeguatamente ‘attrezzati’ per evitare i rischi che pervadono le esperienze in rete. Ma, sottolinea Buckingham (2007), la discussione rimane ferma anche in questi casi alla concezione legata all’utilizzo informativo dei nuovi media. Nel fatto che un alfabetizzato digitale sia in grado di utilizzare i motori di ricerca, comparare diverse fonti, distinguere tra quelle autorevoli e quelle non autorevoli e tra informazioni rilevanti o irrilevanti, non c’è alcun accenno alle dimensioni simboliche, persuasive, emotive che contraddistinguono, oggi, i nuovi media come forme culturali (2006, p. 266).

È ovvio che l’utilizzo dei nuovi media richiede competenze di base, ma la digital literacy non può fermarsi qui. La capacità di valutazione critica delle fonti o di ciò che si trova in rete non può limitarsi al livello informativo, ma deve comprendere anche un livello ulteriore di valutazione che tiene in considerazione come le informazioni si trasformino in conoscenza, e quindi chi le ha prodotte, con quali interessi o scopi, quali sono le rappresentazioni del mondo veicolate. In ultima analisi, si tratta di saper valutare le relazioni tra nuove tecnologie e le forze sociali, politiche, economiche.

La base teorica da cui parte Buckingham fa riferimento ai quattro elementi concettuali della media literacy (2003, 2006, 2007). In primo luogo, troviamo la rappresentazione: come tutti i media, anche quelli digitali non veicolano mere immagini del mondo, bensì lo rappresentano, cioè veicolano un frame che incornicia il modo in cui certe situazioni vengono comunicate. Ciò esige di porsi interrogativi sull’autorevolezza, l’affidabilità, le distorsioni di chi ha

prodotto l'informazione, così come anche quali voci non sono state rappresentate.

In secondo luogo, il linguaggio deve essere compreso non solo nei suoi significati, ma anche nelle grammatiche. L'alfabetizzato è colui il quale conosce i significati, ma anche e soprattutto il modo in cui vengono prodotti, il funzionamento dei codici, dei simboli e delle retoriche. Allo stesso modo, bisogna acquisire la consapevolezza di come i media digitali sono costruiti, quali sono le caratteristiche della loro comunicazione, comprenderne anche qui i codici, le simbologie, le retoriche.

Un altro aspetto è quello della produzione, che ha a che fare, anche in questo caso, con l'acquisizione della consapevolezza in merito a meccanismi commerciali, produttivi, persuasori, di influenza alla base dei contenuti digitali.

Infine, la literacy implica anche riconoscere i meccanismi di selezione e autoselezione dei pubblici. Nel caso dei media digitali, significa ad esempio riconoscere il modo in cui essi sono utilizzati da diversi gruppi sociali, le relazioni con il consumo quotidiano, le diversità di accesso e così via.

L'approccio proposto da Buckingham è applicabile all'informazione sul web, ma anche ad altre pratiche come quelle legate ai videogame. L'idea è sempre quella di considerare anche i videogame come una forma culturale che esige dimensioni appropriate di comprensione critica, così come altre forme di espressione digitale.

In sostanza, si tratta non tanto di sviluppare competenze tecniche o promuovere l'autorappresentazione, bensì di incoraggiare una sistematica conoscenza delle logiche di funzionamento dei media digitali come produttori di contenuti e una altrettanto costante riflessione sui propri usi e competenze. In tal senso si può parlare di una literacy critica, che non riguarda più solo qualcosa di acquisibile

e misurabile, ma diventa una sorta di “metalinguaggio, ovvero un mezzo di descrizione delle forme e delle strutture di un particolare modo di comunicare, che coinvolge una più vasta comprensione dei contesti sociali, economici e istituzionali di comunicazione e delle loro influenze sulle esperienze e sulle pratiche delle persone” (Andò & Cortoni, 2013, p. 16).

La digital literacy e la sua generazione

Quando si parla di digital literacy è necessario interrogarsi anche sulle caratteristiche dei soggetti a cui si far riferimento³. Nella maggior parte dei casi, ci si riferisce ai giovani, soprattutto quelli all'interno del percorso scolastico-educativo che stanno apprendendo conoscenze utili per la loro vita quotidiana. Per questo molto spesso la relazione dei nuovi media con i giovani è stata tematizzata in termini generazionali, facendo ricorso alla famosa etichetta, quella di nativi digitali,⁴ che alle volte viene affibbiata agli individui troppo frettolosamente.

Buckingham, per esempio, si è chiesto se sia mai esistita una generazione digitale (2006). A partire dalla disamina del discorso di Tapscott del 1998, in cui quest'ultimo declamava le virtù della net generation rispetto alla generazione precedente cresciuta con la televisione, Buckingham ha posto innanzitutto la classica questione del determinismo tecnologico: spesso chi sostiene l'esistenza di una generazione intrinsecamente diversa grazie alle tecnologie di cui fa uso tende a sottostimare gli altri fattori sociali, storici o culturali, a favore invece di una causalità diretta tra tecnologie e giovani. Ovvia-

3 È ovvio che il discorso sulla digital literacy, come sottolineano tutti gli autori citati, è preceduto da quello sul digital divide, nel senso che si può parlare di digital literacy solo per soggetti che hanno accesso ai nuovi media, con tutte le implicazioni previste dal riferimento al digital divide; si veda Bentivegna (2009).

4 Il riferimento è ormai quasi per antonomasia a Prensky (2001), anche se vedremo che ci sono altre fonti precedenti.

mente la questione è molto più complessa e le etichette generazionali possono essere di volta in volta declinate in maniera positiva, per enfatizzare i benefici delle tecnologie sui giovani, o negativa, per rimarcare le criticità (Spitzer, 2016). In altre parole, le etichette generazionali sono una riduzione della complessità utilizzate in forma retorica per costruire l'oggetto di cui si parla, cioè i giovani che diventano individualisti, ma anche cooperativi, passivi ma anche creativi, multi-tasking ma anche poco attenti e così via. Secondo Buckingham parlare di generazioni digitali è fuorviante perché le tecnologie influenzano tutti, più o meno, a seconda degli usi e dei significati che si danno loro, e questo varia tra soggetti della stessa età così come tra individui che appartengono a età differenti (ibidem, 206).

Per altri usare la metafora dei nativi digitali è pericoloso. Per esempio, nel suo lavoro centrato sul rapporto tra minori e media digitali, danah boyd (2014) ragiona sulle varie sfumature della definizione.⁵ La retorica dei nativi digitali ha origini politiche principalmente derivate dall'idealismo tecnologico americano.

La studiosa argomenta attraverso i suoi materiali di ricerca che chiamare i giovani nativi digitali non è solo inaccurato ma può avere conseguenze inaspettate. In primo luogo, assumere che i giovani siano nativi digitali significa ignorare molti aspetti, tra cui il principale è l'accesso alle tecnologie: non tutti hanno la possibilità di usare i nuovi media costantemente. In secondo luogo, le ricerche empiriche non hanno dato evidenza al fatto che esistano sostanziali differenze tra giovani e adulti spiegabili attraverso la variabile età, ma anzi le differenze sono trasversali tra gli individui e dipendono

5 È interessante la ricostruzione che boyd fa della diffusione 'giornalistica' della locuzione. In principio fu John Perry Barlow, poeta ciberlibertario e autore dei testi dei Grateful Dead, a firmare nel 1996 una dichiarazione dell'indipendenza del ciberspazio in cui contrapponeva nativi e immigrati digitali. Sicuramente però è Prensky che renderà popolare la locuzione.

maggiormente da caratteristiche sociali e culturali, come il genere, la classe, la scolarità.⁶

Inoltre, considerare competenze e conoscenze intrinseche all'appartenenza generazionale rischia di rendere vacui i discorsi sulle necessità di implementare sistemi —educativi, scolastici ecc.— per la digital literacy. La retorica diventa quindi pericolosa perché giustifica un atteggiamento di *laissez-faire* rispetto a tematiche che invece sono centrali oggi. In altre parole, dire che i giovani sono esperti in virtù della loro età significa lasciarli soli nell'apprendimento non solo delle competenze, ma soprattutto delle conoscenze che riguardano i nuovi media. Inoltre questo atteggiamento va a rimarcare e approfondire le ineguaglianze di accesso e di alfabetizzazione legate alla disponibilità delle tecnologie. I giovani che usano i media digitali possono sviluppare intuitivamente e spontaneamente competenze di vario tipo, ma difficilmente, senza una preparazione adeguata, riescono a maturare una corretta comprensione delle logiche della rete né tantomeno una conoscenza di quelle skill critiche e creative di cui abbiamo discusso sopra e che sono gli elementi portanti di una digital literacy completa. Le istituzioni educative, e la politica che le sostiene, continuano ad avere un ruolo fondamentale nell'aiutare i giovani a sviluppare competenze supportate da conoscenze che rendano ricca e consapevole la loro esperienza online. Ancora, affidarsi all'etichetta dei nativi digitali significa confondere la familiarità dei giovani con le capacità critiche indispensabili per avere una corretta visione delle nuove tecnologie nell'esperienza quotidiana (ibidem).

Come ricorda boyd, in effetti l'etichetta di 'nativi digitali' è stata abbandonata dalla maggior parte degli studiosi delle scienze sociali (tra cui Sonia Livingstone e il network EuKids che a lei fa

6 Si veda anche Mascheroni (2012, p. 90).

riferimento) ma continua a essere utilizzata soprattutto nel mondo giornalistico e divulgativo.

Sonia Livingstone e il network EuKids

La riflessione di Sonia Livingstone sulla digital literacy è alla base di una lunga esperienza di ricerca europea che ha messo a confronto numerosi studiosi provenienti da tutt'Europa e da paesi extra europei⁷.

Anche Livingstone, come abbiamo visto sopra, rigetta la definizione di nativi digitali per parlare di minori e nuovi media. Si tratta di una etichetta pericolosa perché deresponsabilizza le istituzioni educative e amplifica i divari digitali. Un alfabetizzato digitale non lo è in virtù della sua età, bensì delle competenze e delle conoscenze che ha potuto sviluppare grazie alle possibilità di accesso, alle esperienze, all'apprendimento.

La studiosa britannica analizza il concetto di digital literacy in continuità con la media literacy e a partire da alcune dimensioni. In primo luogo, la dimensione dell'accesso va oltre il semplice possesso o uso dell'hardware, che viene dato per scontato, e si allarga alla considerazione sulle capacità di navigare efficacemente, utilizzare fonti, strumenti, database in modo consapevole, fino a risolvere piccoli inconvenienti di navigazione ed evitare contenuti e contatti indesiderati o pericolosi.

In secondo luogo, viene richiesta una serie di competenze analitiche, che sono quelle già descritte per Buckingham (rappresentazione, linguaggio, produzione, pubblici).

Il terzo elemento chiave è costituito dalla valutazione critica, che nel mondo dei media digitali ricade esclusivamente sul sempli-

7 Si veda lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx.

ce utilizzatore. È centrale quindi cercare informazioni, consultare e ordinare dati in maniera critica, in modo da valutarne la pertinenza, rilevanza, attendibilità e condizionamento delle fonti (2010, p. 229).

Infine, la dimensione della produzione va a completare quella che Livingstone chiama *internet literacy*. Anche secondo questa studiosa, la capacità di creare e produrre (cioè la dimensione dello ‘scrivere’) contenuti non può prescindere da qualsiasi alfabetizzazione.

Le varie ricerche citate sostengono l’idea che queste dimensioni non siano ancora compiutamente assestate tra gli individui, né tantomeno tra i giovani. È sempre più necessario incentivare azioni e politiche volte alla diffusione della *digital literacy*, però con una consapevolezza importante, ovvero che le istituzioni “definiscono il ‘valore’ di una particolare forma di sapere” (ibidem, p. 234) e che quindi l’alfabetizzazione digitale non è un costrutto neutrale, ma incarna ciò che viene legittimato o meno dalle istituzioni.

Un altro punto fondamentale del ragionamento di Livingstone riguarda un aspetto quasi semiotico del discorso sulla *digital literacy*, ovvero il fatto che “perché ci siano lettori competenti ci vogliono testi leggibili” (ibidem, p. 235). Una alfabetizzazione digitale efficace considera che le interpretazioni dei testi risultano sempre da una negoziazione del senso tra emittente e destinatario e dalla concezione del lettore inscritta all’interno di ogni testo. Nel mondo digitale diventa sempre più importante capire cosa si sta guardando —per fare solo qualche esempio: un sito o un banner? un potenziale virus o un pop up? spam o email? e così via—; in questa esperienza gli utenti sono soli a decidere e a discriminare tra ciò che è legittimo e ciò che è pericoloso, e questa capacità di discriminare dipende dalle competenze di discernimento su come sono costruite le comunicazioni, anche a livello di design.

Il ragionamento di Livingstone parte dalle competenze individuali, ma si allarga a includere le strutture sociali che sottostanno

a queste competenze. C'è un livello micro “in cui le nuove media literacy sono rese possibili —e insieme dipendono— dal design delle interfacce, dal software e dai dispositivi tecnologici messi a disposizione degli utenti” (ibidem 251); si passa poi a un livello macro, in cui si trovano le istituzioni (educative, formative, ma anche politiche) preposte alla diffusione e sviluppo; fino a un livello ancora più ampio che considera l'atteggiamento dell'intera società che, per incentivare la partecipazione democratica online e offline, organizzazioni civili aperte, economie innovative e culture pluraliste, deve essere positivo e favorevole.

In tal senso, si esprimono anche Giovanna Mascheroni e Maria Francesca Murru (2014), che fanno parte del network Eu Kids Online. Le sociologhe si interrogano su come media e digital literacy, di per sé costruiti sempre in evoluzione, si siano allargate fino a includere la cittadinanza digitale e le competenze civiche. La questione rilevante è comprendere come le competenze civiche siano mediate dai media digitali, in altre parole come l'ambiente digitale definisca la costruzione simbolica e materiale delle culture civiche e come di conseguenza stia cambiando le loro condizioni di accesso, valutazione, analisi, valutazione e creazione. Piuttosto che chiedersi se queste ultime condizioni abbiano conseguenze positive sulla partecipazione civica, l'interesse diventa capire come differenti usi partecipativi della rete siano associati a culture civiche specifiche e quali modelli di cittadinanza siano promossi (ibidem, p. 46).

La digital literacy: una ricerca IUSVE

La digital literacy ha prodotto nel corso degli anni un corpus sostanzioso di ricerche empiriche volte a darne una più accurata definizione e comprensione per sviluppare azioni di empowerment. Spesso i soggetti di queste ricerche sono minori inseriti nei percorsi scolastici che vengono a loro volta analizzati in termini di efficacia di alfabetizzazione digitale.

In questo contesto, la ricerca ‘Giovani e digital literacy’, condotta nel 2015, è nata da un interesse a comprendere quali fossero le relazioni tra giovani e nuovi media, soprattutto nell’aspetto dell’alfabetizzazione e delle relazioni, e dalla volontà di promozione del ruolo di istituzione accademica di ricerca dello IUSVE. Attraverso questo lavoro lo IUSVE si è proposto di sperimentare il lavoro interdisciplinare e di posizionarsi sul territorio e a livello accademico come centro produttore di ricerca scientifica.

È stato scelto il tema dell’alfabetizzazione digitale tra i giovani perché si è ritenuto che fosse il più adatto per amalgamare le anime dei tre dipartimenti che compongono la nostra università, e cioè il dipartimento di Comunicazione, il dipartimento di Psicologia e il dipartimento di Pedagogia.

Il progetto ha inteso studiare le nuove relazioni tra condizione giovanile e new media alla luce della digital literacy, ovvero dell’universo di senso e significati che i giovani agiscono negli usi e nelle esperienze con le nuove tecnologie. La ricerca si è proposta, secondo un approccio interdisciplinare, di indagare criticamente l’utilizzo dei new media da parte dei giovani, nella prospettiva di verificare le possibilità di empowerment (i new media come opportunità di crescita culturale e professionale) e verificarne le condizioni di sviluppo da un punto di vista educativo e comunicativo. In tal modo si intendeva non solo raggiungere una maggiore comprensione dei vissuti e delle esperienze dei giovani, ma anche evidenziare le zone grigie in cui agire per rendere i giovani più consapevoli nell’utilizzo dei new media. Inoltre, in un panorama tecnologico volto allo user friendly design e al learning by doing, è sempre più necessario indagare non solo il modo in cui i ragazzi e le ragazze imparano a usare gli strumenti per capire poi come sviluppano le capacità critiche di lettura, ma anche come vengono progettati a livello comunicativo i prodotti digitali, quali competenze richiedono, quali affordance offrono e quali possibilità di lettura critica sviluppano.

La ricerca dello IUSVE ha preso spunto dagli studi del network europeo EU Kids online che dal 2006 svolge ricerche multidisciplinari che si focalizzano sui minori e le loro pratiche online,⁸ in cui la digital literacy è una parte fondamentale, sia in termini di ipotesi di ricerca (capire come fanno cosa i ragazzi con i new media), che di risultati (per proporre politiche e azioni di empowerment).

In particolare si intendevano approfondire:

- La comprensione delle pratiche di digital literacy presso i giovani (ricostruendone significati, esperienze, processi, esiti).
- L'individuazione dei fattori e delle condizioni che possono rendere più consapevoli e/o efficaci tali pratiche.
- La comprensione dei significati con riguardo alla relazione con i nuovi media.

In base a queste premesse, è stato formulato un questionario quantitativo che è stato testato e informatizzato per la somministrazione online. Quest'ultima ha coinvolto dieci istituti di istruzione superiore salesiani di Veneto, Friuli e Bolzano per un totale di 915 questionari compilati da 673 ragazzi e 231 ragazze, di età compresa tra i 15 e i 20 anni. Di seguito, diamo un resoconto di alcuni risultati emersi (di cui si può trovare un'analisi dettagliata in Drusian 2016).

I soggetti del nostro campione hanno dichiarato in maggioranza di aver imparato a usare il computer tra i 6 e i 10 anni (52%), ma ciò che è interessante discutere riguarda il modo in cui hanno appreso a navigare in internet. Il 66% ha imparato da solo, l'11% da amici o coetanei, il 9% da fratelli o sorelle e l'8% dai genitori. Si tratta tipicamente di una pratica di autoapprendimento che si svolge soprattutto in contesti informali in cui vige il learning by doing e i progressi si fanno per tentativi ed errori (Van Dijk, 2005; Benivegna, 2009; Gui, 2009). Questo è ovviamente subordinato alla

8 Si veda lse.ac.uk/EUKidsOnline.

disponibilità di un computer e di una connessione a casa. Inoltre, per i giovani, avvezzi all'utilizzo di giochi elettronici per l'infanzia progettati secondo la filosofia user friendly, l'uso del computer diventa un passaggio fluido da un gioco a un'altra forma di 'gioco' (Drusian, 2005).

Anche i nostri dati, come altre ricerche (Gui, 2009, 2013; Micheli & Gui, 2015), evidenziano che c'è una relazione significativa tra chi ha genitori più istruiti e chi vi si affida per apprendere come si naviga in internet. In più, nelle famiglie ad alto capitale culturale, i padri navigano in misura significativamente maggiore rispetto ai padri con basso capitale culturale. Questi dati rafforzano l'idea di una connessione tra capitale culturale, accesso alle tecnologie e competenze, così come sottolineato da varie fonti. Per esempio, è stata dimostrata la correlazione tra un atteggiamento ottimistico dei genitori, che dipende positivamente da istruzione e reddito, con quello dei figli i quali sono più ottimisti rispetto alle loro capacità di valutare e usare l'informazione online (Metzger, Flanagin & Nekmat, 2015). Ancora, a reddito e istruzione corrispondono diversi stili parentali nei confronti dell'atteggiamento nei confronti dei nuovi media soprattutto in termini di restrizioni e uso: nelle famiglie a basso reddito e istruzione si ritrova una etica di "respectful connectedness", mentre nella famiglie ad alto reddito e istruzione un'etica di "expressive empowerment"; in generale tuttavia c'è la consapevolezza che essere 'buoni genitori' significhi gestire l'utilizzo di internet da parte dei figli (Livingstone *et al.*, 2015).

I dati ISTAT, inoltre, indicano che:

La presenza in famiglia di genitori che utilizzano Internet favorisce tale comportamento nei figli. Basti osservare che nelle famiglie in cui entrambi i genitori navigano su Internet, la percentuale di figli tra gli 11 e 14 anni che non frequentano il web scende al 6,7%, mentre nel caso in cui entrambi i genitori non navigano su Internet, la quota sale addirittura al 40,1%. (2014, p. 8)

È necessario sottolineare come, sebbene i divari digitali stiano riducendo soprattutto nelle giovani generazioni, la “marginalità digitale”, e con essa forme di esclusione sociale, tende a riprodursi in ambienti familiari poco istruiti e poco connessi alle nuove tecnologie (Bentivegna, 2009, p. 74). Inoltre, come Livingstone ha sottolineato più volte (2008, 2010; cfr. anche Mascheroni, 2012), si evidenzia che meno si usa internet, meno la si conosce, maggiori sono i rischi a cui ci si espone.

Abbiamo chiesto ai soggetti del nostro campione di autovalutare la loro competenza digitale. Fermo restando che l’autovalutazione delle competenze non rispecchia la reale capacità dei soggetti nell’utilizzo delle tecnologie digitali (Hargittai, 2005), tuttavia è un’informazione che descrive la sensazione e l’atteggiamento nei confronti dei nuovi media. I nostri dati confermano ciò che era già emerso in altre rilevazioni (Hargittai & Shafer, 2006; Gui, 2009; Mascheroni, 2012) ovvero che l’autopercezione si correla significativamente con il genere, laddove i ragazzi hanno una valutazione migliore della loro competenza rispetto alle ragazze.

Una parte del questionario ha indagato le competenze legate alla sicurezza e alla privacy. Nello specifico, le categorie non chiedevano il possesso o meno di alcune competenze, bensì se i soggetti avessero avuto negli ultimi dodici mesi alcune esperienze. Si nota, da un lato, una certa cautela nella valutazione dei siti in cui si naviga, dall’altro il possesso di alcuni skill informatici o altri stratagemmi utili alla vita online. Pochi sono i soggetti che hanno avuto esperienze dirette di denuncia, e in questo caso non bisogna solo pensare al cyberbullismo ma anche ad altri episodi meno diretti o personali. Questo item rafforza l’idea che più esperienze si hanno in rete, maggiori sono le competenze e le strategie a disposizione per fare fronte a situazioni spiacevoli.

Anche qui osserviamo una differenza significativa in base al genere. Emerge che più ragazze di ragazzi hanno bloccato qualcuno

di indesiderato su Facebook (64 % vs 44 %), non si sono registrate a un sito perché chiedeva informazioni personali (75 % vs 64 %), non hanno visitato un sito per paura di scaricare virus (53 % vs 43 %). I ragazzi, invece, in misura maggiore rispetto alle ragazze hanno dato un indirizzo email falso per proteggere la privacy (29 % vs 18 %) e hanno diversi indirizzi email per evitare spam (41 % vs 33 %). Sembra che le ragazze abbiano una esperienza più difensiva rispetto a quella dei ragazzi, che dichiarano comunque di sapere gestire meglio gli aspetti informatici della navigazione. Hargittai e Boyd (2010), in una ricerca su come gli adolescenti americani usano le impostazioni della privacy su Facebook, concludevano che è questo l'unico ambito in cui non ci sono differenze sostanziali tra maschi e femmine, le quali solitamente sono meno skillate —in termini sia di autopercezione, che effettivi— dei maschi. Secondo le autrici, la spiegazione risiederebbe nel fatto che le ragazze sono state oggetto di comunicazioni e iniziative sulla tutela della privacy per evitare 'predatori' e di conseguenza abbiano sviluppato maggiore attenzione e capacità in quegli skill che ne erano oggetto. Tuttavia, se questo può essere positivo sul breve periodo, sul lungo potrebbe essere controproducente poiché potrebbe indurre le ragazze, per paura di esporsi a rischi, a non partecipare agli ambienti online e a non impegnarsi nella sfera pubblica.

Conclusioni

In conclusione, se il genere non è più una discriminante nell'accesso alle tecnologie per i giovani, esso continua però a determinare una diversa percezione nelle capacità, quasi a ribadire lo stereotipo che i ragazzi siano più portati per le tecnologie e le ragazze meno. Tuttavia, se la chiusura del divario digitale tra giovani maschi e femmine in termini di accesso è facilmente rilevabile, così non è per il gap di competenze, dato che ci sono risultati mutevoli nelle varie ricerche. Per Gui, Argentin (2011, p. 976), il genere è un fattore significativo nella produzione di differenze soprattutto tecni-

che, tant'è che le ragazze sono abili quasi quanto i ragazzi, ma nel caso di problemi tecnici o inaspettati li sanno risolvere meno dei ragazzi. Per Mascheroni (2012, p. 103), invece, il numero medio di competenze non dipende dal genere, ma dall'età, dall'accesso privato, dall'esperienza di uso di internet, dal radicamento di internet nella vita quotidiana. Le differenze di genere del nostro campione, in riferimento alle competenze possedute e al livello di competenza autodefinito, non sono poi così marcate, nel senso che possiamo dire che le ragazze si dichiarano un po' meno competenti dei ragazzi nella maggior parte delle categorie, in altre si dichiarano più competenti. Che sia una percezione oppure un elemento fattuale — se sia cioè dovuto a una visione stereotipica del rapporto ragazze—tecnologie, oppure se dipenda effettivamente da una reale minore competenza— in entrambi i casi comunque non bisogna sottovalutare ancora la rappresentazione sociale dei ragazzi più abili e delle ragazze meno abili in ambiti informatici. Fortunatamente però, sembra che i nuovi media, con le loro caratteristiche e opportunità, stiano appianando anche questo gap.

Questa ricerca ha contribuito a sviluppare una particolare sensibilità nei confronti della relazione tra giovani e nuovi media, ma non solo, perché ha lasciato anche la consapevolezza che un tema di così alta attualità sia meglio comprensibile utilizzando insieme gli strumenti della sociologia, della psicologia e della pedagogia, possibilità questa che appresenta uno dei tratti fondanti di questa università.

Il ruolo della ricerca diviene, dunque, sempre più importante in un ambito come questo perché può aiutare a focalizzare l'attenzione sulle pratiche reali di utilizzo coadiuvando gli interventi educativi in modo che questi ultimi non inseguano le preoccupazioni o le semplificazioni spesso presenti nel discorso pubblico. Al contrario, un discorso che si fa supportare da un'analisi attenta, come quella che le istituzioni universitarie dovrebbero restituire, riesce a

sostenere la crescita dei più giovani e a dotarli di quegli strumenti concettuali utili a muoversi all'interno di un mondo sempre più complesso. A nostro dire, l'istituzione universitaria salesiana non può sottrarsi da questa sfida e deve investire le proprie risorse conoscitive affinché vi sia una conoscenza sempre più approfondita di quelle che sono le pratiche quotidiane legate al mondo digitale.

Bibliografia

- Andò, R., & Cortoni I. (2013). Learning to theorize. David Buckingham e la sfida della media education. In D. Buckingham, *Media literacy per crescere nella cultura digitale*. Roma: Armando.
- Aufderheide, P. (1992). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington: Aspen Institute.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2).
- _____ (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel (eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.
- Bentivegna, S. (2009). *Disuguaglianze digitali*. Laterza: Roma-Bari.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated*. New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2013). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy. *Digital Kompetanse*, 4(1).
- _____ (2007). Digital media literacies. Rethinking media education in the age of the internet. *Research in comparative and International Education*, 2(1).
- Chase, Z., & Laufenberg, D. (2011). Embracing the squishiness of digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(7).
- Drusian, M. (2005). *Acrobati dello specchio magico*. Milano: Guerini.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallardo-Echenique, E., et al. (2015). Digital competence in the knowledge society. *Journal of online Learning and Teaching*, 11(1).
- Gee J., & Hayes, E. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Gui, M. (2009). *Le competenze digitali*. Napoli: Scriptaweb.

- _____ (2013). *Indagine sull'uso dei nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde*. Regione Lombardia.
- Gui, M., & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New media & society*, 13(6).
- Hargittai, E. (2005). Survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review*, 23(33).
- Hargittai, E., & Boyd, D. (2010). Facebook privacy settings: who cares? *First Monday*, 15(8).
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: the role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2).
- ISTAT (2014). *Cittadini e nuove tecnologie*. Roma.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation. Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media and society*, 10(3).
- _____ (2010). *Ragazzi online*. Milano: Vita e Pensiero.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online.
- Mascheroni, G. (a cura di). *I ragazzi e la rete*. Bergamo: La scuola.
- Mascheroni G., Murru, M. (2014). Digital Literacies and Civic Literacies: Theoretical Issues, Research Questions and Methodological Approaches. *Medijska Istraživanja*, (2), 31-53.
- Meyers, *et al.* (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4).
- Metzger, M., Flanagin A., & Nekmat, E. (2015). Comparative Optimism Online Credibility Evaluation Among Parents and Children. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 59(3).
- Micheli, M., & Gui, M. (2015). *Le tecnologie digitali nella scuola valdostana: una ricerca su studenti e insegnanti delle secondarie di secondo grado*. Regione: Valle d'Aosta.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Scarcelli, C., Stella, R. (2017). *Digital literacy e giovani*. Milano: FrancoAngeli.
- Spitzer, M. (2016). *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?* Milano: Corbaccio.
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide. Inequality in the information society*. London: Sage.

Un modelo divergente de organización y gestión en una universidad multisedes: Caso Universidad Politécnica Salesiana

A diverging organization and management model in a multicampus university: Case Universidad Politécnica Salesiana

P. Juan Cárdenas Tapia, sdb.¹
Universidad Politécnica Salesiana

Abstract

The globalized and knowledge society context, technological changes and political, social, economic, cultural tensions, new social and professional relations modify society in general and the university in particular. As an institution, the university is going through a series of changes that require it to define and redefine its strong areas and its purposes, affecting both its management processes and the exercise of its fundamental mission: teaching, research and linking.

On the other hand, the university is undergoing a major transformation in its traditional organizational form that alters its governance framework, modifying its organizational charts, the degree of rigidity or flexibility of its structures (faculties, centers, departments) to cope with change and Respond to your social function. This has forced universities to “rethink themselves” and redefine their organizational structures to respond to new social scenarios.

1 PhD. En Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Docente investigador de la UPS y miembro del Consejo Superior de la UPS. jcardenas@salesianos.org.ec

In this context, this research studies the internal reform of the Salesian Polytechnic University of Ecuador and the impact on academic management since the last internal reform (2008) that eliminates faculties and implements areas of knowledge.

Keywords

Higher Education, university organization, educational reforms, academic management.

Resumen

El contexto globalizado y de la sociedad del conocimiento, los cambios tecnológicos y las tensiones políticas, sociales, económicas, culturales, las nuevas relaciones sociales y profesionales modifican a la sociedad en general y a la universidad en particular. Como institución la universidad está pasando por una serie de cambios que le obligan a definir y redefinir sus áreas fuertes y sus fines, afectando tanto a sus procesos de gestión como al ejercicio de su misión fundamental: docencia, investigación y vinculación.

Por otro lado, la universidad está sufriendo una importante transformación en su forma de organización tradicional que altera su marco de gobierno, modificando sus organigramas, el grado de rigidez o flexibilidad de sus estructuras (facultades, centros, departamentos) para hacer frente al cambio y responder a su función social. Esto ha obligado a las universidades, a "repensarse a sí mismas" y a redefinir sus estructuras organizativas para responder a los nuevos escenarios sociales.

En este contexto, esta investigación estudia la reforma interna de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y la repercusión en la gestión académica a partir de la última reforma interna (2008) que elimina facultades e implementa áreas del conocimiento.

Palabras clave

Educación Superior, organización universitaria, reformas educativas, gestión académica.

Introducción

Las grandes transformaciones tanto de carácter político, social, económico, tecnológico y demográfico que han sufrido las sociedades provocan cambios en la Universidad incidiendo decisivamente en su organización, estructura y vida académica. En cuanto a su estructura la Universidad está sufriendo una importante transformación en su forma de organización tradicional que altera el marco de gobierno y la relación de poder dentro de estas organizaciones, modificando sus organigramas, sus estructuras, sus procesos y función social (Caramés, 2000; Rué, 2004; Michavila, 2008).

La Universidad es una institución clave y estratégica en la sociedad de la información y del conocimiento. Ni la Universidad está al margen de la sociedad, ni la sociedad se desarrolla al margen de la Universidad. Tiene un lugar especial en la sociedad y desempeña

un papel irremplazable en ella; un lugar no solo físico, sino fundamentalmente cultural, social, de promoción de la investigación, del desarrollo, etc. (Naval, 2008).

Refiriéndonos al contexto del sistema educativo ecuatoriano en general, en donde se llevó a cabo esta investigación, este asiste a un proceso de cambio en todo su arco desde los niveles inicial hasta el superior. A partir de la aprobación y entrada en vigencia de la actual Carta Constitucional del Ecuador (2008), un nuevo marco jurídico y normativo regula la educación a través de nuevas leyes y reglamentos, por un lado, y por la creación de instancias u organismos administrativos que buscan asegurar los nuevos modelos de gestión. En el contexto específico de la educación superior, la Universidad ecuatoriana se encuentra también en pleno proceso de cambio orientado bien, desde la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES-12, octubre de 2010), o bien, desde el Reglamento de la LOES publicado en el Registro Oficial del 1 de septiembre de 2011.

A través de esta reforma el Gobierno busca regular y provocar cambios cualitativos en las universidades y en todo el nivel superior. Se intenta mejorar la calidad de la educación superior, que en palabras de Brunner (1994) el marco del nuevo contrato social, definido no solo en Latinoamérica, sino en el contexto internacional, busca sustituir la débil estructura de relaciones entre el Estado y la educación superior basada en un incremento del rol estatal, en términos de regulación y evaluación, sobre el funcionamiento del conjunto de las IES, el aporte y control de las fuentes de ingresos en función de metas y convenios, etc.

Todo este panorama de marcos legales y normativos obliga a las instituciones a revisar sus estatutos, elaborar planes de ajustes curriculares, de oferta académica y mejorar en los ámbitos de docencia, investigación y vinculación con la colectividad. Igualmente son presionadas a revisar sus estructuras organizativas, a replantear sus organigramas y a reflexionar sobre sus formas de gestión y de

gobierno. Este contexto nacional de cambio en la educación superior, coincide también con procesos de reformas y/o reorganización interna que viene realizando la Universidad Politécnica Salesiana² en los últimos quince años (primera reforma, 2004; segunda reforma, 2008) con la finalidad de mejorar su propuesta académica en los ámbitos citados anteriormente.

La investigación llevada a cabo se sitúa en el contexto de la educación superior ecuatoriana y concretamente en la UPS como escenario. Se ha desarrollado como un estudio de caso y en el estudio nos hemos centrado básicamente en analizar los cambios que se están produciendo en la Universidad y lo que demanda a sus formas organizativas y de gobierno en función del mejoramiento académico. En concreto, se profundiza en el contexto social, las formas organizativas y de gobierno de la Universidad, con aquellos que se desempeñan en cargos directivos unipersonales en la gestión académica.

Metodología

Los enfoques cuantitativos como los cualitativos son aplicables a la investigación sobre las organizaciones educativas. Sin embargo, cada día cobra mayor interés la investigación cualitativa de corte naturalista e interpretativa que privilegia el contexto, el escenario concreto, como entornos culturales organizados, esto es, socialmente construidas a través de las definiciones de significado de los participantes en el que se desarrolla la acción organizativa (Martín-Moreno, 1996).

Nos interesa comprender el contexto organizativo universitario de la UPS. No pretendemos generalizar los resultados de la investigación, solo podemos transferirlos asumiendo el contexto en el que se producen los acontecimientos y la opinión de las personas desde

2 En adelante nos referiremos como UPS.

su propia percepción en esta realidad organizativa, entre las cuales destacamos estas características: a) La UPS es una institución con trayectoria académica de veinticinco años de vida institucional. b) Se trata de una institución en constante crecimiento y ha ido adaptando su estructura organizativa a su singularidad organizativa multisedes y de cobertura nacional. La adaptación de su estructura académica se ha llevado a cabo en dos ocasiones, la primera en el 2004 y la actual en el 2008. Nuestro interés se centra de manera especial en la última reforma interna. c) Consideramos la gestión académica realizada por los directivos con responsabilidades a nivel nacional (órganos directivos unipersonales) y aquellos con responsabilidades a nivel local o de sedes (directores de carrera). Nos interesa saber sus particulares puntos de vista, opiniones, percepciones respecto de la actual estructura organizativa y sus repercusiones en la gestión académica, sin dejar de lado las opiniones de los docentes de la institución.

La complejidad universitaria y su diversidad hacen que sus estructuras organizativas resulten, al mismo tiempo, con diferentes manifestaciones. En las últimas décadas varios autores y estudios (Clark, 1983; Delors *et al.*, 1996; Pérez & Peiró, 1997; Michavila & Calvo, 1998; Attalí *et al.*, 1998; Boyer, 1998; Casanova & Rodríguez, 1991; Oroval & Rodríguez, 2000; Bricall, 2000; Anuies, 2000; Solé & Coll, 2000; Pedró, 2004; Escotet, 2005; Rojas, 2005; Michavila, 2008; Teichler, 2009; Casanova, 2012) se han referido a los temas de los modelos universitarios, de su gobierno y gestión académica considerando diferentes variables en relación con el contexto social en el que se sitúa la institución universitaria.

Entonces, la estructura académica universitaria, se refiere no al conjunto de la institucionalidad de la Universidad, sino a aquella parte fundamental referida a la organización para el desarrollo de actividades académicas que son la docencia, la investigación, la vinculación con la colectividad y la gestión académica. Se denomina estructura académica, a la forma como una institución se organiza para el desa-

rollo de la ciencia y de la cultura, y para la formación de profesionales. La estructura académica sustenta el desarrollo de las actividades académicas que son la docencia y la investigación (Pacheco, 2008).

La estructura organizativa de la UPS, con una presencia nacional en las tres ciudades más importantes del país (Quito, Guayaquil y Cuenca), es de carácter multisedes, diferente a la mayoría de universidades del Ecuador, con un rectorado fuera de sus sedes y con representantes del rector (vicerrectores de sede) como máximas autoridades en éstas.

En un contexto particularmente complejo como es el universitario, en el cual se establece un entramado de relaciones entre los diferentes actores que conviven en él, se precisa una aproximación comprensiva al estudio de la estructura actual de la UPS y sus repercusiones más significativas en la gestión académica y en las implicaciones para los directivos con funciones de carácter nacional en el contexto universitario salesiano.

Para asegurar una adecuada triangulación metodológica con el fin de acercarnos a los objetivos planteados se ha hecho uso de tres técnicas: la aplicación de una encuesta para los docentes; tres grupos de discusión con los directores de carrera y otros actores relacionados con centros de investigación o coordinadores de la extensión, en diferentes ciudades (uno en cada sede). Finalmente, una entrevista para los directivos con responsabilidades académicas y del gobierno de la UPS a nivel nacional. Como complemento para el estudio se utilizó también la técnica del análisis documental institucional. Consideramos el cuestionario de opinión como un instrumento valioso, cuya información ha de ser debidamente contrastada con los datos cualitativos de los grupos de discusión y entrevistas.

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma

más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre, 1996, citado en Sandín, 2003, p. 174). Utilizamos el estudio de casos porque nos interesa conocer y comprender una realidad concreta, tal y como es vista por las personas implicadas que participan de estos procesos. El estudio de casos también ha sido utilizado desde metodologías bajo un enfoque nomotético, pero en el marco de la investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa. Stake llega a matizar esta cuestión denominando este enfoque “Estudio de casos naturalista” o “Trabajo de campo de casos en educación” (Stake, 1998, p. 15). Por tanto, esta investigación se circunscribe en un estudio fenomenológico o naturalista porque los datos aluden a la comprensión y análisis de una realidad a partir del punto de vista de los participantes. Considerando el interés de realizar la investigación en un contexto concreto: la UPS del Ecuador y sobre un fenómeno muy particular: su organización y la repercusión en la gestión académica, hemos considerado pertinente abordarlo como un estudio de casos.

Caso de estudio

La Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador fue creada el 4 de agosto de 1994 como entidad de derecho privado sin fines de lucro, con ‘personería’ jurídica y autonomía administrativa y financiera. Su promotora es la Sociedad Salesiana en el Ecuador. Es una Universidad privada, confesional, y cofinanciada por el Estado. Está situada geográficamente en las tres ciudades más grandes del país: Quito, Guayaquil y Cuenca. Esta última ciudad es considerada la “sede matriz” ya que guarda estrecha relación con el momento de fundación. Se trata de una Universidad con una estructura organizativa y cobertura de carácter nacional por lo que puede denominarse como una universidad multisedes.

La lógica de gestión académica mantenía un orden de jerarquía basado en facultades, escuelas y especialidades. Los dos primeros años centraba su interés en el tercer nivel de formación o de pregrado (licenciaturas e ingeniarías) dejando postergado el desarrollo del cuarto nivel o de posgrado hasta el año de 1996. Paulatinamente la gestión del pregrado, aunque manteniendo jerarquía de facultades y escuelas, modificó la denominación de especialidades por carreras, en consonancia con las descripciones utilizadas en el Ecuador.

Uno de los principales desafíos para la UPS es el tener sedes en tres ciudades. En este sentido, la primera reforma organizativa en el año 2004 unificó las mallas curriculares para asignar decanos nacionales. La segunda reforma en el 2008 eliminó las facultades y decanatos para dar lugar a las direcciones de área del conocimiento, que tienen como rol ser ejes dinamizadores de las distintas funciones universitarias sin ser órganos de jerarquía en las carreras. En este sentido las diferentes ciencias, con sus sub-áreas y dominios científicos pueden y deben estar presentes de manera transversal en distintas titulaciones (Cuaderno de Reflexión Universitaria N.º 9, 2009).

La gestión universitaria

La necesidad de una gestión universitaria orientada a la innovación y al cambio es algo asumido por todos los analistas. No es posible una mejora de la calidad universitaria sin un gobierno que integre las dimensiones administrativas y académico-profesionales (Rodríguez, 2002). Obviamente el concepto de gestión es algo demasiado amplio y es usado de diferentes maneras en los nuevos escenarios sociales. Para hacer referencia a la gestión universitaria también están aquellos trabajos que contemplan la gestión financiera. Pero no es esta la situación en lo referido a la gestión de la Universidad como organización compleja (De Moura Castro *et al.*, 2000), en la que se afirma que existe poco análisis o tratamiento

poco sistemático de las dimensiones vinculadas al gobierno y a la gestión de la institución como unidad y totalidad (Martínez, 2000). Por ello, es importante clarificar y especificar qué entendemos por gestión en el campo universitario o en el ámbito educativo.

En la opinión de García (2008) la estructura organizacional, aquella que ordena las funciones buscando que posibiliten alcanzar los objetivos, en las universidades y como debe ser, parte de atender las funciones sustantivas; es decir, las funciones de docencia, se han establecido a partir de diversas disciplinas, toda vez que de ellas emanan las diferentes áreas del conocimiento, y lo similar que corresponde a la investigación y gestión.

Muchas instituciones de educación superior sienten una mayor necesidad de vinculación entre las funciones de la misión universitaria y la transforman en políticas de trabajo que puedan ser llevadas a la práctica. Como ejemplo, citamos el caso de la Universidad de Barcelona en el Pla Marc UB Horitzó 2020 (2008), donde define algunas políticas para fortalecer la investigación y que se enfocan entre otras en la atracción del talento, definir un perfil de docente e investigador propio, posgrados de nivel internacional, cultura de calidad y evaluación. Como primera política que define es la de vinculación entre docencia e investigación.

Por otro lado, cada vez con mayor fuerza se señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje y la investigación, tienen que aterrizar en propuestas concretas que involucren a la comunidad universitaria y a la población del entorno, con la finalidad de que la Universidad eleve cada vez más su dimensión de responsabilidad social. Aparentemente esta función es de muy fácil concepción, sin embargo, en un artículo publicado por Gaete (2011) se pone de manifiesto que, una de las problemáticas que enfrenta el análisis del concepto de responsabilidad social empresarial, pero también presente en el contexto universitario, es la multiplicidad de definiciones e interpretaciones existentes relacionadas con dicho término.

El gobierno y la administración universitaria

Cuando la institución universitaria revisa sus estructuras organizativas, lo hace para mejorar el funcionamiento del gobierno, promover espacios de mayor participación de la comunidad educativa, pero el propósito más importante será la mejora académica.

La gestión académica de las instituciones educativas se refiere al modelo pedagógico y curricular adoptado, al logro de la calidad de la educación. Pérez Lindo (2003), sostiene que la concepción académica se centra en la producción y en la transmisión de conocimientos, implicada en los problemas pedagógicos y en el uso de la información con fines pedagógicos y científicos. Significa que la gestión académica no puede centrarse sólo en el mejoramiento de la organización o del currículo, también debe estar abierta a los dilemas y compromisos que el momento histórico le exige.

Hay que tener en cuenta que la efectividad de una Universidad depende esencialmente de la eficiencia especialmente de su personal académico afirma Parrino (2004) y por ello conviene tener en cuenta: i) La ubicación correcta del personal académico, en cuanto al área, sector, categoría y actividades propuestas, lo cual permite una valoración adecuada del miembro de la institución, facilitando para cada participante de la vida académica universitaria su integración y el trabajo que efectúa en la institución. Este debe ser asignado de acuerdo con tareas específicas a realizar, coherentes con su formación y capacitación. ii) Respecto al desarrollo del personal académico y su capacitación, los directores de departamento o líderes, en general quienes se ocupen de la gestión del personal, debe ser quienes aconsejen y definan un plan de formación para el crecimiento profesional.

Tabla 1. Cambios que el nuevo contexto exige a las instituciones de educación superior

Cambios intrínsecos Cambiar el modelo educativo	Cambios extrínsecos Modelo organizativo de las instituciones
<p>Desde un modelo basado con exclusividad en el conocimiento a otro sustentado en la formación integral de los individuos.</p> <p>Pasar de la enseñanza al aprendizaje bajo los criterios de la multidisciplinariedad, con entornos de aprendizaje que los capacite hacia una actitud permanente del aprendizaje.</p> <p>Un modelo pedagógico centrado en el profesor, debe ser sustituido por otro en donde el alumno se convierta en el agente activo del aprendizaje.</p> <p>Que los sistemas de educación superior dediquen una especial atención al desarrollo de habilidades metodológicas, sociales y participativas; y también aquellas de conocimiento práctico que faciliten la aplicación de los conocimientos teóricos (perfil de egreso).</p>	<p>Buscar modelos organizativos más ágiles y flexibles.</p> <p>Desde estar orientado al aumento de la flexibilidad del sistema en un sentido temporal (facilitando la formación a lo largo de la vida) y operativo (facilitando el paso del sistema educativo al mercado laboral, y entre programas dentro del sistema educativo).</p> <p>Buscar un equilibrio razonable entre los objetivos, la formación de masas y de las élites científicas, definiendo una diferenciación de las instituciones de educación superior (docentes, de investigación).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Ginés, M. (2004).

La Universidad como organización

Partimos de la idea general de que la dimensión organizativa en la educación tiene que estar en función de lo académico y que su estructura tiene que contribuir a la eficacia de su gestión. Toda organización contiene una estructura que le permite moverse con fuerza y con agilidad, o cuyo movimiento puede ser lento y débil (Morín, 1998;

Barnett, 2002); de este modo, las organizaciones educativas se caracterizan por la unión de esfuerzos para conseguir un objetivo común.

La división del trabajo y la coordinación constituyen la base de la estructura organizativa, los nervios del cuerpo organizativo (Morales, 2000, p. 13). En la misma línea insisten Padilla y Del Águila (2002, p. 13) al considerar que: “La estructura organizativa es el esqueleto de la organización”. Conceden gran importancia a la estructura como resultado del diseño de una serie de parámetros para alcanzar los objetivos establecidos en un plan estratégico. Sin embargo, creen que los estudios y las estructuras organizativas deben cambiar con el paso del tiempo. Esto supone flexibilidad y capacidad de adaptación.

La Universidad es la institución más compleja que existe actualmente para avanzar en el conocimiento, transmitir el conocimiento de una generación a otra, y aplicar ese conocimiento a los problemas de la sociedad. Es, además, una institución que se encarga de la socialización (y maduración) de una buena parte de la juventud, pero se dedica cada vez más a la educación de adultos con programas de formación continua bajo el paradigma de educación para toda la vida y comparte su tarea con múltiples formas de aprendizaje informal, Massive Open Online Course (MOOCs), aprendizaje invisible, etc. Mantiene también los estándares de cultura a la altura del progreso del mundo. Ya no puede hablarse de “la” Universidad como una organización con un solo objetivo. Para algunos autores (Barnett, 2002; Freitag, 2004) se trata de una institución-organización, que en la era de la “complejidad” y de la “supercomplejidad”, tiene muchos objetivos con fronteras borrosas y volátiles, lo que da paso a la conceptualización de universidad como organización compleja.

Varios autores definen a la Universidad como una organización compleja (Tabash, 1997; Morin, 1998; Villarreal, 2000; De Miguel *et al.*, 2001; Barnett, 2002; Freitag, 2004), donde interactúan

un conjunto de personas que comparten una filosofía y una visión acerca de los propósitos institucionales y procuran lograr un conjunto articulado de objetivos. Esta complejidad obliga a las instituciones universitarias a adoptar una estructura determinada a fin de dividir tareas y mejorar la coordinación en cuestiones organizativas y relacionadas con la gestión.

La Universidad puede ser una organización local, pero dentro de sus muros se mantienen estándares internacionales, y existen redes internacionales numerosas (...) con profesores y estudiantes extranjeros, los profesores saben muy bien qué colegas (internacionales o nacionales) son los más prestigiosos dentro de su profesión. Ante la actual magnitud y complejidad de las instituciones de educación superior, el incrementar el conocimiento sobre su organización es cada vez más importante para el mejor cumplimiento de su misión (Barba & Montaña, 2001; Ibarra, 2001; Barnett, 2002).

El énfasis en el aprendizaje como nueva forma de posicionamiento de los actores involucrados en la práctica de conocer, también es válido para el caso de las propias instituciones académicas (García, 2002). En las circunstancias actuales de cambios acelerados en la sociedad, las organizaciones tienen que responder con mayor rapidez y en este sentido, Watkins y Marsick (1993) afirman que las universidades son organizaciones y deben ser también organizaciones aprendientes. Otros estudiosos del tema (Bolívar, 2000; Gairín, 2000; Hargreaves, 2003) coinciden también en el criterio de la Universidad como una organización que aprende. Entendemos una organización aprendiente en términos que describen el aprendizaje de la organización, como comportamiento organizacional.

La Universidad es una organización con muchos siglos de historia y que en el tiempo se ha ido haciendo cada vez más universal. Barnett (2002) retrata de manera atractiva esta afirmación, ponien-

do de manifiesto que en el Medioevo todas las ciudades estaban empeñadas en mostrar su catedral y por tanto, se esforzaban por construirla grande y hermosa, digna de ser exhibida, porque entonces era el espacio del encuentro, de la socialización, a más de su naturaleza religiosa; en una época neoliberal caracterizada por el consumo, el mercado, todas las ciudades están empeñadas por tener su mejor centro comercial, los nuevos espacios no solo de consumo, sino también de encuentro; pero en una misma época caracterizada por la sociedad del conocimiento, todas las ciudades están empeñadas en contar con su Universidad.

De la capacidad del cambio en las universidades hay criterios de todo tipo. Visiones y voces optimistas afirman que “la Universidad es una de las organizaciones más antiguas y con mayor capacidad de adaptación al cambio” (Piattini & Mengual, 2008); como la visión de aquellos que consideran que las universidades junto con su homóloga la Iglesia (en antigüedad), son las más lentas y reacias al cambio (Barnett, 2002). Con una comparación parecida, Neave y Van Vught (1994), expresan el peligro de que la Universidad, como la institución Iglesia cuya identidad se basa en la memoria histórica, “podrá estar en el mundo, pero no necesariamente pertenecer a él”. Para evitar esto, hay que mantener una permanente crítica social en la función que tiene la educación superior de generar, organizar y transferir los nuevos conocimientos. No existe un modelo único de universidad y estos son diversos dependiendo del contexto y el tiempo, pero, a continuación podemos nombrar los siguientes modelos comparados de educación superior:

Tabla 2. Modelos de Educación Superior

Modelos europeos		Modelo norteamericano	Modelo latinoamericano
Alemán:	<ul style="list-style-type: none"> -Descentralización -Organización académica propia -Autonomía -Orientación práctica 	<ul style="list-style-type: none"> -Autonomía y responsabilidad -Intervención federal en temas de financiamiento - Asociaciones o entidades profesionales que se ocupan de la homologación, la acreditación y el establecimiento de los niveles mínimos de exigencia para los diversos estudios -Existen Universidades de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> -Control burocrático -Dualismo público-privado -Poder institucional corporativo -Formación profesional y rol de la docencia -Investigación debe ser fortalecida
Inglés:	<ul style="list-style-type: none"> -Universidades públicas tienen autonomía -Especialización de los graduados 		
Francés:	<ul style="list-style-type: none"> -Autonomía y diversidad organizativa -Universidades y Escuelas Superiores -Escuelas Grandes -Institutos Tecnológicos Universitarios 		
Sueco:	<ul style="list-style-type: none"> -Profesores rol de empleado público -Formación para la investigación Autonomía curricular -Evaluación y el control de la calidad 		

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

El cambio de la nueva estructura académica con la eliminación de facultades y sus decanos a un modelo de gestión del conocimiento por áreas con directores por cada una de ellas, fue un proceso gradual que buscaba responder a las limitaciones académicas que con la primera reforma interna de la Universidad no se habían alcanzado. Y que para el caso de las carreras y sus titulaciones significó que ya no eran sostenidas por las facultades, sino que serían alimentadas de innovaciones desde la lógica del trabajo por áreas de conocimiento. Estos cambios inicialmente resultaron un tanto complejos y suscitaron una serie de dudas, temores, incertidumbres, especialmente sobre cómo realizar la gestión y hasta dónde llegaba la función de los directores de las áreas del conocimiento. Esa situación se ha clarificado y serenado con la reorganización del Consejo Académico que con los directores de área en su seno y bajo la presidencia de un vicerrectorado académico buscan que las innovaciones, fruto del análisis conjunto de sus integrantes, sean concretadas a nivel de espacios operativos de carreras, centros de investigación, posgrados, etc.

Igualmente, en el ámbito del Consejo Académico se incluye a los denominados coordinadores de desarrollo académico, uno por sede, que trabajan en estrecha relación con el vicerrectorado docente y hacen de vínculo entre la gestión a nivel de sede de las distintas unidades académicas con las propuestas y análisis del Consejo Académico, serían el puente entre el deber ser y el hacer universitarios. Así la gestión administrativa de las carreras está en manos de los directores de carrera en función de lineamientos de un órgano colegiado superior y dan cuenta de sus resultados locales a través del vicerrector de sede.

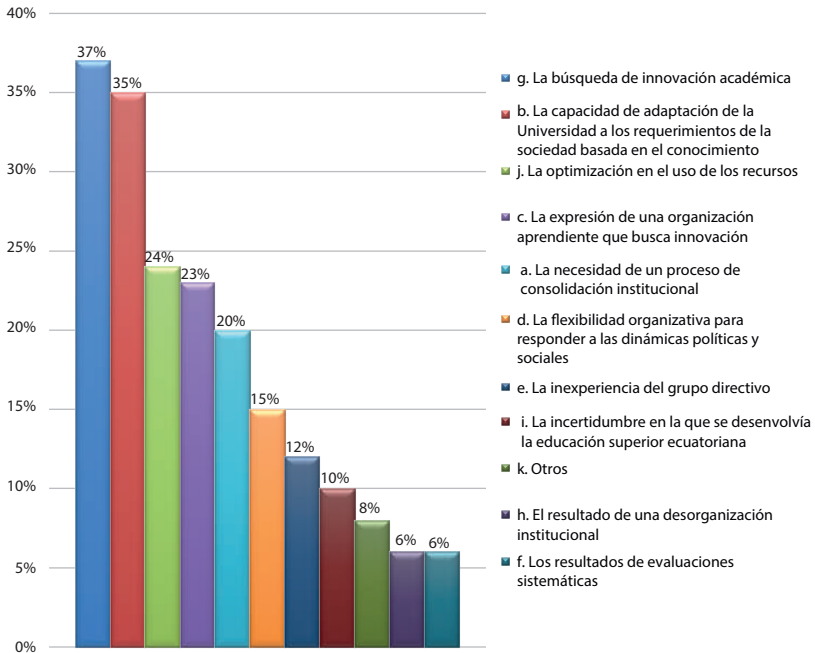
Resultados cuantitativos

Los datos que a continuación se presentan son el resultado de la aplicación del “Cuestionario de opinión” a los docentes de las sedes de Quito, Guayaquil y Cuenca de la UPS.

Organización de la Universidad

En esta sección se establecieron tres preguntas para conocer el punto de vista de los encuestados sobre la actual organización de la Universidad y los factores que motivaron la reforma del 2008, los actores que participaron en la reforma y sobre las ventajas y desventajas de la estructura multisedes de la Universidad.

Gráfico 1. Factores que motivaron la reorganización académica de la UPS



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los factores que motivaron la reorganización académica de la UPS (ilustración 1), las dos opciones con mayor

porcentaje de respuestas son: (i) la búsqueda de innovación académica y (ii) la capacidad de adaptación de la Universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento con un 37% y 35% según la muestra, respectivamente. En un segundo nivel se sitúan las respuestas en torno a la necesidad de un proceso de consolidación institucional con un 24% y la optimización en el uso de los recursos con un 23%. En tercer lugar, aparece la expresión de una organización aprendiente que busca innovación y la flexibilidad organizativa para responder a las dinámicas políticas y sociales con un 20% y 15% respectivamente. Le siguen respuestas con porcentajes de 12% y 10% que corresponden a las opciones: la inexperiencia del grupo directivo y la incertidumbre en la que se desenvolvía la educación superior ecuatoriana.

Un 8% de respuestas en la opción “otros” se anotan las siguientes:

La UPS se adapta a lo que solicita el Estado; presiones normativas, leyes; hacer hincapié en la educación; responder a las políticas gubernamentales; viabilizar la comunicación entre los docentes; adaptación de la Universidad al mundo en el que se desarrolla; por motivos diferentes.

Vale la pena destacar que solo el 6% del total de docentes considera que el cambio es fruto de los resultados de evaluaciones sistemáticas, esto puede dar cuenta de que las evaluaciones institucionales en función de generar cambios son elementos débiles al momento de tomar decisiones institucionales.

Además, el 35% de los docentes consideran que la reforma de la estructura organizativa y de gobierno universitario en la UPS, ha estado marcada por “las decisiones estratégicas de algunos directivos”, aunque muy de cerca con un 32% se encuentra “el Consejo en grupos con responsabilidades directivas”. Los criterios con porcentajes de menor representación señalan que la reforma se realizó por “las intuiciones aisladas de líderes y autoridades” 19%, el

13 % indica que los cambios obedecen a “la participación colectiva de los miembros de la academia”.

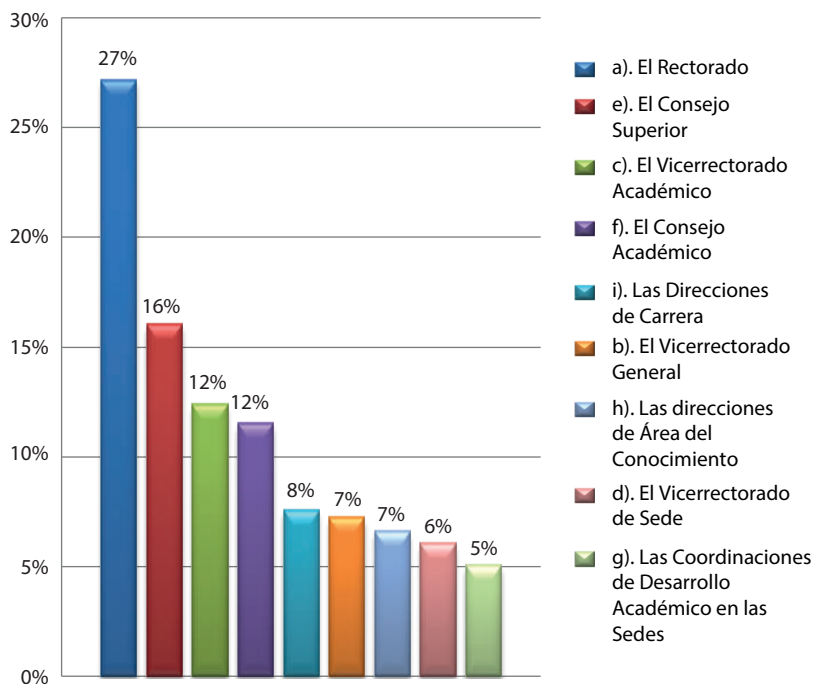
Las opiniones de los docentes respecto a las ventajas y desventajas de la organización multisedes responden a la perspectiva de los docentes encuestados. Entre las ventajas mejor ponderadas vale la pena mencionar: presencia a nivel nacional, intercambio de experiencias de gestión, movilidad de estudiantes y docentes, diversificación de la oferta educativa. Entre las menos ponderadas se pudo apreciar: infraestructura y recursos, organización horizontal, calidad, impacto, formación y capacitación.

Al realizar el análisis de opiniones de docentes por sede, se observa que para los docentes de la sede matriz Cuenca, la “centralización” es poco importante (3 %) y en su lugar se destaca la dificultad de las “tareas de organización”. Para quienes están en la sede Guayaquil, el “tiempo de respuesta” es una desventaja importante. La desventaja que más destacan quienes trabajan en Quito es “la realidad diferente de cada sede” por el contexto, los procesos y la oferta académica.

Gobierno de la Universidad

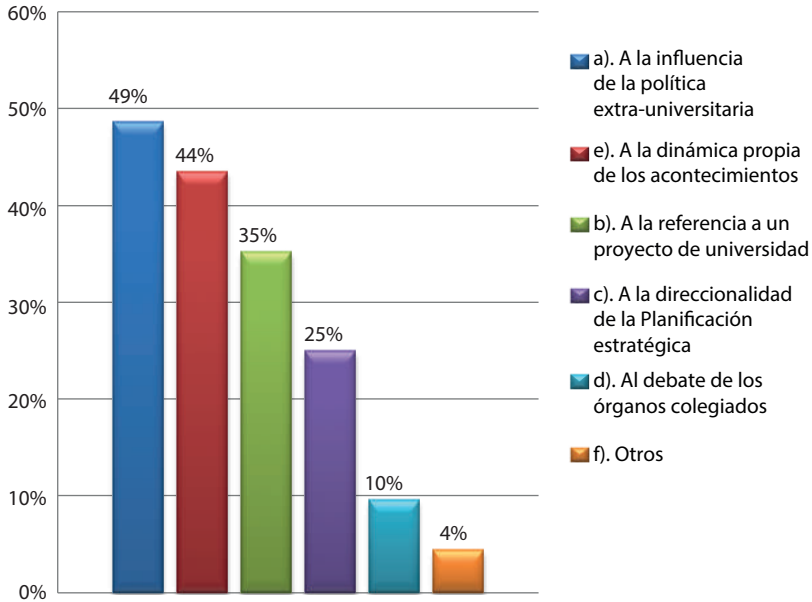
La UPS en su estructura de gestión mantiene la organización multisedes, es un aspecto importante que debe tenerse en cuenta a la hora de mantener el criterio nacional a través de su gobierno; para ello se planteó la siguiente pregunta: ¿qué entidades considera esenciales para mantener el criterio nacional en la gestión académica? Señale las tres más importantes colocando los números 1, 2, 3, por su importancia.

Gráfico 2. Organismos para mantener el criterio nacional en la gestión académica



Fuente: Elaboración propia

En opinión general de los docentes para mantener el criterio nacional (ilustración 2), son determinantes en orden de prioridad: el rectorado, el Consejo Superior, el vicerrectorado académico (actualmente vicerrectorado docente), el Consejo Académico, las direcciones de carrera, el vicerrectorado académico general y las direcciones de área del conocimiento. La importancia de los cuatro primeros organismos tiene coherencia con la estructura orgánica actual de la UPS.

Gráfico 3. Con base en qué se toman las decisiones en la UPS

Fuente: Elaboración propia

Para determinar cuáles son los factores que inciden en la toma de decisiones institucionales se estableció la siguiente pregunta ¿A qué atribuye la toma de decisiones de índole académico en nuestra Universidad? (ilustración 3). Teniendo en cuenta que los encuestados podían escoger dos posibilidades, la opción con mayor porcentaje de respuesta, 49%, corresponde a que la toma de decisiones de índole académico en la UPS se debe “a la influencia de las políticas extrauniversitarias”; muy de cerca le sigue con 44% “la dinámica propia de los acontecimientos”; luego con el 35% la opción “a la referencia a un proyecto de Universidad” y con 25% “a la direccionalidad de la planificación estratégica”.

En este sentido, si se considera que la capacidad de adaptación de la Universidad a los requerimientos de la sociedad basada en el conocimiento (pregunta 5-opción b) es un factor externo, y basándose en el porcentaje de elección de respuesta (44 %), se evidencia que está relacionado con la influencia de las políticas extra universitarias (pregunta 9-opción a) que es el factor de mayor ponderación (49 %) para la toma de decisiones de índole académica en la UPS.

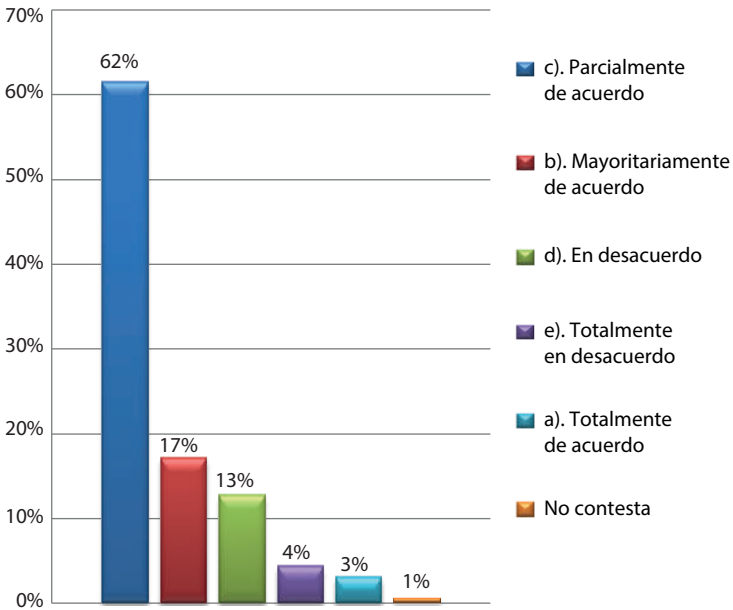
En cuanto a la percepción de la estructura organizativa de la UPS, el 43 % de los docentes estableció que era vertical versus un 8 % que considera que es horizontal. Mayoritariamente los docentes perciben a la estructura organizativa y de gobierno de la UPS, con las características de verticalidad, burocrática y rígida (69 %) en relación con las características horizontalidad, flexibilidad y de responsabilidades compartidas (28 %).

Gestión académica en la Universidad

Para determinar el grado de conocimiento de los docentes respecto del modelo de gestión de la Universidad, se planteó la siguiente afirmación con cinco opciones de respuesta: El colectivo académico conoce el actual modelo de gestión de la UPS.

Si consideramos los porcentajes relacionados con el “mayoritariamente de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, vemos que existe un 20 % de los encuestados afirma que conoce el actual modelo de gestión de la UPS; el 17 % afirma no conocerlo (si juntamos los datos de quienes afirman estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), y la mayoría (62 %) indica que conoce del modelo parcialmente, se puede interpretar entonces que existe duda e incertidumbre generalizada sobre el modelo de gestión; esta realidad se refleja con un porcentaje mayor en el análisis que se realizó a los docentes por sede.

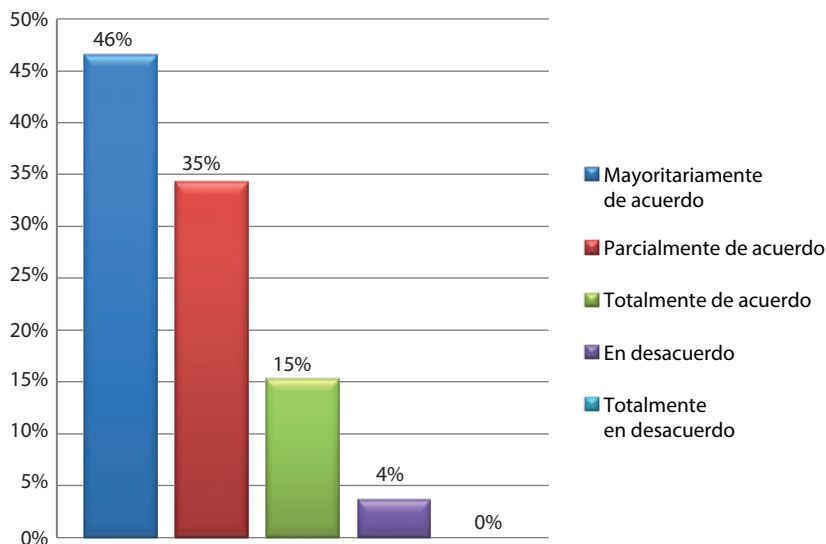
Gráfico 4. Conocimiento del actual modelo de gestión académica de la UPS



Fuente: Elaboración propia

La misión y visión de la UPS y su acción académica, abarca todos los ámbitos universitarios para poder relacionar la gestión académica por áreas del conocimiento frente a la misión y visión declaradas en la Carta de Navegación de la UPS se planteó una consulta y cinco opciones de respuesta: El modelo de gestión académica que mantiene la UPS está en concordancia con la misión y visión institucional.

Gráfico 5. Concordancia del modelo de gestión académica con la misión y visión



Fuente: Elaboración propia

Del análisis relacional, el 46 % de docentes están mayoritariamente de acuerdo en que la estructura de gestión académica que mantiene la UPS está en concordancia con la misión y visión institucional, el 35 % está parcialmente de acuerdo, totalmente de acuerdo el 15 % y el 4 % está en desacuerdo. En este estudio no existe un valor que represente a la opción, totalmente en desacuerdo; por lo tanto, claramente la opinión de los encuestados se orienta e indica que existe coherencia entre la estructura de gestión académica y la misión y visión universitaria. Sin embargo, es importante considerar que en las opiniones de los encuestados no existe claridad en el conocimiento del modelo de gestión académica de la UPS, a pesar

de que se afirma que el modelo está en concordancia con la misión y visión institucional.

Por otro lado, en cuanto a la importancia de la creación de áreas del conocimiento y cuánto éstas han fortalecido la docencia, investigación y vinculación con la sociedad, el 41 %, 42 % y 45 % de los docentes respectivamente están parcialmente de acuerdo con esta afirmación. La investigación en la UPS se ha desarrollado significativamente, esto no necesariamente puede estar relacionado con la estructura de gestión académica por áreas del conocimiento, como lo veremos más adelante con los datos de los grupos de discusión y de las entrevistas.

Un aspecto interesante es que la percepción de los cambios más relevantes en la gestión académica es el tema de la formación al personal académico a través de becas para maestría y doctorados. Es pertinente destacar que las opiniones de los docentes respecto de los cambios más importantes en los últimos años, tienen correspondencia con el camino recorrido por la Universidad, y que en estos últimos años se refleja en la planificación estratégica y la rendición social de cuentas.

Finalmente, los docentes consideran también que es importante una estructura académica y administrativa estable y una claridad en las funciones de los órganos de gobierno y gestión para poder implementar un modelo de gestión académica que sea sostenible en el tiempo. Para que esto suceda, se resaltan elementos esenciales como la comunicación, gestión académica, formación docente, participación.

Resultados cualitativos

El análisis de datos tuvo tres fases: a) transcripción de los datos, b) uso de la aplicación del sistema Atlas-ti y c) creación de un sistema de categorización, previo al análisis y a la redacción del in-

forme final de los resultados. La interpretación de los datos dialoga en ocasiones con la información institucional arraigada en documentos de la UPS para una mayor comprensión de los resultados.

La Universidad desde su origen se concibió como una única institución a pesar de la ubicación geográfica de sus sedes, por lo tanto, la gestión y el criterio organizativo son de carácter nacional. Ese fue un factor que llevó a pensar en la primera reforma, pues, la oferta académica y titulaciones debían ser similares en las tres sedes, sin embargo, en ese momento la realidad era que una misma carrera en dos o tres sedes, otorgaban igual titulación, pero con contenidos curriculares diferentes.

Tabla 3. Reformas en la organización de la UPS

Año	Reforma
2004	Reducir las 15 facultades a 4, cada una con un decano a nivel nacional, pensando, al mismo tiempo, en una mayor coordinación académica entre las sedes
2008	Pasar de la estructura de facultades a las áreas del conocimiento

Fuente: Elaboración propia

Una de los resultados de las opiniones vertidas es que la falta de evaluación en la Universidad no se refiere únicamente a las reformas internas que se han realizado, sino a una evaluación seria del impacto de la Universidad hacia la colectividad. Se tienen aproximaciones y algunas lecturas sobre lo que ha significado la Universidad salesiana en el transcurso de estos veinticinco años, pero no existe un documento formal del ejercicio profundo de lo que ha constituido la Universidad.

La ausencia de análisis, de datos, de evaluaciones mínimas previo a la toma de decisiones sobre modificaciones en la estructura organizativa o de reformas, sumada a la falta de estudio o de experiencias similares en otras instituciones universitarias, se señalan

como elementos contextuales que habrían provocado una debilidad desde el inicio de la nueva reforma. La percepción del colectivo universitario sostiene que los actores principales de la reforma interna fueron los directivos con responsabilidades nacionales y directores de carrera de las diferentes sedes. Entre los factores que sobresalen para la necesidad de realizar una reforma se pueden mencionar:

- La necesidad de dinamizar la gestión académica y la calidad de la educación asegurando la unificación académica y administrativa a nivel nacional, bajo el criterio de que en el escenario mundial las universidades siempre están en un proceso de transformación.
- La necesidad de mejorar el modelo educativo que coloca en el centro del proceso académico al estudiante y los aprendizajes, y no al docente y a la enseñanza. Este criterio ciertamente, tiene menos relación con la estructura en sí misma, ya que se buscaba pasar a un esquema de conocimiento centrado en los alumnos, lo que exige una definición del modelo educativo de la Universidad, la concepción del currículo, la revisión de aspectos metodológicos, didácticos, evaluativos, etc. Se buscaba “dar al estudiante un mayor protagonismo en su formación”, tal como aparece en los documentos de la UPS Evolución en la Universidad Politécnica Salesiana (2009).
- La necesidad de gestionar mejor los recursos humanos y económicos fue otro factor que motivó el cambio de facultades a áreas, tiene relación con la optimización de los recursos, tanto humanos como económicos. Se buscaba aprovechar el recurso humano de la Universidad, sobre todo de los docentes como prioridad; el objetivo era agrupar a los profesores en áreas, sub-áreas y dominios del conocimiento.

En este sentido, al cambiar la estructura académica no solamente se buscaba agilizar procesos administrativos, alinear criterios de gestión por tratarse de una institución multisedes, o de toma de

decisiones. En la opinión de los participantes, en la reflexión universitaria se señalaba que la UPS no había logrado pasar hacia un espacio de producción del conocimiento que tome en consideración la investigación, la docencia y la vinculación como funciones que deben estar articuladas para el cumplimiento de la misión universitaria.

Factores que condicionaron el cambio

Entre los factores internos que condicionaron el cambio podemos mencionar:

- La falta de comprensión y confusión de los objetivos de cada estructura. Los entrevistados consideran que era necesario haber dedicado más tiempo al debate, clarificando el modelo, evitando decisiones apresuradas que buscaba originalidad dentro de la Universidad ecuatoriana, pero sin un adecuado proceso y una prudente etapa de transición. Se considera, además, que se confundieron los objetivos de las estructuras de facultades y de áreas del conocimiento, ya que las primeras están para la gestión académica y administrativa de las carreras, y las áreas se habían planteado para que pensarán la academia y la vida universitaria en un horizonte más amplio: “La Universidad cometió un error de querer trasladar la una en función de la otra, y a lo largo del tiempo lo que hemos hecho es no querer volver a replicar las facultades llamándonos áreas del conocimiento” (P 6: E4.docx - 6:12 - 8:8).³
- La ausencia de estrategias para la implementación. Los entrevistados asocian la falta de encuentros y espacios para la reflexión, para monitorear el avance o no del proyecto inicial. Los directores de las áreas reconocen que los encuentros han

3 Estas nomenclaturas (E4, E3, E2, E9 significan: entrevistado 4, entrevistado 3, etc. GDC, GDQ, GDG significan: grupo de discusión Cuenca, Quito, o Guayaquil), tienen relación con la gestión y análisis de los datos cualitativos, por tanto, de los códigos y/o unidades de significado.

sido escasos y que la comunicación entre ellos es limitada. Surgió la iniciativa, se generó una instancia o estructura, pero en el camino se intentó ir organizando y sistematizando un documento de referencia para darle mayor claridad y orientación a la reforma.

- El cambio de autoridades y la falta de voluntad política, es un aspecto que se destaca en las entrevistas, Así lo expresan los participantes del grupo de discusión de Cuenca: “Pienso que toda esta situación se da por el cambio de administración y de gobierno, cada uno tiene un equipo de trabajo que no estuvo involucrado desde el inicio, quizá hubo un divorcio en cuanto a comunicación” (P 12: GDC.docx - 12:113 - 195:195).
- El costo de las estructuras que suponía la nueva reforma, dado que todo proceso de innovación exige, inversión económica. La opinión de los directivos es que este factor provocó que no se les dotara de espacios, de personal, ni de infraestructura para que funcione como tal. Todos creen en la necesidad de implementación de las áreas, pero sostienen que será un proceso lento por la cantidad de recursos que implica; desde el punto de vista de los entrevistados al menos una década más para lograr su objetivo.

Entre los factores externos podemos mencionar:

- El nuevo marco legal de la Educación Superior del Ecuador. La opinión generalizada es que el Estado ha tomado la rectoría de la educación y que ahora existen varias restricciones en desmedro de la autonomía universitaria. La coyuntura actual del país contribuye a una sensación de inestabilidad en las IES en general; en este contexto, creen que para las autoridades universitarias es muy difícil establecer lineamientos claros, cuando desde las instancias de control no existe claridad y frecuentemente se van cambiando las normativas, resoluciones, acuerdos, etc.

- Las exigencias de los organismos de la Educación Superior, que ha obligado a todas las instituciones universitarias a redefinir los estatutos; la UPS es de naturaleza particular y católica, que con la nueva normativa ha perdido elementos propios de su organización interna especialmente relacionados con las instancias u organismos de gobierno. Antes la Sociedad Salesiana, entidad promotora de la UPS podía colocar, en el Consejo Superior un delegado con voz y voto; actualmente eso es imposible, lo cual genera al interior de la Universidad preocupaciones.

Valoración de la estructura organizativa y órganos de gobierno

La organización multisedes de la Universidad conlleva implícitos aspectos que se resaltan como positivos y negativos en cuanto a proyecto educativo, presencia en contextos geográficos, oportunidades para el acceso a la educación superior y de vinculación social, características organizativas, de comunicación, entre otros.

Dentro de los aspectos positivos de la organización universitaria se destaca la cobertura que tiene en el contexto nacional, por su ubicación en las tres ciudades más importantes del país; su identidad salesiana y sus principios que la inspiran; otros elementos aparecen con menos fuerza, pero son importantes, por ejemplo:

La movilidad estudiantil y docente, el intercambio de experiencias de gestión que puede ayudar a mantener procesos unificados en las sedes, con la visión de compartir y trasladar las buenas prácticas en los procesos de gestión académica y en las funciones universitarias de investigación, docencia y vinculación. (P 6: E4.docx - 6:133 - 24:24)

Entre las desventajas que se pudieron identificar se encuentran: (i) la difícil comprensión organizativa de la estructura multisedes frente a los órganos del Estado; (ii) la competencia entre las

sedes; (iii) La dificultad para la movilidad de los directivos con cargos a nivel nacional; (iv) los contextos diferentes de cada sede; (v) la dificultad en las comunicaciones por las distancias.

Valoración de áreas de conocimiento

Al explicar la reestructuración académica de la Universidad y los factores que motivaron la reforma interna existieron expectativas que desde el inicio y hasta ahora son ambiciosas e interesantes, en razón de que se espera, que estas se conviertan en asesoras del rectorado, que piensen la Universidad, que animen y gestionen la transversalidad e interdisciplinariedad académica, que se constituyan como en una especie de pensadores de la Universidad, adelantándose al camino que la institución debe emprender para estar en sintonía con las nuevas exigencias de la sociedad, de manera libre y sin defender intereses personales.

Las áreas del conocimiento más que estar relacionadas con procesos de carácter administrativo, se entendían desde una perspectiva más conceptual académica, llamadas a permeare todo el ser y quehacer de la Universidad, como:

Una entidad no tangible que gestiona, lidera, apoya y da cuenta de expectativas planteadas en el plan estratégico, misión visión, calidad, etc. Es decir que no tiene límite como espacio físico, ni como estructura, porque las áreas están relacionadas con el espacio del conocimiento. (P 5: E3.docx - 5:90 - 112:112)

Finalmente, a partir de los datos obtenidos se constata que una de las repercusiones positivas de la reestructuración, es que las carreras se han convertido en ejes para la gestión administrativa y académica, aumentando su autonomía, potenciando el liderazgo de los directores de carreras y agilizando la gestión académica al interior de ellas. Esta percepción emerge al menos en unas 35 ocasiones en los datos proporcionados por los directivos con cargos

nacionales y especialmente por los directores de carreras en los grupos de discusión.

Analizando los resultados y las fases de la estructura académica de la UPS en estos veinticinco años, en la primera fase, el eje de la gestión académica estaba en las facultades en cada una de las sedes; en la segunda fase se vuelven ejes de gestión académica las facultades a nivel nacional; en la tercera fase, desaparecen las facultades y las carreras se convierten en eje de la gestión académica y no las áreas del conocimiento.

Tabla 4. Fases y ejes de unidad académicas en la UPS

Fases de la estructura académica en la UPS	Ejes de unidad académica
Primera fase: facultades en cada una de las sedes Segunda fase: facultades a nivel nacional Tercera fase: eliminación de las facultades	= decanos en cada sede = decanos a nivel nacional = directores de carrera

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El objetivo de esta investigación está centrado en comprender, desde las perspectivas de los docentes y directivos de la UPS, las repercusiones en la gestión académica, a partir de la reforma organizativa (2008) con la eliminación de facultades y a implementación de las áreas del conocimiento. Para este propósito el uso de las metodologías cuantitativa y cualitativa ha facilitado el cumplimiento de los objetivos, pues disponemos de información proveniente de diferentes fuentes, las mismas que al ser contrastadas le otorgan un sentido de ponderación y triangulación en el análisis de los datos, llegando a las siguientes conclusiones.

La reforma de la UPS en el año 2004 y 2008 respectivamente eliminó las facultades y decanatos para reemplazarlos por las áreas

de conocimiento. Esta nueva estructura académica permitió que las direcciones de carrera en cada una de las sedes, empiecen a tener mayor autonomía y liderazgo para gestionar la academia. Además, se genera innovación organizativa desde la gestión académica para integrar las tres funciones de la misión universitaria.

En cuanto a la función universitaria de docencia, un elemento positivo directamente relacionado con la implementación de las áreas del conocimiento que emerge con importancia en la opinión de los directivos nacionales y de los grupos de discusión, es la racionalización del personal docente y su formación con la definición de programas y convenios con otras universidades para titulaciones de cuarto nivel (masters y doctorados). Esta experiencia liderada por las direcciones de las áreas del conocimiento, guarda estrecha relación con los distributivos y la optimización de los docentes de acuerdo con sus perfiles y competencias; si bien esto ha ayudado también a la conformación de claustros docentes, un aspecto aún pendiente para la universidad es la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la función universitaria de investigación, se constata un salto significativo con la generación espontánea de grupos de investigación donde no se ha definido previamente estructuras, criterios o políticas y, sin embargo, avanza. Los docentes han comenzado a conformar grupos por afinidad personal, intereses profesionales y líneas de investigación. Es importante clarificar que de acuerdo a los datos analizados, estos cambios no son atribuibles a las direcciones de las áreas del conocimiento, sino a las políticas de la universidad con la asignación de fondos para fortalecer la investigación.

Está funcionando la experiencia con los grupos de investigación. Es interesante porque nadie ha pedido coordinar el grupo, ni ha pedido horas para coordinar, ni ha pedido nada. Yo, personalmente, no sé a qué modelo se apegue, pero funciona. (P 4: E2.docx - 4:54 - 32:32)

En lo relacionado a la vinculación ésta es llevada directamente desde las carreras, y cuentan con un responsable para el desarrollo de esta función, pero la principal preocupación es que no existe una instancia a nivel nacional que articule esta función; existe consenso en cuanto a que la vinculación es llevada por iniciativa de las carreras y no de las áreas. Los mismos directores de las áreas son conscientes al afirmar: “Es el sector donde menos trabajamos las áreas, no está en nuestras funciones, hay una unidad que trabaja en la Universidad directamente con las carreras” (P 11: E9.docx - 11:97 - 73:73).

Frente a todos estos resultados positivos, todavía existen algunos retos que la UPS enfrenta. Existe la necesidad de generar amplios espacios de reflexión, en donde puedan participar un porcentaje significativo de los actores de la comunidad universitaria con la finalidad de reconocer colectivamente las fortalezas y debilidades universitarias; comprender hacia dónde se proyecta la Universidad, definir en el nuevo contexto universitario qué carreras se deben ofertar, priorizando unos proyectos —porque no se puede pretender ser buenos en todo—; es algo que amerita una evaluación seria para responder con calidad y pertinencia a las necesidades de la sociedad.

La generación de procesos evaluativos en función de proyectar la universidad a largo plazo, no se lo plantea desde una posición pesimista, sino como desafío y confianza en el futuro, de búsqueda y construcción permanente. Evaluar no solo para verificar los resultados conseguidos, sino como posibilidad de adelantarse a lo que la Universidad debe ofrecer socialmente.

Bibliografía

- Anuies, L. (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES.
- Attalí, J. *et al.* (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Francia: Unesco.

- Barba, A., & Montaña, L. (2001) (Coord.). *Universidad, Organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la Universidad. En una era de super-complejidad*. Maçanet de la Selva: Pomares.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Muralla.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad dos mil*. Madrid: CRUE.
- Brunner, J., et al. (1994). *Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. Trabajo final del Proyecto de políticas comparadas de educación superior*. Buenos Aires: CEDES, (CEDES/108, Serie Educación Superior).
- Caramés, J. (2000) *La nueva cultura de la Universidad del siglo XXI*. La tercera vía universitaria. Uviéu: Trabe.
- Casanova, G. (2012). *El gobierno de la Universidad en España*. La Coruña: NETBIBLO.
- Casanova, G., & Rodríguez, G. (Coord.). (1991). *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno*. Tomo II. Colección: Problemas educativos de México. Primera edición. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic organization in cross national Perspective*. University of California. Los Angeles: Press.
- De Miguel, J., Caïs, J., & Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.
- De Moura, C., & Levy, D. (2000). *Myth, Reality and Reform: higher education policy in Latin America*. Washington: John Hopkins University-IDB.
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Escotet (2005). Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva (134-148). *Revista Perfiles Educativos*, XXVII (107).
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la Universidad y otros ensayos de epistemología política*. Colección Educación y Conocimiento. Barcelona, México: Pomares.
- Gaete., Quezada, R. (2011). La responsabilidad universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior (109-133). *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto.

- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
- García, Díaz, A. (2008). La problemática de la gestión universitaria. Los retos y la incapacidad para resolverlos (1-11). *Revista Iberoamericana de Educación*, 48. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE).
- García, G. (2002). Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. La Educación Superior en América Latina. En H. C. Casanova (Coord.), *Nuevas políticas de la Educación Superior* (pp. 89-123). 1.ª edición. Serie Universidad Contemporánea. Madrid: NETBIBLO, S.L.
- Ginés-Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento *Revista Iberoamericana de Educación*, 035, 13-37, mayo-agosto. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro
- Ibarra, E. (2001). *La Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia, S.L.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Michavila, F. (2008). La reforma de la Universidad, una carrera de obstáculos. Simposio sobre "Organización y gestión en la Universidad". En J. Gairín, y S. Antúnez (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 569-575). X CIOE. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Michavila, F., & Calvo, B. (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Morales, G. (2000). *Arquitectura de sistemas organizativos*. Córdoba: ETEA.
- Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. En J. Porta, y M. Lladonosa (Coord.), *La Universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-28). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez

- (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-79). Primera edición. Barcelona: Octaedro.
- Neave, G., & Van Vught, F. (Comp.) (1994). *Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Oroval, E., & Rodríguez, E. (2000). Organización y gestión de sistemas universitarios en el territorio. En *International Seminary on University Governance and Management. EAIR*. Barcelona: UPC.
- Pacheco, P. (2008). *Desafíos en la gestión académica*. Quito.
- Padilla, A., & Águila, A. (2002). *Las formas organizativas en la economía digital. De la estructura simple a la organización en red y virtual*. Madrid: Rama.
- Parrino, M. (2004). Propuestas para la gestión académica. Aspectos involucrados en la Gestión del Personal Académico. *Revista GESTIÓN. FACES*, 10(21), 7-31.
- Pedro, F. (2004). *Fauna académica: la profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez, A. (2003). *Política y gestión universitaria en tiempos de crisis*. Documento de trabajo N.º 108. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Pérez, F., & Peiró, J. (1997). El gobierno de la Universidad: un diseño alternativo. En *Órganos de gobierno de la Universidad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Piattini, M., & Mengual, L. (2008). Universidad Digital 2010. En Laviña & Mengual (Coord.), *Libro blanco de la Universidad digital 2010 (5-27)*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, S. (2002). La innovación y la mejora en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez & A. Lázaro (Coord.), *Calidad en las universidades y orientación universitaria* (pp. 83-102). Málaga: Aljibe, S.L.
- Rué, J. (2004). Cambian los tiempos, pero ¿cambian las universidades? La educación superior ante los retos de la nueva sociedad. En *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 6-7, 167-185.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Solé, F., & Coll, J. (2000). El gobierno de las universidades y el desarrollo del territorio. En *Seminario Internacional sobre Gestión y Gobierno de las Universidades*. Barcelona: UPC.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Madrid: Morata.

- Tabash, B. (1997). Modelos que describen la organización universitaria. *Revista Educación* 21 (2), 121-131. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://bit.ly/2HQ2621> [18/05/2013].
- Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa*. Barcelona: Octaedro /ICE-UB
- The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research Universities: Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. Recuperado de: <https://bit.ly/32fMkXp>
- Universidad Politécnica Salesiana (2006). *Cuaderno de Reflexión N.º3*. Ba-guanchi, Cuenca, 19-23 de febrero.
- _____ (2013). *Carta de Navegación 2014-2018*. Quito: Abya-Yala.
- Universitat de Barcelona (2008). *Pla Marc UB Horitzó 2020*. Document base proposat per la Comissió del Pla UB Horitzó 2020.
- Villarreal, E. (2000). Innovación, organización y gobierno en las universidades españolas. En *Seminario Internacional sobre gobierno y gestión de las universidades* (pp. 67-85). Barcelona, UPC, 4-6 de junio de 2000.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Capítulo III

**EDUCACIÓN, DIVERSIDAD
E INTERCULTURALIDAD**

A inclusão no ensino superior salesiano. A acessibilidade atitudinal ancorada no sistema preventivo de Dom Bosco

Inclusion in salesian Higher Education. Atitudinal accessibility anchored in the Dom Bosco preventive system

Regiane Rossi Hilckner¹

UNISAL-BRASIL

Abstract

The central arguments of these documents are based on the proven correlations between deficiencies vs. academic dropout, and, of course, on the defense of human dignity, the ultimate goal of any educational enterprise. However, there are few documents dedicated to reflections on inclusion in higher education from the perspective of attitudinal accessibility. We evaluated the results of the inclusive action as positive in the reality presented in this study, as it provided new perspectives between students and teachers, basically involving the transformation of conduct towards the other. Teachers changed their way of teaching, overcame the discourse of not being prepared and broke free of their own limits and allowed themselves to go further. Students perceived themselves as interdependent on each other — with or without disabilities — to constitute better people and professionals: otherness.

Keywords

Inclusion, evasion, university education, salesian education, accessibility, deficiency.

1 Professora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo —UNISAL— nas unidades de Americana e Campinas. Mestre em Psicologia da Educação, doutora em Antropologia Visual —UNICAMP, Brasil. regiane.rossi@unisal.br

Resumen

Los argumentos centrales de estos documentos se basan en las correlaciones comprobadas entre las deficiencias frente al abandono académico y, por supuesto, en la defensa de la dignidad humana, el objetivo final de cualquier empresa educativa. Sin embargo, hay pocos documentos dedicados a reflexiones sobre la inclusión en la educación superior desde la perspectiva de la accesibilidad actitudinal. Evaluamos los resultados de la acción inclusiva como positivos en la realidad presentada en este estudio, ya que proporcionó nuevas perspectivas entre estudiantes y docentes, básicamente involucrando la transformación de la conducta hacia el otro. Los maestros cambiaron su forma de enseñar, superaron el discurso de no estar preparados y se liberaron de sus propios límites y se permitieron ir más allá. Los estudiantes se perciben a sí mismos como interdependientes entre sí —con o sin discapacidad— para constituir mejores personas y profesionales: la alteridad.

Palabras clave

Inclusión, evasión, educación universitaria, educación salesiana, accesibilidad, deficiencia.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo contextualizar e avaliar o processo de inclusão no ensino superior, voltando-se especificamente ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo —localizado no interior do Estado de São Paulo, Brasil, a partir de um percurso de ação e reflexão que perpassa desde o ingresso de alunos e alunas a serem incluído e todas as estratégias de enfrentamento, interação com a equipe acadêmica, tecnologias assistivas, acessibilidade e acomodações, centrando-se no grande diferencial, o sistema preventivo de Dom Bosco, próprio ao princípio da educação salesiana: a acolhida em um viés emancipatório e participativo pois não se trata simplesmente do cumprimento a requisitos legais, mas da construção de conhecimentos e transformações de realidades vividas. Vários são os documentos legais que defendem a Educação como um eixo central para fazer avançar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. As argumentações centrais desses documentos se baseiam nas comprovadas correlações entre deficiências X evasão acadêmica, e, logicamente, na defesa da dignidade humana, fim último de todo empreendimento educacional. No entanto, são escassos os documentos que dedicam reflexões sobre a inclusão no ensino superior sob o viés da acessibilidade atitudinal. Avaliamos como positivos os resultados da ação inclusiva na realidade apresentada neste estudo, pois propiciou novos olhares entre discentes e docentes, envolvendo, basicamente, a transformação da conduta face ao Outro/Outra. Professores e professoras mudaram a sua maneira de ensinar, superaram o discurso de não estarem preparados e libertaram-se de seus próprios limites e permitiram-se ir além. Alunos e alunas perceberam-se interdependentes do outro/outra —com ou sem deficiência— para constituírem melhores pessoas e profissionais: alteridade.

Palavras-chave

Inclusão, evasão, ensino superior, educação salesiana, acessibilidade, deficiência.

Introdução

A questão das deficiências representa um grave problema, impondo muitos desafios para a educação do Brasil. Dados do censo de 2016 mostram que 23,9% da população brasileira (ou 45 623 910 de pessoas) apresentam algum tipo de deficiência e/ou distúrbio, distribuídos entre aqueles de ordem neurológica, cog-

nitiva, motora, comportamental e emocional. São crianças, jovens e adultos, que necessitam de programas diferenciados de suporte, relacionados principalmente aos sistemas de educação e saúde pública e de promoção social. Encarada, historicamente, como uma questão própria à área médica, admite-se contemporaneamente que os maiores entraves encontrados pelas pessoas com deficiências e distúrbios, em seu viver cotidiano, referem-se ao preconceito, ao isolamento social e à discriminação na sociedade.

Compõem, principalmente em face de outros fatores agravantes, como a privação econômica e cultural, patologias crônicas associadas ou, ainda, a problemática discriminatória ligada a questões de etnia e gênero, grupos de grande vulnerabilidade social.

Apesar dos esforços feitos pelo poder público nos últimos anos para lidar com tais questões, mormente pela Educação Inclusiva, o quadro de exclusão social e escolar da pessoa com distúrbios e deficiências se mantém.

Problemas como evasão escolar —quer por falta de condições arquitetônicas dos estabelecimentos de ensino, quer por barreiras atitudinais, que se traduzem em situações de hostilidade física e/ou psicológica— a falta de um projeto pedagógico para a pessoa com deficiência, a carência formativa dos profissionais, a falta de recursos materiais adaptados ou de tecnologia assistiva, dentre outros, ainda são fortes obstáculos a serem superados. E, observe-se, todo esse quadro é ainda mais agudo quando se refere ao Ensino Superior.

Segundo o Censo da Educação Superior 2016, somente 0,45% de um total de 8 milhões de matrículas no ensino superior eram de estudantes com deficiência, o que se agrava quanto ao acesso no ensino superior privado: do universo total de alunos e alunas incluídos apenas 0,35% são de instituições privadas, enquanto na rede pública alcança a margem de 0,73%.²

2 <https://bit.ly/2Tw6loG>. Acesso em 09 de abril de 2019.

Ao considerar o número de ingressantes e concluintes novamente temos dados relevantes: analisando os dados do Brasil, de 12 mil alunos e alunas deficientes que ingressam na graduação, apenas 4,8 mil concluem o ensino superior.

O que tem colaborado para a desistência e conseqüente evasão acadêmica dos alunos e alunas com necessidades específicas no Ensino Superior?

Embora haja movimentos tanto no âmbito internacional quanto nacional para que o acesso, a permanência e o acompanhamento na educação superior sejam institucionalizados, ainda são encontradas dificuldades para efetivá-las no âmbito das universidades com destaque para as barreiras no âmbito do currículo, a falta de recursos acessíveis e formação profissional docente e dos técnicos administrativos para lidarem com os/as estudantes com deficiências. Portanto, as condições de permanência ainda ficam restritas aos esforços individuais, de familiares e colegas. (Anache e Cavalcante, 2018, p. 116)

Segundo Anache e Cavalcante, (2018, p.117), “...além da infraestrutura arquitetônica e recursos materiais acessíveis é indispensável que se invista na formação dos profissionais da educação, considerando as necessidades educacionais específicas de cada estudante”. Isso se faz essencial para além das questões ambientais ou legais, mas a essência da educação que se manifesta no encontro com a acessibilidade atitudinal.

A temática da acessibilidade é debatida, atualmente, em larga escala. No entanto, há uma delimitação única do olhar para a carência de acessibilidade arquitetônica em espaços públicos, sem menção à necessária acessibilidade atitudinal.

Aqui se estabelece o objetivo do presente estudo: apresentar as experiências inclusivas em uma instituição de ensino superior salesiana e discutir a necessidade de uma reflexão necessária e de

certa forma ousada sobre o aluno, ser humano com características e especificidades ímpares —com ou sem deficiência— e o papel da universidade, que para tal necessita redimensionar o seu pensar, reformulando suas ações, mas que requer do educador e da educadora que seja um/uma profundo/a conhecedor/a do próprio ser humano.

Fazer avançar o processo de inclusão escolar e social da pessoa com deficiência, através de práticas educacionais que envolvam os processos de acessibilidade atitudinal. Sensibilizar e capacitar teoricamente educadores e educadoras como agentes de transformação, em especial, nas questões relacionadas à exclusão escolar e social da pessoa com deficiência.

Para realização dos objetivos acima encontramos ancoragem no Sistema Preventivo de Dom Bosco ao considerar que a formação dos docentes é a base para a escola de qualidade, docentes capacitados para fazer o seu trabalho, em ação coletiva com os educandos e educandas compreendendo o seu estar no mundo, o seu fazer, fazendo-se.

Não bastam apenas equipamentos tecnológicos, espaços físicos adaptados e sinalizados, mobiliários, antes, é necessário considerar que é no provimento de uma Educação Inclusiva a todas as pessoas com deficiência, não importando o seu tipo de comprometimento ou a sua idade. Um laudo ou uma deficiência nunca poderão exercer a função da identidade de homens e mulheres que a nós confiou a sua aprendizagem.

E é no provimento de uma educação efetivamente inclusiva, acolhedora e empática a todas as pessoas —com ou sem deficiência— não importando o seu tipo de comprometimento ou a sua idade, que se pauta este estudo.

O Sistema Preventivo de Dom Bosco como diferencial de acolhida e respeito ao aluno inclusivo

No documento “Sistema Preventivo de Dom Bosco hoje”, NANNI (2014), afirma que Sistema Preventivo é o nome e sobrenome da educação salesiana. E continua a explicar a base da tradição educativa salesiana em que a relação educativa é assinalada por cálidas acentuações (bondade, amizade, paternidade, confiança, afeto, acolhida, assistência, companhia duradoura, mesmo além dos tempos propriamente educativos). E continua a tecer suas considerações sobre a Pedagogia Salesiana ao defender que o educador e a educadora salesiano/a não deve evitar a “presença” educativa, isto é, deve estar presente e o mais próximo possível dos alunos e nunca desconsiderar a premissa de Dom Bosco: “Não basta amar o jovem, é preciso que ele saiba que é amado”.

Segundo Paula (2008, p. 65) o Sistema Preventivo Salesiano é fundado em três pilares:

1. “Amor educativo”. Amor carinhoso que gosta de ver o jovem feliz, mas ao mesmo tempo amor paterno, exigente, que quer o melhor e por isso exige esforço. Os jovens devem ser amados e saber disso. Dom Bosco resumia: “Faça-se amar e não se faça temer”.
2. “Razão”. Dom Bosco acreditava que só a razão podia dizer ao coração o que é o bem. É por isso que a ciência sempre foi um grande pilar da educação salesiana.
3. “Espiritualidade”. No projeto de Dom Bosco, a espiritualidade é o fundamento e coroamento dos valores e dos compromissos educativos do amor e da razão.

Em busca de que os fios da educação salesiana sejam tecidos junto à educação inclusiva, perceberemos que ao educador e educadora salesianos cabe, obviamente, respeitar e cumprir os requisitos legais sobre a inclusão em seus aspectos pedagógicos e arquitetôni-

cos, mas acrescenta-se a presença educacional salesiana, de forma a não permitir a existência das barreiras atitudinais, que prejudicam consideravelmente o processo inclusivo e a permanência do educando na unidade acadêmica.

Segundo Barbosa (2012):

A acessibilidade não se refere apenas aos espaços físicos, ela também diz respeito aos aspectos sociais. Sendo assim, deve-se considerar a acessibilidade como um processo dinâmico, pois ela acompanha o desenvolvimento tecnológico e social, modificando-se conforme as necessidades exigidas pela época e pela humanidade. (p. 68)

Ao pensarmos na pedagogia da presença e na acolhida salesiana, pensamos imediatamente na necessidade de reatualizar o sistema preventivo em uma releitura para que se torne a chave educativa do contexto da inclusão e da condição estudantil. O contexto da acessibilidade atitudinal.

Ao afiançar tal perspectiva Nanni (2014) afirma que hoje, mais do que nunca, é importante:

Acolher as pessoas pelo que são e por aquilo que são “nominativamente” (isto é, com o seu nome e sobrenome e no seu particular momento vital), habituando-se a articular e calibrar as propostas e as intervenções segundo a medida do homem (melhor, segundo a medida do jovem ou da jovem) e das suas situações particulares. (p. 47)

“Articular” e “calibrar” as propostas e as intervenções segundo a medida do homem e das suas situações particulares, alinham-se perfeitamente às necessidades da inclusão pedagógica, como proposta nas legislações que preservam e lutam pelo direito inalienável da pessoa com deficiência à Educação como um veículo central para a inclusão social, pois é pela Educação que se compartilham os saberes cultural e historicamente constituídos numa coletividade.

Revisitando os principais marcos legais da educação inclusiva

A temática da inclusão é assunto recorrente especialmente nos ambientes educacionais e na sociedade civil este conceito aparece a partir do momento em que sua antítese —a exclusão— se avoluma em nossa sociedade, tornando-se primordial compreender o direito inalienável à educação, não somente dos deficientes, mas de todo ser humano.

Revisitar os marcos legais sobre a inclusão é primordial para a compreensão de tais leis como resultado de conquistas históricas contra a exclusão.

Um dos segmentos que mais evidencia esse processo excludente é o dos alunos e alunas com necessidades educativas especiais. Percebe-se grande inquietação e preocupação por parte de profissionais da educação em relação à inclusão. Quando se consideram as recentes diretrizes, as recomendações nacionais e internacionais sobre o assunto, evidencia-se a necessidade de uma reflexão sobre a inclusão, traduzida para o contexto educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 4024 de 1961 fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”. Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil 5692 de 1971 é da época da ditadura militar e substitui a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na

rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

O artigo 208, da Constituição Federal de 1988 que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

A Lei 7853 de 1989 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

A Política Nacional de Educação Especial propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ou seja, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394, de 1996, atualmente em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiari-

dades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 10172 de 2001 com quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 no âmbito da Educação Inclusiva, trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

O Decreto 6094 de 2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, traça o histórico do processo de in-

clusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

O Decreto 6.571 de 2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

O Decreto 7611 de 2011 revoga o decreto N° 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o ensino fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de educação especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei 12.764 de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A meta do atual Plano Nacional de Educação de 2014 que trata do tema tem por objetivo “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo,

de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

A Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146, DE 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI é a adaptação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU à legislação brasileira e trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade.

A LBI é uma vitória para nossa legislação e trouxe vários avanços, garantindo que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados. A LBI cita a existência das barreiras atitudinais, fato não citado nas legislações anteriores, pois a sociedade se modificou e no passado as barreiras atitudinais não eram vistas como tais.

A realidade inclusiva no Centro Universitário Salesiano de São Paulo- UNISAL - Sob a égide do Sistema Preventivo

Trajetória metodológica

A dinâmica do ensino superior pressupõe de seu aluno e aluna adaptação, autonomia comportamental e intelectual, inserção a uma rotina de pesquisas e extensão, organização de ideias e conhecimentos, uso adequado de novas tecnologias e outros aspectos. No que se refere a aspectos comportamentais, exige-se ética e respeitoso relacionamento com pares, professores e comunidade universitária. São exigências do mundo contemporâneo competências profissionais e comportamentais/atitudinais.

A concretização desses valores requer estudantes protagonistas e corresponsáveis, profissionais e professores competentes em sua área de atuação, responsáveis em relação aos seus compromissos, com sensibilidade para o mundo juvenil, com capacidade de acolhida, de ser presença junto aos estudantes e identificados com o projeto institucional.

O Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade de Americana, entende que a qualidade de todos os serviços corporativos dependerá da aplicação do “estilo salesiano de educar”, da formação integral, do bom clima organizacional, do investimento na capacitação das pessoas, do vínculo com a comunidade e da seriedade na prestação dos serviços educacionais e administrativos. Dessa forma, promove ações que proporcionam diferentes estratégias de aprendizagem aos estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, além de auxiliar na superação de possíveis dificuldades neste âmbito, buscando constantemente novas formas de organização acadêmica, apoio aos alunos e alunas que enfrentam limitações ocasionais ou permanentes e que podem refletir em seu déficit de aprendizagem.

A trajetória metodológica que conduz este estudo, parte do detalhamento das estratégias de enfrentamentos, vivenciados conjuntamente, entre aluno, aluna e instituição, desde seu ingresso e os caminhos percorridos com respeito, afetividade e profissionalismo na busca de seu bem-estar e efetiva aprendizagem.

Tendo por base os dados alarmantes já apresentados quanto à evasão de alunos e alunas incluídos no ensino superior, quantificaremos os índices de trancamentos e desistências, Tais dados representarão a efetividade (ou não) da postura salesiana junto aos 33 (trinta e três) estudantes acompanhados nos últimos 3 anos.

Foram aplicados aos alunos questionários avaliativos com categorias de análise sobre Estrutura Física, Acessibilidade, Acolhida,

Suporte Pedagógico em uma escala de 1 a 5, onde 1 refere-se a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”.

O objetivo principal do Unisal em seu Atendimento Especializado é transformar os alunos e alunas com necessidades educacionais específicas em estudantes que se comprometem com o próprio aprendizado. Pretende-se estimular os/as estudantes, especialmente com necessidades educacionais específicas, na descoberta de suas capacidades, estimulando a exteriorização de seu potencial dinâmico, de forma a se tornar um estudante e futuro profissional mais seguro, expressivo, que consiga relacionar os conhecimentos acadêmicos com a realidade do contexto social e profissional de forma sensível à dinâmica do mundo atual. Não se busca somente adaptar, mas que ele reinvente-se e supere muitas das dificuldades e bloqueios gerados em um possível comprometimento de seu autoconceito fruto de anos de exclusões, bullying e segregações.

O processo de inclusão no UNISAL. Unidade de americana. Equipes de ajuda como diferenciais

Para a efetivação de todo o processo de inclusão no Unisal, regulamos as ações pautados nos documentos institucionais, no Projeto de Desenvolvimento Institucional, nas orientações do Comitê Próprio de Acessibilidade e, em especial, no olhar específico da pedagogia salesiana.

Em 2018, o Reitor do Unisal, Padre Eduardo Capucho declarou, na abertura do ano letivo

O UNISAL, enquanto instituição de ensino, tem como compromisso prover a educação superior de seus alunos. Mais do que isso: desenvolver uma formação integral e ao mesmo tempo integrada à sociedade em que vivemos. Inspirado pela pedagogia salesiana, o UNISAL torna-se espaço para que a teoria se torne prática, permitindo a capacitação profissional de cada estudante e a

sedimentação de seu futuro. O ato de educar, unido à dimensão da espiritualidade, busca não só a qualidade dos serviços educacionais prestados, mas também a qualidade da presença e de ação de seus alunos e colaboradores.³

A pedagogia salesiana leva-nos às considerações de importância da presença na construção de uma universidade acessível para além do que é pautado —adaptações pedagógicas e arquitetônicas— mas da essencial acessibilidade atitudinal, para que os alunos e alunas vulneráveis se sintam acolhidos por todos os colaboradores, docentes especialmente pelos seus pares —os discentes. Inspirados nos trabalhos de Equipe de Ajuda do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da UNESP), em 2016 iniciou-se a organização de Equipes de Ajuda constituídas no Unisal de Americana, por discentes cujo perfil de confiabilidade, assertividade e solidariedade promovem a acessibilidade atitudinal.

O trabalho realizado pelas Equipes de Ajuda configura-se como uma estratégia para o desenvolvimento da empatia, do respeito e justiça entre os alunos e alunas e seus pares. É também, um atendimento a Lei 13.185/2015, conhecida como “Lei Antibullying”, que, em seu Artigo 4º, torna obrigatório aos estabelecimentos educacionais a organizarem ações e medidas para “prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying)” e o de “promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua”.

As equipes de ajuda são constituídas por alunos que se dispõem a intervir diante da percepção de isolamento, apatia e bullying sofridos pelos alunos. Tal intervenção de forma pontual tem sido essencial para a efetiva inclusão. Os membros da Equipe de Ajuda estão presentes em todos os cursos e em todos os períodos

3 www.unisal.br/palavra_doreitor2018

do Unisal e possuem contato direto com a pedagoga responsável pelos processos de inclusão.

Tal iniciativa é aderente à Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que entrou em vigor em janeiro de 2016 e tem como base a convenção da ONU com a perspectiva dos direitos humanos para garantir a igualdade.

Acolhida ao candidato/ candidata e futuro aluno/aluna

Os dados aqui apresentados referem-se aos anos letivos de 2016, 2017, 2018 e primeiro semestre de 2019. O Atendimento Educacional Especializado do UNISAL - Unidade de Americana, inicia-se com a presença do candidato/a no processo seletivo do vestibular momento em que são resguardados todos os direitos de acompanhante, transcritores e leitores, como requisito legal, dever de todas as instituições de ensino.

Quando aprovados e matriculados, inicia-se a acolhida deste aluno e aluna que ingressa em seu tão sonhado Ensino Superior. Princípiase, então, o processo do repensar os espaços promovendo a adaptação arquitetônica, caso ainda não exista, e o bem-estar social através da acessibilidade atitudinal. As Equipes de ajuda são comunicadas para que ofereçam suporte ao novo aluno.

A família é chamada pela Direção da Unidade e é realizada uma entrevista de anamnese pela Pedagoga Responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, de modo a se compreender a sua patologia, as suas necessidades, o grau de autonomia do aluno e experiências positivas em seu histórico emocional e educacional. Neste momento a família também é acolhida pela instituição com o intuito de mostrar-lhes os diferenciais de qualidade no atendimento prestado.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO 1: CONHECENDO AS PATOLOGIAS DOS ALUNOS

Para conceitualizarmos as patologias dos alunos e alunas, utilizamos a definição que é apresentada por cada Associação Nacio-

nal ou Órgão Médico Específico da respectiva patologia, deficiência ou distúrbio abaixo apresentado.

Dislexia. Perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade no reconhecimento da correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas, bem como na transformação de signos escritos em signos verbais.⁴

Transtorno de Atenção e Hiperatividade. O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.⁵

Paralisia Cerebral. A paralisia cerebral (PC) é uma condição não progressiva caracterizada por alterações neurológicas permanentes que comprometem o desenvolvimento motor e/ou cognitivo do paciente, causando limitações nas atividades cotidianas.⁶

Paralisia Cerebral Quadriplégica Espástica. Além da alteração neurológica permanente há a ausência total da mobilidade nos membros superiores e inferiores, perdendo também o controle da musculatura do tronco.⁷

Insuficiência hepática. A insuficiência hepática é uma deterioração grave da função hepática. A insuficiência hepática pode ser decorrente de qualquer tipo de distúrbio hepático como, por exemplo, hepatite viral, cirrose e a hepatopatia alcoólica ou medicamen-

4 www.dislexia.org.br.

5 www.abcdasaude.com.br/.

6 <https://paralisiacerebral.org.br>

7 <https://paralisiacerebral.org.br>

tosa. Para que uma insuficiência hepática ocorra, deve haver uma lesão de grande porção do fígado.⁸

Leucemia. A leucemia é uma doença maligna dos glóbulos brancos, geralmente, de origem desconhecida. Tem como principal característica o acúmulo de células doentes na medula óssea, que substituem as células sanguíneas normais.⁹

Autismo. Transtorno de desenvolvimento grave que prejudica a capacidade de se comunicar e interagir. O transtorno de autismo afeta o sistema nervoso. O alcance e a gravidade dos sintomas podem variar amplamente. Os sintomas mais comuns incluem dificuldade de comunicação, dificuldade com interações sociais, interesses obsessivos e comportamentos repetitivos.¹⁰

Síndrome de Asperger. é uma perturbação do desenvolvimento caracterizada por dificuldades significativas nos relacionamentos sociais e comunicação não verbal, a par de interesses e padrões de comportamento restritos e repetitivos. A condição é uma perturbação do espectro autista (PEA), embora de menor gravidade por apresentar inteligência e linguagem relativamente normais. Embora não sejam sinais determinantes para o diagnóstico, a descoordenação física e formas particulares de linguagem são comuns.¹¹

Deficiência auditiva. Consiste na perda parcial ou total da capacidade de detectar sons, causada por anomalias congênitas, lesão na orelha ou na composição do aparelho auditivo.¹²

Nanismo. Nanismo é um transtorno que se caracteriza por uma deficiência no crescimento, que resulta numa pessoa com

8 <https://www.abc.med.br/>

9 <https://www.oncoguia.org.br>

10 www.autismo.org.br

11 www.autismo.org.br

12 www.fiocruz.br

baixa estatura se comparada com a média da população de mesma idade e sexo.¹³

Paraplegia. A lesão ou doença do sistema nervoso pode afetar a capacidade de mover uma parte específica do corpo, geralmente ambas as pernas.

Cãibra do Escrivão. A cãibra do escrivão é uma distonia focal relacionada ao ato de escrever. Faz parte do grupo das distonias ocupacionais, que se caracterizam por contrações musculares involuntárias desencadeadas por determinados movimentos como escrever.¹⁴

Ataxia degenerativa. Ataxia é um sintoma de diversas condições neurológicas degenerativas do sistema nervoso, que afetam a coordenação das atividades dos músculos esqueléticos e comprometem os movimentos de regiões do corpo —dedos, mãos, braços, pernas, olhos— o equilíbrio, o tônus muscular, a deglutição e a fala.¹⁵

Esclerose Múltipla. A Esclerose Múltipla (EM) é uma doença neurológica, crônica e autoimune —ou seja, as células de defesa do organismo atacam o próprio sistema nervoso central, provocando lesões cerebrais e medulares.¹⁶

Deficiência Visual. Deficiência visual ou perda visual é a perda ou diminuição grave e irreversível da função visual que não é corrigível com lentes ou cirurgia e que interfere com as tarefas do dia-a-dia.¹⁷

Visão Subnormal. É definida como uma classe de comprometimento visual, na qual o indivíduo possui acuidade visual reduzida, mas que não chega a se caracterizar como cegueira.¹⁸

13 <https://www.opas.org.br>

14 decs.bvs.br

15 genoma.ib.usp.br

16 abem.org.br/esclerose

17 www.ibr.gov.br/

18 www.ibr.gov.br/

*ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO 2: CONHECENDO AS PSICOPATOLOGIAS
DOS ALUNOS E ALUNAS*

Além das patologias acima descritas, constatamos alta incidência das conhecidas psicopatologias que são os estados psíquicos relacionados ao sofrimento mental. Todos os alunos e alunas com psicopatologias são acompanhados por psiquiatra e realizam acompanhamento psicológico. A necessária utilização de ansiolíticos e antidepressivos por parte dos alunos pode vir a ocasionar importantes efeitos colaterais que são geradores de lentificação cognitiva e déficit de atenção, inserindo-os na Lei Brasileira de Inclusão.

Depressão. É uma doença psiquiátrica crônica e recorrente que produz uma alteração do humor caracterizada por uma tristeza profunda, sem fim, associada a sentimentos de dor, amargura, desencanto, desesperança, baixa autoestima e culpa.

Bipolaridade. O Transtorno Bipolar, também chamado de Transtorno Maníaco-Depressivo ou Bipolaridade, é um transtorno mental caracterizado principalmente pela brusca mudança de humor, alternando com manias e depressões.

Síndrome do Pânico. A síndrome ou transtorno do pânico (ansiedade paroxística episódica) é uma doença que se caracteriza pela ocorrência repentina, inesperada e de certa forma inexplicável de crises de ansiedade aguda marcadas por muito medo e desespero, associadas a sintomas físicos e emocionais aterrorizantes, que atingem sua intensidade máxima em até dez minutos. Durante o ataque de pânico, em geral de curta duração, a pessoa experimenta a nítida sensação de morte ou de que perdeu o controle sobre si mesma e vai enlouquecer.

Agorafobia. Distúrbio de ansiedade que, na maioria das vezes, está associado às crises de pânico. A pessoa não consegue ficar em ambientes com muitas pessoas e tem comportamentos de esquiva.

Transtorno Obsessivo Compulsivo-TOC. É um distúrbio psiquiátrico de ansiedade. A principal característica do TOC é a presença de crises recorrentes de obsessões e compulsões.

Tricotilomania. É o impulso urgente e irreprimível da pessoa arrancar e comer o próprio cabelo ou pelos, seja do couro cabeludo, sobrancelhas ou outras partes do corpo. É um tipo de transtorno compulsivo, como o transtorno obsessivo compulsivo.

*ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO 3: ENTREVISTA COM O ALUNO
SOBRE A SUA ESPECIFICIDADE DE APRENDIZAGEM*

Após a acolhida e a conversa inicial com o/a estudante e sua família, cujo objetivo era o de criar e fortalecer vínculos e, posteriormente, do estudo dos meandros de sua patologia, conversamos novamente com o/a estudante em um clima de afetividade e segurança com o intuito de conhecer a sua experiência de aprendizagem, para que possamos elaborar planos e metodologias de aulas compatíveis a sua melhor forma de aprendizagem.

*ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO 4: INTERAÇÃO COM A EQUIPE ACADÊMICA
E A ADAPTAÇÃO DOS CONTEÚDOS EM UM PLANO ESPECÍFICO
PARA CADA ALUNO E ALUNA*

Os três pilares presentes no Sistema Preventivo Salesiano, “Amor Educativo- Amorevolezza”, “Razão” e “Espiritualidade”, tornam o educador salesiano bastante sensível à realidade enfrentada pelo aluno. Neste educador, envolvido com a qualidade do ensino há uma predisposição para colaborar e atender às solicitações realizadas, desde que comprovadas e fundamentadas, com atestado médico especialmente nos casos de psicopatologias.

Acolher o aluno e a aluna inclusivo/a e dar-lhes condições para aprender não significa que os aluno/alunas serão aprovados automaticamente. Esse estudante deverá dentro de suas especificidades realizar avaliações, sejam adaptadas, com tempo de rea-

lização estendido, com a presença de ledores/as, transcritores/as, em espaço isolado, mas deverão passar por todas as etapas e serão aprovados por seu mérito e não por benefícios ofertados.

Para cada aluno ou alunas é elaborado um plano de aula adaptado, levando-se em consideração que a dinâmica do método e postura em aula poderá ser alterada em função das especificidades de cada um. Cada professor e cada professora recebem um material específico sobre a patologia, a necessidade do/a aluno/a e recomendações importantes. Além disso, para todos os casos há um grupo de encontro virtual entre docentes e a pedagoga responsável para esclarecimentos quanto às adaptações.

Em sua obra sobre o Sistema Preventivo, Nanni (2014), afirma que:

Desde os inícios da sua obra, ao criar obras adaptadas às capacidades dos jovens é de válido conteúdo e iniciativa. Dom Bosco atendeu a sempre mais difundida necessidade de instrução do Piemonte e de Turim, que então iniciavam seu desenvolvimento industrial. Basta pensar nas suas publicações “escolásticas”, como o Sistema métrico decimal simplificado. (p. 33)

Nanni (2014), nos alerta também, sobre a necessária sensibilidade metodológico-educativa e a atenção ao conteúdo ético. E é nesta realidade que se sustentam as adaptações pedagógicas.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO 5: TECNOLOGIA ASSISTIVA, ACOMODAÇÕES E ACESSIBILIDADE

“Tornar um ambiente acessível significa permitir todas as possibilidades de alcance, percepção e o entendimento das ajudas técnicas para utilização dos espaços com segurança e autonomia pelas pessoas” (Cavalcante & Galvão, 2007, p. 132).

Contudo, de todos os momentos vividos para efetivamente incluir o aluno e a aluna, as demandas arquitetônicas foram as me-

nos preocupantes no UNISAL por ações prévias. Obviamente sempre há o que melhorar, mas há o domínio desta instância, diferentemente da acessibilidade atitudinal que dependerá da intersecção entre autoconceito do/a estudante, seu histórico emocional e o grau de acolhida entre docentes, discentes e demais colaboradores. A adaptação arquitetônica aconteceu concomitantemente aos outros processos e foram seguidas criteriosamente, inclusive o/a aluno/a é sempre convidado o opinar sobre as barreiras físicas que enfrenta.

Resultados

Responderam ao questionário, de forma anônima, 31 alunos e alunas atendidos sobre a qualidade do serviço inclusivo prestado. Os dois estudantes faltantes são do 1 semestre letivo e as avaliações são aplicadas ao final do semestre.

Tabela 1. Conceitos atribuídos

Discordo totalmente 1	Discordo 2	Não concordo e nem discordo 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
--------------------------	---------------	----------------------------------	---------------	--------------------------

Tabela 2. Resultados de Avaliação de Serviço Inclusivo prestado

Categorias	Conceito 1	Conceito 2	Conceito 3	Conceito 4	Conceito 5	Comentários
Adequadas Estrutura Física, Sinalização do ambiente. Adaptação para promover a acessibilidade	0	0	0	02	29	Necessária adaptação de rampa de palco no auditório
Adequadas estruturas, suporte, apoio e adaptações pedagógicas	0	0	0	0	31	
Ambiente acolhedor e Humano	0	0	0	0	31	

Adequadas condutas inclusivas	0	0	0	01	30	Solicita que transporte público entre no Campus
Sinto-me seguro emocionalmente no UNISAL	0	0	0	0	31	
Sinto-me seguro fisicamente no UNISAL				02	29	Medo de ficarem presos no elevador

Ao considerarmos os resultados do questionário, verificamos que:

De 6 categorias avaliadas, três obtiveram conceito máximo. As outras categorias, tiveram entre 29 e 30 alunos que atribuíram conceito máximo e 02 e 01 aluno que atribuiu nota 4, que é caracterizada pelo conceito “Concordo”.

Vale ressaltar que o conceito 04 refere-se a situações das quais não temos domínio, quanto a possibilidade de que o aluno fique preso no elevador. O elevador é novo e passa regularmente por inspeção e do transporte municipal que não entra no Campus, pois trata-se de um desvio de rota do transporte público municipal, que não depende da instituição, mas da secretaria de transportes.

Desta forma pela avaliação de nossos alunos obtivemos a excelência. Cabe-nos agora, avaliar as taxas de evasão e permanência destes alunos e alunas ao longo dos anos de 2016 a 2019.

Neste quesito obtivemos a excelência também. Rompendo com os dados nacionais sobre a evasão no ensino superior, não tivemos nenhuma desistência ou trancamento. A Taxa de permanência de alunos incluídos foi de 100%. Ressaltamos que somente nos casos degenerativos, ou de ocorrência de rebaixamento da imunidade foram oferecidos atendimentos pedagógicos domiciliares, mantendo

do-se o vínculo enquanto estudante do UNISAL, até o seu restabelecimento para frequentar as salas de aula.

Conclusões

A inclusão é uma condição necessária tanto para a minimização das desigualdades quanto para a construção de história menos excludente e mais democrática e participativa na atualidade. Acreditamos que a efetiva inclusão produz efeitos extremamente benéficos e constitui formas de se viver na atualidade.

É indiscutível a necessidade de produção de pesquisas que objetivem a verificação da implantação ou não das políticas de inclusão no Ensino Superior. As novas políticas de inclusão passaram a produzir distintos entendimentos sobre os sujeitos com deficiência e a sua exposição nos diferentes espaços sociais.

Os dados obtidos com todas as intervenções e acompanhamentos junto aos alunos e alunas incluídos no Centro Universitário Salesiano de São Paulo- Unidade de Americana estabelecem o entendimento de que diferentes saberes e serviços de apoio são necessários para efetivar a manutenção dos estudantes com deficiências nas instituições de ensino. A ênfase e a articulação destes serviços permitem discutir a forma como os processos de acessibilidade com foco nas relações humanas de acolhida são essenciais.

Permitiu-se repensar a forma de conceber o outro/a, a educação e ao docente a reflexão da própria prática pedagógica: novas formas de ensinar, obstáculos e limites sendo quebrados e superados e, a certeza de que incluir efetivamente os alunos e alunas nos remetem à Ética, à Justiça, valores próprios ao sistema preventivo de Dom Bosco, próprio ao princípio da educação salesiana: a acolhida em um viés emancipatório e participativo pois não se trata simplesmente do cumprimento a requisitos legais, mas da construção de conhecimentos e transformações de realidades vividas.

O objetivo do Atendimento Especializado no Unisal-Unidade de Americana é a proliferação de práticas inclusivas sob a égide do Sistema Preventivo de Dom Bosco que direciona suas ações aos interesses e necessidades individuais, considerando não apenas a deficiência, mas as capacidades individuais de cada sujeito.

Flexibilizações e adaptações curriculares, avaliações diferenciadas e uso de diferentes metodologias para atender às demandas e interesses de nossos alunos e alunas associados as estratégias de enfrentamento, basicamente na construção de equipes de ajuda e no perfil docente são essenciais para que de fato consigamos cumprir o compromisso docente e que tenhamos coragem de fazer, nas diversas situações históricas de hoje, o que Dom Bosco fez no seu tempo.

A ação educativa de Dom Bosco se conecta com a tradição educativa e pedagógica cristã em favor dos jovens e das jovens, especialmente dos mais vulneráveis. Esse estudo nos demonstra que as fronteiras que separam incluídos/as de excluídos/as deixam de ser arquitetônicas e passam a ser de direitos vivenciados e vínculos humanos.

Bibliografia

- Anache, A., & Cavalcante, L. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicol Esc Edu*. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018042>
- Barbosa, M. (2012). *Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- _____. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989.
- _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- ____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- ____ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006 / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006, 56 p.
- ____ Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- Cavalcante, A., & Galvão, C. (2007). *Terapia Ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Nanni, C. (2014). *O sistema preventivo de Dom Bosco, hoje*. Rede Salesiana de Escolas.
- Paula, A. (2008). *Manual do colaborador salesiano*. Brasília: Cisbrasil-CIB.

Educação Sociocomunitária, Diversidade Cultural e Direitos Humanos no Mercosul à luz da Carta Européia das Línguas regionais e minoritárias

Sociocommunity Education, Cultural Diversity And Human Rights in Mercosur in the light of the European Charter of regional and minority languages

Jorge Luís Mialhe¹

Francisco Evangelista²

UNISAL-BRASIL

- 1 Jorge Luís Mialhe é Bacharel em Direito e Mestre em Direito Internacional pela Universidade de São Paulo (FD-USP); Bacharel em História e Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP); Pós-doutorado na Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) e na Université de Limoges. Atualmente é professor do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL, unidade de Americana; da Universidade Estadual Paulista-UNESP, campus de Rio Claro e da Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP. Tem experiência nas áreas de História e Direito, com ênfase em História da Educação e Direito Internacional Público, atuando principalmente nos seguintes temas: educação sociocomunitária; educação e Direitos Humanos; refugiados e migrações internacionais. Professor do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL, campus de Americana-SP. E-mail: jorge.mialhe@unisal.br
- 2 Francisco Evangelista é Bacharel em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Especialista em Filosofia para Crianças pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Doutor em Educação (Currículo) pela

Abstract

This work analyzes the European Charter for Regional or Minority Languages of the Council of Europe, in the multicultural perspective of Human Rights and the valorization of indigenous languages in the light of socio-community education, with a view to the integration process in Mercosur, a region of rich ethnic and linguistic diversity which needs to be protected as a heritage of the nations that make up the bloc's cultural identity. Thus, the caput of article 231 of the Brazilian Federal Constitution denotes the legislator's concern to recognize the Indians for their social organization, customs, languages, beliefs and traditions. This provision is in line with that provided for in the sole paragraph of article 4 of the same Constitution, regarding the purpose of Brazil seeking the economic, political, social, and cultural integration of the peoples of Latin America, with a view to forming a Latin Community American of Nations. In this sense, in the context of social and cultural rights, it is urgent to abandon the rhetorical field and start building a socio-community educational policy aimed at traditional communities, including those in situations of forced displacement, in Latin America.

Keywords

Human Rights, Mercosur, socio-community education, regional or minority languages, diversity and interculturality.

Resumen

Este trabajo analiza la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias del Consejo de Europa, en la perspectiva multicultural de los Derechos Humanos y la valorización de las lenguas indígenas a la luz de la educación sociocomunitaria, con vistas al proceso de integración en el Mercosur, un región de rica diversidad étnica y lingüística que necesita ser protegida como patrimonio de las naciones que conforman la identidad cultural del bloque. Así, el artículo 231 de la Constitución Federal brasileña denota la preocupación del legislador por reconocer a los indios por su organización social, costumbres, idiomas, creencias y tradiciones. Esta disposición está en línea con lo previsto en el único párrafo del artículo 4 de la misma Constitución, con respecto al propósito de Brasil de buscar la integración económica, política, social y cultural de los pueblos de América Latina, con el fin de formar un Comunidad Latina Americana de Naciones. En este sentido, en el contexto de los derechos sociales y culturales, es urgente abandonar el campo retórico y comenzar a construir una política educativa sociocomunitaria dirigida a las comunidades tradicionales, incluidas aquellas en situaciones de desplazamiento forzado, en América Latina.

Palabras clave

Derechos humanos, Mercosur, educación sociocomunitaria, lenguas regionales o minoritarias, diversidad e interculturalidad.

Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor titular do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano São Paulo. É Coordenador do Núcleo Educação das Relações Étnico-Raciais do UNISAL e Editor da Revista Ciências da Educação. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação sociocomunitária, educação social, pedagogia social, educação salesiana; educação das relações étnico-raciais; educação e direitos humanos; educação de jovens e adultos, ensino da filosofia. Professor do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL, campus de Americana-SP. E-mail: francisco.evangelista@unisal.br

Resumo

Esse trabalho analisa a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias do Conselho da Europa, na perspectiva multicultural dos Direitos Humanos e da valorização das línguas indígenas à luz da educação sociocomunitária, com vistas ao processo de integração no Mercosul, região de rica diversidade étnica e lingüística que necessita ser protegida como patrimônio das nações formadoras da identidade cultural do bloco. Dessa forma, o *caput* do artigo 231 da Constituição Federal Brasileira denota a preocupação do legislador em reconhecer aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Esse dispositivo coaduna-se com aquele previsto no parágrafo único do artigo 4º da mesma Carta Magna, no tocante ao propósito de o Brasil buscar a integração econômica, política, social, e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma Comunidade Latino Americana de Nações. Nesse sentido, no âmbito dos direitos sociais e culturais, torna-se premente abandonar o campo retórico e iniciar a edificação de uma política educacional sociocomunitária voltada para as comunidades tradicionais, inclusive aquelas em situação de deslocamento forçado, na América Latina.

Palavras chave

Direitos Humanos, Mercosul, educação sociocomunitária, línguas regionais ou minoritárias, diversidade interculturalidade

I. Introdução e objetivos

A educação é o alicerce da vida de cada um e da sociedade. Ela pode ser analisada a partir das mais diversas e divergentes posições e prismas. A educação, no seu sentido amplo, está presente em cada momento da vida, ela se dá a cada instante. Todo espaço humano é um espaço de educação. Estudos na área da antropologia afirmam que não somos humanos porque somos filhos de um homem e de uma mulher. Somos humanos porque passamos pelo processo civilizatório, isto é, nos tornamos humanos pela educação que recebemos. A humanidade é construção, orientando sua forma de pensar, de falar e de agir, o que implica a presença constante da política, da ética e dos valores. O homem vai se humanizando a cada momento, a cada situação, a cada escolha. Nesse processo de humanização, a educação é fator decisivo, como nos lembra Régis de Morais (1989):

Na invenção do humano, na exata construção da cultura, o fato educacional se situa como dos mais sutis e, ao mesmo tempo, dos mais ardilosos expedientes do homem. Educação sempre existiu, como decantação da vida e dinamização daquilo que fica de tudo o que se esquece. (p.117)

Cada povo, cada época, cada região oferece uma sociedade diferente com valores, religião, costumes, enfim, uma cultura constituída a partir de uma realidade, a partir de um processo educacional.

Na ação educativa, a linguagem ocupa um lugar de destaque como meio de comunicação, além de um instrumento de pensamento que necessita ser resguardado como patrimônio imaterial, sobretudo dos povos indígenas que habitam os países do Mercosul, constituído por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela (suspensa do bloco, desde 2017, por ruptura da ordem democrática).

Nesse sentido, percebe-se a falta de uma reflexão institucionalizada acerca da proteção jurídica das línguas faladas pelas diversas etnias da região, pois, na redação do artigo 17 do Tratado de Assunção de 1991, referente aos idiomas oficiais do Mercado Comum do Sul, foram escolhidos apenas dois idiomas: o espanhol³ e o português, e esquecida a língua guarani.

Sabidamente, o artigo 140 da Constituição da República do Paraguai, de 20 de junho de 1992, reconhece o Paraguai como país pluricultural e bilíngüe. O mesmo artigo indica o castelhano e o guarani como línguas oficiais, além de reconhecer que as línguas indígenas, assim como as de outras minorias,⁴ são parte do patrimônio

3 Como registra Xavier Basaldúa (1998:552), “no existe en sentido propio un idioma ‘español’, El castellano es una de las lenguas que se hablan en España, junto con otras lenguas como el catalán, el vascuence (euskera) y el gallego. De todas ellas, el castellano es la lengua oficial de España y solo en este sentido puede decirse que es la lengua de España ou ‘español’, En el mismo sentido, Miguel Ángel Ekmekdjian expresó que: ‘No existe un idioma español. Se refiere obviamente al idioma castellano que es el utilizado en Hispanoamérica’. En la Argentina y Uruguay la lengua oficial es el ‘castellano’, En Paraguay las lenguas oficiales son el castellano y el guaraní. En Brasil el idioma oficial es el ‘portugués.’”

4 Na famosa definição de Capotorti apud Kovacs (1993, p.413, nota 9), “le terme ‘minorité’ peut être interprété comme désignant un groupe numériquement inférieur au reste de la population d’un Etat, en position non-

cultural daquele Estado-membro do Mercosul. Nessa perspectiva, é paradoxal que a língua guarani não tenha sido contemplada como idioma oficial do Mercado Comum do Sul. O Tratado que deu vida ao Mercosul, por ironia do destino, leva o nome da capital do único país constitucionalmente bilíngüe do bloco que, conseqüentemente, deveria ser o grande interessado em negociar com seus parceiros a ampliação, de dois para três, os idiomas oficiais do Tratado.

O censo paraguaio de 2012 indicou que:

Queda descubierto que el 63,88% de la población es bilingüe guaraní-castellano y viceversa. El 3,79 es monolingüe castellano, mientras el 7,93 % es monolingüe guaraní. Existe un 4,89% de habitantes trilingües: hablan portugués, castellano y guaraní, y un 1,25% es bilingüe castellano-portugués. Por último, hay un 0,39% de habitantes bilingües guaraní-portugués. Sumandos todas estas unidades de porcentajes, en las que están presentes ambos idiomas, la cantidad total de la población que usa el castellano y el guaraní alcanza 82,13%. Ambos idiomas ejercen dominio y hegemonía sobre espacios sociales y lenguajes diferentes y a la vez compartidos. La hegemonía del uso del castellano escrito en todo el Estado y en las instituciones de la sociedad civil —incluyendo los medios impresos, televisivos y digitales— de todas las clases sociales, es absoluta. Pero, sin embargo, el guaraní, oralmente hablando, comparte con el castellano estos espacios institucionales. (E'A DIGITAL, 2012)

Transcorridas quase três décadas da celebração do Tratado de Assunção, ainda não houve a atualização do seu artigo 17, para adequá-lo à ordem constitucional vigente no Paraguai desde 1992. Os positivistas poderiam, simplesmente, alegar que a Convenção de Viena sobre Direito dos Tratados de 1969

dominante, donc les membres —ressortissants de l'Etat— possèdent du point de vue ethnique, religieux ou linguistique des caractéristiques qui différent de celle du reste de la population et le manifestent même de façon implicite un sentiment de solidarité, à l'effet de préserver leur culture, leurs traditions, leur religion ou leur langue” (grifo nosso).

é silente em casos como o aventado; não existe qualquer obrigatoriedade de natureza legal que justifique a alteração no texto do Tratado. Todavia, deve-se esperar um mínimo de sensibilidade política por parte dos governos dos países signatários do Tratado de Assunção visando a superação da marginalização de etnias que sofrem, há séculos, as conseqüências do desrespeito aos seus direitos humanos de terceira geração.⁵

Do outro lado do Atlântico, a União Européia —apesar da crise do Brexit— tem sido inspiradora do processo de integração no cone sul da América. No que diz respeito à valorização das etnias constitutivas do caleidoscópio multicultural da região, os governos dos Estados-partes do Mercosul deveriam espreitar o exemplo dado pelo Conselho da Europa, adotando-o como paradigma e superando a discussão, indicada por Huntington (1998), sobre “universalismo *versus* relativismo cultural” em matéria de Direitos Humanos (p. 244).

Para a redação desse artigo, adotou-se a metodologia analítica, com métodos hipotético e hipotético-dedutivo, baseada em pesquisa bibliográfica.

II. Educação sociocomunitária e contexto social

Pode-se afirmar que um dos componentes que contribuem para a organização da sociedade é a educação e esta, na maioria das vezes, está respaldada por uma teoria da educação e por práticas pedagógicas, sejam elas oriundas da educação formal, não formal e informal. A teoria e a prática pedagógica orientam de forma incisiva os rumos da educação uma vez que esta se concretiza a

5 Na lição de Lafer (1991, p.132), os direitos de terceira e de quarta geração “têm como titular não o indivíduo na sua singularidade, mas sim grupos humanos” cuja titularidade coletiva é difusa, “basta pensar na criança, na família, na mulher, nos trabalhadores, nas minorias étnicas, religiosas, lingüísticas e sexuais” (grifo nosso).

partir de diferentes teorias que ao longo da história foram sendo colocadas em prática e revistas pela própria prática, num processo dialético constante.

Cabe ressaltar também que toda proposta educativa de formação é guiada por uma determinada visão de homem, de sociedade e de mundo. Esta visão é construída na história e se altera a partir dos embates que se apresentam no dia-a-dia. A educação, paradoxalmente, encontra-se no começo e no final do processo, ou seja, ao mesmo tempo em que ela sofre influência de uma determinada visão que se faz presente ela também viabiliza a análise desta e sua superação.

A economia capitalista levou ao extremo a relação de marginalidade e a educação acabou se tornando uma ferramenta importante, no sentido de efetivar esta marginalidade e de manter a sua estrutura. O sistema colocou à sua margem, os improdutivos, os pobres, os miseráveis. Aqueles que não participam do sistema são considerados incapazes e vão sendo sistematicamente excluídos e marginalizados, gerando com isso, uma massa enorme de oprimidos, de despossuídos dos bens materiais produzidos pela economia capitalista hegemônica.

São tantos os marginalizados pelo mundo, que é urgente repensar o modelo capitalista neoliberal que nos é apresentado na forma da globalização da economia. As teses neoliberais têm aprofundado ainda mais a exclusão social das camadas mais pobres da população mundial. Lembramos aqui a avaliação de Milton Santos (2000), que ao analisar a questão, afirma que a globalização nos é apresentada como fábula, mas na verdade é perversa:

Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o consumo é estimulado. (Santos, 2000 p.19)

Milton Santos (2000) nos convida a construir um outro tipo de sociedade, uma outra globalização. Defende a construção de uma globalização não do pensamento único, mas da consciência universal. Defende a instauração de uma sociedade onde a informação e o dinheiro não tiranizem os homens, não os escravizem, que não os separem ainda mais a partir do seu lugar social, de suas classes sociais, de seus lugares de origem:

A associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo “pensamento”, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemonzados. (Santos, 2000, p. 35)

Uma das características mais importantes das sociedades democráticas é a participação ativa nos processos decisórios, nesta sociedade a cidadania é vista e vivenciada, como a possibilidade real de participação nos encaminhamentos das políticas que envolvem os interesses e necessidades de todos. Sobretudo, em países onde o nível de desigualdade social é vergonhoso, como ainda é o caso do Brasil, é urgente a constituição de uma cultura dos direitos humanos, onde os cidadãos possam abrir espaços de participação na elaboração das leis e a elas tenham acesso e que possam reclamar, junto aos órgãos responsáveis, os seus direitos. Cidadão é aquele que participa ativamente da vida política, transformando seu meio e sua própria vida por meio do engajamento pessoal na solução dos conflitos do grupo a que pertence.

É fato, que muitos grupos tiveram e continuam tendo diversos obstáculos para serem reconhecidos pela sociedade brasileira e terem seus direitos respeitados, como negros, índios, sem terra entre outros. Podem ser acrescentados a esses grupos, respeitando-se suas especificidades: os idosos, as mulheres, os presos, os portadores de necessidades físicas especiais, os moradores de rua.

Uma sociedade eticamente constituída e composta por cidadãos, deve reconhecer e possibilitar a existência digna de todos os seus membros, não importando a idade, o sexo, a raça, a religião, o poder econômico. Alguns grupos necessitam de uma atenção especial, devido às suas próprias características, para que possam, efetivamente, ter um espaço na sociedade da qual também fazem parte. A cidadania deve estar plenamente presente em cada faixa etária. Em todo processo educativo, ela deve ser construída ao longo das atividades pedagógicas que são trabalhadas com crianças, jovens e adultos.

O Brasil está longe de ser um modelo com relação ao tratamento de suas crianças, jovens e adultos excluídos das reais oportunidades ao desenvolvimento humano. Ainda persiste entre nós a pobreza extrema, a fome, a subnutrição, a marginalização social, a privação dos direitos básicos, a violência doméstica. Atualmente, se vislumbra no horizonte, um retrocesso histórico em torno da efetiva implantação de uma sociedade mais justa e humana. Perdura ainda no país, a chamada “cidadania de papel”, isto é, existe a lei constituída, mas que não é respeitada e cumprida nas relações sociais.

No seu sentido amplo, a educação acontece não só nos espaços formais, isto é, nas escolas. Acontece também nas variadas relações sociais nas quais as crianças, os jovens e os adultos estão inseridos. Cada espaço, através de seus instrumentos, vai formando o existir humano. A vivência e a participação ativa nestes espaços de formação possibilitam a interação social e a participação política, possibilitam a leitura do mundo e a leitura de si mesmo, analisando, questionando, negando e afirmando com seriedade e responsabilidade, de quem se sente e atua como cidadão livre e consciente de seu papel na vida social.

Os espaços de educação formal e não-formal são instrumentos de humanização, pelos quais somos influenciados, e que também influenciamos. São espaços em que o indivíduo constrói a sociedade e é por ela construído. Apesar das diferenças existentes

entre estes espaços, onde a educação acontece e muitas vezes a “falta de sintonia” entre eles, o que os deveria aproximar é o interesse comum em promover, de forma integral, a pessoa humana. Cada espaço é na verdade, possibilidade de formação, de educação, de garantia de direitos, de promoção do desenvolvimento e da liberdade de cada pessoa.

A educação formal, aquela que se dá através de um processo educacional, dentro de uma instituição (escola) é o resultado de uma determinada política educacional implantada e sobre a responsabilidade do Estado. Um dos objetivos da educação formal é a construção da cidadania que só acontece num espaço onde a educação é colocada em primeira plano, num espaço de igualdade de direitos, de acesso à uma educação de qualidade, no qual cada pessoa tem o direito assegurado à uma boa formação escolar. Já a educação não-formal, é aquela que extrapola os muros da escola, aquela educação que busca atender a população que não faz parte do sistema educacional convencional, possibilitando o desenvolvimento da pessoa por meio de atividades pedagógicas, buscando com isso transformar a realidade daqueles que dela participam. Como afirmam as pesquisadoras Sueli Pessagno Caro e Raquel Guzzo (2004):

A educação não-formal visa contribuir para a formação integral do indivíduo, envolvendo o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e a possibilidade de sua inserção na sociedade. (p. 35)

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, prevê, em seu artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E, no seu artigo 212, determina que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos. Compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Percebe-se que, de direito, o Estado constata a sua responsabilidade na educação de seu povo e reconhece também que, sem educação, não se constrói a cidadania nem se abre um futuro promissor aos jovens, social e profissionalmente falando. Porém, não é preciso muito esforço para se verificar que a Carta Magna, muitas vezes não é cumprida.

Com o processo da globalização econômica, sobretudo nos países periféricos, o chamado ensino técnico é visto como possibilidade de inclusão social e construção da cidadania. Ser cidadão é entendido como aquele que tem uma educação que o prepare para o trabalho na economia globalizada. A educação é reduzida à adequação ao modo de produção do sistema econômico atual. A cidadania assume um caráter internacional de soberania e independência tecnológica na chamada aldeia global. Sendo assim, a educação atende somente aos interesses do mercado, fornecendo mão-de-obra adequada e barata (nos países de economia periférica, os salários pagos aos trabalhadores são inferiores aos pagos aos trabalhadores das economias do centro), perde-se com isso, o objetivo central da educação, que deve visar à formação do ser humano como um todo, nos aspectos político, social e ético, reduzindo a educação ao desenvolvimento das habilidades e competências para se adequar ao modelo econômico hegemônico.

Entendemos que a educação é permeada por valores e ideologias, não há educação neutra, como também não será possível viver de forma plena a democracia na América Latina sem a educação. Ela é indispensável para a construção de uma sociedade livre, pode-se por meio dela, se engajar num projeto político/pedagógico socio-

comunitário, buscando a implantação da cidadania real, como nos lembra Marcos Francisco Martins (2000):

Cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se a hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação. (p. 58)

Gostaríamos de lembrar a posição crítica de Manacorda (1989), quando avalia a educação na democracia burguesa/eurocêntrica, presente na sua obra clássica, *História da Educação*, enfatizando dois momentos marcantes na relação entre a educação e a sociedade:

O primeiro, é a presença do trabalho no processo de instrução tecno-profissional, que agora tende para todos a realizar-se em lugar separado (a escola), em vez do aprendizado no trabalho, realizado juntos aos adultos. Segundo, é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências ativas. (Manacorda, 1989, p. 304)

Para Manacorda (1989), estes dois aspectos são marcantes no movimento de renovação pedagógica conhecido como Escola Nova. Manacorda (1989) analisa a introdução do trabalho na educação e enfatiza que duas coisas são importantes: o desenvolvimento das capacidades produtivas sociais e a descoberta da criança, ou seja, é necessários homens que produzam de acordo com as máquinas, sendo necessário renovar o velho ensino e torná-lo moderno. Segundo este modelo, é preciso respeitar e adequar a educação, a espontaneidade e evolução da psique da criança é preciso uma educação sensorio-motora e intelectual por meio do jogo, da atividade livre, do desenvolvimento afetivo e da socialização. Na verdade, a finalidade é o trabalho e o homem produzindo ativamente.

Manacorda (1989) nos lembra, que o problema da relação Educação/Sociedade não é recente e está intimamente ligado ao trabalho e à produção dos bens materiais necessários para a vida em comunidade. No mesma obra, Manacorda (1989) destaca a seguinte afirmação de Marx, durante o Conselho da I Internacional, em 1869: “Exige-se de um lado, uma mudança de condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e, de outro lado, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais” (p. 304).

No caso específico da educação sociocomunitária, o que se busca são as mudanças necessárias para que se efetivem a perspectiva multicultural dos direitos humanos e a valorização das línguas indígenas em torno de uma Comunidade Latino Americana de Nações.

III. Cultura: os vários modos de ser e estar no mundo

O mundo contemporâneo trouxe para a humanidade um dado significativo quanto ao pensar e ao agir eticamente. Se se considera toda a revolução ocorrida nos últimos cem anos, verificar-se-á que o avanço científico, cultural, político e econômico alterou de forma radical o posicionamento do homem diante do mundo, dos outros e de si mesmo. Toda essa mudança leva à reflexão sobre o que vem a ser o ético no mundo contemporâneo, pois, vivendo num mundo onde o econômico rege as ações individuais e coletivas, a reflexão se torna importante, uma vez que coloca o homem frente a frente com as grandes questões deste novo milênio: a globalização, a ecologia, a tecnologia, a informática e as relações de poder entre as pessoas. Segundo Catão (1997):

A questão ética é universal. Coloca-se hoje, com urgência crescente, para toda a sociedade, cada uma das pessoas e corpos sociais, a família, a escola, a sociedade civil, o governo, em todos os seto-

res da atividade humana, política, economia, saúde, educação, até a religião, tudo enfim que diz respeito, de perto ou de longe, ao ser humano no mundo e à sua vocação como pessoa. (p.99)

A velocidade com que o conhecimento foi produzido no Século XX e é produzido atualmente, cria a dificuldade para que o próprio homem acompanhe e entenda tudo o que é produzido. Num primeiro momento, isso parece bom, pois, se ao longo da história, o homem foi transformando a natureza segundo suas reais necessidades, o atual estágio de saber possibilita que a humanidade se autodestrua. O homem evoluiu de sociedades primitivas, que tinham medo da natureza e de suas manifestações, pois não havia a compreensão e o controle das forças da natureza, para sociedades que dominam a energia nuclear e a microbiologia. Se ainda não se pode controlar completamente a natureza, o homem pode, ao menos, entendê-la e proteger-se ao máximo de suas manifestações.

Nas palavras de Rabuske (1987):

Cultura é a transformação que o homem, consciente e livremente, realiza na natureza, tanto na própria quanto na alheia, visando ao aperfeiçoamento desta mesma natureza. A natureza é complexa: no próprio homem e, mais ainda, no mundo que o cerca, engloba, ameaça e sustenta. (p.56)

Analisando o mundo contemporâneo, pode-se afirmar que a humanidade perdeu o controle de seu poder, o que nos leva a questionar qual o sentido do saber, se ele nem sempre está a serviço da vida. O medo diante da natureza foi substituído pelo medo diante do conhecimento técnico-científico e suas conseqüências para o ecossistema. Neste início de novo milênio, a Ética tem sido revisitada na reflexão da atual sociedade, pois o desenvolvimento científico precisa estar acompanhado da reflexão ética para não se perder pelo caminho. Segundo Catão (1997):

Generalizou-se o sentimento de que a vida humana e a sociedade precisam ser revistas à luz da ética, sob pena de caminhararmos sem rumo para maiores desastres, senão para o completo caos, perdendo a possibilidade de sermos felizes e alimentarmos a esperança de um mundo de paz e justiça. (p. 99)

No campo da política, as mudanças também foram radicais, sobressaindo o projeto democrático onde a participação e a cidadania são colocadas como modelos universais para a organização social. Toda essa mudança ocorrida em tão pouco espaço de tempo modificou radicalmente os comportamentos, e o indivíduo se viu perdido diante de tanta liberdade e de tantas possibilidades para pensar e agir no mundo. Mas será que todo esse conhecimento, toda essa tecnologia significaram uma vida melhor para a América Latina?

Não se pode esquecer que, vivendo num mundo globalizado, todos são incentivados a serem cidadãos do mundo: a casa do homem contemporâneo é o mundo. A afirmação é bonita, mas traz também um problema crucial: como ser o indivíduo, ter sua cultura, sua educação e tradição num mundo que se quer universal? Como ser cidadão do mundo se se é marcado por uma determinada cultura que o distingue das demais? Como lidar com a pluralidade do pensar e do agir humanos manifestados nas diferentes culturas? Conforme Octavio Ianni (1995):

Ocorre que o globo não é mais exclusivamente um conglomerado de nações, sociedades nacionais, estados-nações, em suas relações de interdependência, dependência, colonialismo, imperialismo, bilateralismo, multilateralismo. Ao mesmo tempo, o centro do mundo não é mais voltado só ao indivíduo, tomado singular e coletivamente como povo, classe, grupo, minoria, maioria, opinião pública. Ainda que a nação e o indivíduo continuem a ser muito reais, inquestionáveis e presentes em todo o tempo, em todo lugar, povoando a reflexão e a imaginação, ainda assim já não são hegemônicos. Foram subsumidos, real ou formalmente, pela sociedade global, pelas configurações e movimentos da

globalização. A terra mundializou-se, de tal maneira que o globo deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais plenamente sua significação histórica. (p.13)

É interessante, então, que se busque compreender o conceito de cultura, pois vivendo uma realidade marcada pela diversidade e pela pluralidade, o local e o global são determinantes para se entender a construção social da realidade.

Não é fácil conceber apenas uma noção de cultura.⁶ Uma definição sintética, proposta por François Laplantine (1998), seria: “o conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade dada, sendo essas atividades *adquiridas* através de um processo de aprendizagem, e *transmitidas* ao conjunto de seus membros” (p.120).

No mesmo sentido, José Luiz dos Santos (1983) assim define a cultura:

Cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade. Podemos assim falar na cultura francesa ou na cultura xavante. Do mesmo modo falamos na cultura camponesa ou então na cultura dos antigos astecas. Nesses casos, cultura se refere-se a realidades sociais bem distintas. No entanto, o sentido em que se fala de cultura é o mesmo: em cada caso dar conta das características dos agrupamentos a que se refere, preocupando-se com a totalidade dessas características, digam elas respeito às maneiras de conceber e organizar a vida social ou a seus aspectos materiais. (p.24)

Partindo dessa concepção, fica claro o caráter social e universal da cultura, uma vez que cada indivíduo nasce e cresce em um determinado meio e por ele é educado. Quando se fala em cultura,

6 Kroeber y Kluckhohn (1952) identificaram 166 conceitos diferentes de cultura, distribuídos em seis grupos e dez sub-grupos.

refere-se aos diversos tipos de manifestações presentes em cada sociedade em particular. Por isso é que se diz que existe uma cultura americana ou chinesa presente nos costumes ou no acervo cultural desses povos.

A cultura é produto da atividade humana intencional. Entende-se que a cultura é uma realização humana porque é o resultado da mente do homem. A grande vantagem que distingue o homem dos animais é que o homem planeja sua ação, ele pode prever tudo o que vai fazer. Não se pode esquecer que a cultura é o produto de um grupo e não de um indivíduo em particular. Ela é aquilo que cada homem recebe e transmite dentro de um contexto social. Em outras palavras, a cultura é fruto do trabalho intencional que acontece no interior dos diversos grupos humanos.

Aceitando-se que a cultura nasce dos diversos grupos sociais, então se admitirá que existam várias culturas, pois as distintas formações sociais existentes em cada civilização têm seu conjunto de práticas, costumes, comportamentos e atitudes. Marilena Chauí (1999) afirma que, no sentido antropológico, cultura é definida como:

Conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a. Este conjunto funda a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração em geração. (Chauí, 1999, p.295)

Sendo assim, é necessário ter bem clara a pluralidade das manifestações culturais presentes nos diversos grupos e, no caso específico do presente texto, os povos formadores da identidade cultural do Mercosul.

A seguir, como inspiração para o bloco regional sul americano, serão trazidos breves comentários à Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias do Conselho da Europa, na perspectiva multicultural dos Direitos Humanos e da valorização das línguas in-

dígenas, à luz da educação sociocomunitaria, com vistas ao processo de integração no Mercosul, região de rica diversidade étnica e lingüística que necessita ser protegida como patrimônio das nações formadoras da identidade cultural do bloco.

IV. A Carta Européia das Línguas Regionais ou minoritárias

Documento amplamente discutido e adotado pelos Estados-membros do Conselho da Europa, aprovado em 5 de novembro de 1992, a Carta Européia das Línguas Regionais ou Minoritárias reconhece a diversidade linguística como “expressão da riqueza cultural”, a ser salvaguardada. A livre manifestação das minorias étnicas, por meio de suas línguas, é um direito inalienável e representa uma forma de resistência cultural, evidenciando-se como um fator primordial, pois sua preservação é condição para a própria existência de uma etnia.

É perceptível, nessa Carta, o mesmo espírito que norteou os trabalhos levados a cabo durante as conferências internacionais, que promoveram a redação de documentos internacionais e regionais, dentre os quais, o Documento de Trabalho da Comissão de Juventude, Cultura, Meios de Comunicação e Desporto do Parlamento Europeu sobre a situação atual das línguas e culturas menos difundidas da Comunidade Européia de 24 de abril de 1991, no qual os parlamentares europeus externaram sua preocupação com os trágicos acontecimentos que tiveram lugar na Europa Central e Oriental, sobretudo os conflitos na ex-Iugoslávia, e a importância de fornecer às minorias culturais e étnicas:

Los medios para expresar, defender y desarrollar su identidad cultural y lingüística a fin de que cada persona pueda hallar satisfacción en el contexto de la paz y la democracia. También demuestran que los Estados miembros de la Comunidad no pueden firmar acuerdos que garanticen los derechos lingüísticas y culturales de las comuni-

dades de la Europa central y del Este que utilizan lenguas de menor difusión negarse a aplicarlos en su propio territorio, sin pecar de falta de consecuencia. (Bea, 1992, p. 164)

Os documentos mencionados buscam a criação de um mundo no qual a dignidade humana possa ser preservada e respeitada, não obstante a persistência de graves e múltiplas violações aos direitos humanos, cometidas cotidianamente, motivadas por sentimentos de intolerância nacionalista, fundamentalista ou xenófoba que implicam, como registra Chacona Burguete (1999), na “marginalização de milhões de seres humanos pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e lingüísticas, impossibilitadas de poder desfrutar plenamente de sua própria cultura, de utilizar seu próprio idioma, de forma privada ou pública” (Chacona Burguete, 1999, p. 244).

Nesse sentido, possivelmente um dos maiores desafios para a conquista do direito a livre expressão de um idioma e de seu reconhecimento pela superestrutura jurídica do Estado, esteja vinculado ao *due process of law*. É importante destacar que a Convenção de Salvaguarda dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais do Conselho da Europa de 1950, no seu artigo 6º, § 3º, letras *a* e *e*, garante a todo acusado o direito de ser prontamente informado, numa língua que compreenda e de modo pormenorizado, da natureza e da causa da acusação contra ele formulada, bem como o direito de ser assistido gratuitamente por um intérprete, se não compreender ou falar a língua usada na audiência.

Esse direito, no âmbito do Conselho da Europa, foi ampliado na Carta Européia das Línguas Regionais ou Minoritárias de 1992. Ratificada por vários Estados, trouxe em seu bojo a experiência de anos de discussão acerca da valorização das línguas faladas pelas minorias étnicas na Europa, coerente com a defesa dos Direitos Humanos de terceira geração. As minorias que se fazem comunicar por meio de línguas minoritárias ou regionais, são cidadãos europeus de pleno direito. Querem manter suas culturas, inclusive na sua dimensão lin-

güística, reconhecidas pelos tribunais na condução dos atos processuais, reconhecidas pelos Estados-membros do Conselho da Europa e verem esse patrimônio preservado para as futuras gerações.

Para tanto, o Estado signatário da Carta deverá especificar todas as línguas praticadas no seu território que correspondam aos critérios da definição de língua regional ou minoritária. Por um lado, a Carta considera como *língua regional* aquela falada numa parte limitada do Estado e, em princípio, pela maioria da população que lá reside. Por outro lado, é considerada como *língua minoritária* aquela cujo assentamento tradicional não pode ser identificado, nem a área geográfica na qual é praticada. E uma língua falada pela minoria dos habitantes do Estado.

Na percepção de Kovacs (1993), não há nenhuma diferença de *status* jurídico vinculado a essa dupla denominação, a Carta tenta apenas identificar duas situações que possibilitam sua aplicação em zonas especiais que não gozam, necessariamente, de um estatuto de autonomia territorial ou de outro status análogo de direito público no qual o bilingüismo seja garantido pelo Estado signatário da Carta. Por exemplo, as autoridades judiciárias de uma circunscrição em que reside um número de pessoas praticando uma língua regional ou minoritária devem cuidar que elas possam ser usadas nos procedimentos penais e civis. Pela convenção, os Estados signatários não podem recusar a validade de atos jurídicos, apenas porque eles estão redigidos em língua minoritária ou regional.

Na aplicação dos dispositivos da Carta,⁷ o Estado signatário especificará todas as línguas praticadas no seu território que correspondam aos critérios da definição de língua regional e minoritária. O Estado decidirá quais serão as línguas que estarão sujeitas às suas normas internas, em regime único ou não, visando a aplicação dos

7 A íntegra, em português, da Carta Européia das Línguas Regionais ou Minoritárias está disponível em: <https://bit.ly/2wsFa6t>

dispositivos previstos na Carta, cujo conteúdo não é diretamente aplicável, tendo o Estado que tomar as medidas necessárias no âmbito do seu direito, para fazer valer as obrigações pactuadas no âmbito internacional.

V. A Carta Européia das Línguas Regionais ou minoritárias como paradigma para o MERCOSUL

A ausência, na agenda de negociação dos Estados-membros do Mercosul de um tratamento adequado para o tema das línguas regionais indígenas reforça, de certa maneira, o menosprezo dos governos pelas culturas minoritárias da região. Essa posição necessita ser urgentemente revista. Nesse sentido a redação de uma Carta das Línguas Minoritárias do Mercosul, inspirada no conteúdo da Carta Européia das Línguas Regionais ou Minoritárias, poderá servir como subsídio para a discussão desse tema por aqueles diretamente envolvidos nas negociações dos tratados do Mercosul, comprometidos com a valorização do processo de integração, não divorciado do respeito aos direitos humanos das diversas etnias que povoam a região. Todavia, como bem registra Miaille (2001):

Il ne s'agit certainement pas d'entonner un hymne naïf à la promotion des seuls droits de l'homme venant miraculeusement régler tous les problèmes: au contraire, il convient de rendre compte du travail incessant qui s'accomplit sur ce terrain, travail qui constitue un véritable enjeu dans les multiples voies d'une émancipation. (p. 51)

Os dispositivos da Carta indicam ações e medidas concretas a serem implementadas pelos governos dos países signatários desse tratado. Por exemplo, no território das minorias, destaca Mello (2001), a educação pré-escolar deverá ser realizada nas suas línguas, bem como uma parte substancial do ensino primário, técnico e profissional. Só com a educação para a tolerância será possível

preservar as línguas regionais ou minoritárias, pois, como lembra Umberto Eco (1998).

A intolerância selvagem deve ser combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais. (p. 117)

Conforme assevera Mello (2001), é obrigação do Estado criar, pelo menos, uma estação de rádio ou de televisão nestas línguas bem como encorajar programas culturais realizados em vários dialetos.

No lugar da tradição cartesiana aparece desde Pierce, diz Apel, uma nova concepção baseada na comunicação, na relação intersubjetiva instaurada por ‘sujeitos capazes de falar e de agir quando se entendem entre si a respeito de alguma coisa’. Apel busca, partindo dessa revolução, fundar uma ética sobre as normas pressupostas pela argumentação lógica e pela comunicação enquanto tal: “Todo ser capaz de comunicação lingüística deve ser reconhecido como pessoa” (Mello, 2001, p. 897).

A discriminação existente contra os povos de fala guarani, minoria étnica historicamente perseguida e ainda marginalizada pelos governos dos Estados-membros do Mercosul necessita ser superada com atos concretos. Os governantes dos países do bloco discursam sobre a indispensável unidade entre seus mercados, mas esquecem-se de promover a “unidade cada vez mais estreita entre seus povos”, conforme estipulado no último parágrafo do Preâmbulo do Tratado de Assunção. Pois, afinal, qual é o valor econômico da língua guarani? Qual é a sua importância no mundo globalizado? O que não serve ao processo econômico de integração deve ser simplesmente olvidado? Esta parece ser a lógica que norteia a ação governamental dos países integrantes do Mercosul.

VI. O caso dos indígenas warao deslocados da Venezuela

Os desafios para a educação sociocomunitária são ainda maiores quando uma crise humanitária, sem precedentes na região, vem deslocando milhares de pessoas, dentre as quais alguns grupos de indígenas Warao que fogem da miséria na Venezuela para os territórios dos seus vizinhos e para países distantes das fronteiras daquele país mercosulino.

Os migrantes ocupam uma posição marginalizada, tanto em termos de identidade cultural e social, quanto no sentimento de não pertencimento a sua nova comunidade, onde, frequentemente, despontam a xenofobia e a intolerância. Nesse sentido, Kant (2008) ensina que deve ser garantido o “direito à hospitalidade” ao refugiado; o direito de o estrangeiro não ser tratado de forma hostil, como inimigo (*hostis*) mas, conforme Bauman (2017), é imperiosa “a substituição da hostilidade pela hospitalidade” (p. 74). Para tanto, é essencial que ocorra a integração local do migrante, sendo esse um processo complexo que irá abranger múltiplos fatores, dentre eles os socioeconômicos, os culturais e os políticos (Mialhe, 2017, p. 54).

De acordo com Parecer Técnico n. 10/2017 da Procuradoria Geral da República Federativa do Brasil, que analisou a situação dos indígenas da etnia Warao em Manaus, estado do Amazonas, desde o final de 2016. De acordo com o referido parecer:

Os Warao se destacam como o segundo povo indígena mais populoso da Venezuela, contabilizando aproximadamente 49.000 pessoas, e estão localizados predominantemente na região caribenha do delta do Orinoco, em centenas de comunidades nas áreas rurais, ribeirinhas e litorâneas, e nas várias cidades do entorno, abarcando o estado de Delta Amacuro e regiões dos estados de Monagas e Sucre. (Botelho & Ramos & Tarragó, 2017)

Na década de 1990, houve um aumento do movimento migratório dos Warao no interior do país, pois nesse período ocorreram:

Novos empreendimentos do setor petrolífero na região do delta, provocando a intensificação dos fluxos migratórios dos Warao para as cidades da Venezuela. O deslocamento para o contexto urbano é motivado pela necessidade de complementar a subsistência das famílias, uma vez que essa não é plenamente satisfeita em seus territórios de origem. Nas cidades, os indígenas começaram a desenvolver formas específicas para garantir sua sobrevivência, como a venda de artesanato, de pescado e a prática do “pedir”. É importante destacar que, além da busca pelo acesso a bens alimentícios, na qual se insere a busca por trabalho e dinheiro, a ida para as cidades também é estimulada pela possibilidade de acesso a medicamentos e ao atendimento na área de saúde. (Botelho & Ramos & Tarragó, 2017)

Essa realidade foi agravada com a crise econômica, política e social venezuelana, provocando a imigração de centenas de Warao para os países vizinhos, inclusive o Brasil. O trajeto dos Warao entre a região do delta do Orinoco e a cidade de Manaus envolve cerca de 1700 km de estradas a partir de Tucupita, principal centro de irradiação dos deslocamentos até o Brasil (Brasil, 2017, p.19).

O parecer destaca, ainda, que os Warao “são falantes de uma língua comum de mesmo nome e, ao longo do trabalho de campo em Manaus, foi possível constatar que a maioria dos que se deslocam até o Brasil são falantes também do espanhol, embora o grau de fluência seja variável” (Brasil, 2017, p. 6).

Verificou-se que vários indígenas dessa etnia têm se deslocado até a capital amazonense: até o dia 23 de maio de 2017 foram identificados 519 indígenas Warao em Manaus, sendo 285 adultos (165 mulheres e 120 homens), 210 crianças, 12 recém-nascidos e 12 idosos (Brasil, 2017, p.14).

Segundo dados da Secretária de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania (SEJUSC), em 2019 estavam vivendo na rodoviária cerca de 60 indígenas Warao e, ainda, cerca de 350 indígenas no Abrigo Alfredo Nascimento, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania de Manaus (Paiva & Brito, 2019, p. 28).

Nota-se, até então, que as crianças Warao não frequentavam as escolas públicas de Manaus. É o que se depreende do texto do Parecer Técnico nº 10/2017 da Procuradoria Geral da República Federativa do Brasil, quando sugere “algumas ações no sentido de garantir o respeito aos direitos do povo indígena Warao na cidade de Manaus: que os Warao sejam ouvidos de forma livre e informada sobre todas as decisões e políticas que os afetem, em todas as áreas” e “que sejam elaboradas ações e políticas públicas etnicamente diferenciadas, em conjunto com os Warao”. No âmbito da educação, “que haja um esforço em fornecer educação, no mínimo, bilingue e diferenciada aos indígenas” (Brasil, 2017, pp. 43-46).

No mesmo sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Belém, no estado do Pará, implementou o projeto educacional “Kauarika Naruki” em parceria com os indígenas Warao.

As ações educativas foram desenvolvidas de acordo com os costumes educacionais da etnia e incorporados à rede regular de ensino: são professores da rede municipal que dão as aulas para os núcleos familiares, que tradicionalmente não se separam para realizar as atividades. A expressão que dá nome ao projeto foi escolhida por eles e significa “Vamos para frente, vamos adiante” na língua indígena. O evento seguiu em mais três períodos de capacitação, em formatos de oficinas fechadas, que reuniram entidades da sociedade civil, órgãos municipais e estaduais. Os eixos de capacitação incluíram políticas públicas e participação da sociedade civil. As oficinas de atenção a refugiados e migrantes em situação de rua, abrigo, crianças e adolescentes e conselhos tutelares tiveram participação do ACNUR. (Acnur, 2018, p.1)

Políticas públicas dessa envergadura deveriam inspirar o Mercosul para os próximos anos e, numa perspectiva de cooperação com a sociedade civil, proporcionar a maior participação das ONGs dos países membros.

Uma das possibilidades de ampliação do arco de alianças em torno da educação dos migrantes indígenas, na área do Mercosul, seria a abertura para a prática da educação sociocomunitária, acima mencionada, executando “ações educativas de impacto social, para além da escola, ou que envolvem a relação escola-comunidade”, inclusive nas perspectivas antropológica e de educação informal (Groppo, 2012, p. 30).

Nesse sentido, é preciso lembrar que o conhecimento indígena é considerado essencial em domínios como a agricultura, conservação da biodiversidade, gestão dos recursos naturais, medicina tradicional e desenvolvimento sustentável. Agora, são cada vez mais reconhecidos como importante fonte de conhecimento sobre mudanças climáticas (Franco Hernandez, 2013, p. 240).

O compartilhamento desses conhecimentos tradicionais pode estimular uma série de “articulações comunitárias, de caráter emancipatório que se expressam por meio de intervenções educativas para a consecução de transformações sociais” na busca de “possibilidades de emancipação de comunidades e pessoas em construir articulações políticas, expressas em ações educativas que provoquem transformações sociais intencionadas” (Gomes, 2008, p. 56).

Nos casos acima citados, verificou-se o apoio imprescindível das organizações da sociedade civil no atendimento aos migrantes indígenas, sobretudo da Cáritas, e das universidades, via Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ), na concepção e execução de projetos de pesquisa, de extensão e de prestação de serviços à comunidade, tais como aulas de português para estrangeiros, acompanhamento pedagógico e assessoria jurídica aos migrantes e refu-

giados. Todas essas iniciativas podem ser compreendidas enquanto ações educativas sociocomunitárias que reforçam a necessidade de uma aliança estratégica entre as organizações não governamentais comprometidas com o avanço dos direitos indígenas, mormente os mais vulneráveis, frente ao processo migratório observado nas fronteiras dos países vizinhos da Venezuela.

Assim, parafraseando Levinas (1990), a única racionalidade antes da razão impessoal ou do direito, é a responsabilidade. No caso em tela, a responsabilidade de proteger os migrantes e deslocados indígenas no âmbito da Mercosul.

VI. Considerações finais

A prática da educação sociocomunitária intenta a agregação biocinética dos seus membros visando o autoaprimoramento e a dignificação do ser humano em sociedade.

A Carta Européia das Línguas Regionais ou Minoritárias vem contribuir como inspiração para a educação sociocomunitária, no esforço contínuo de superação dos preconceitos e na construção de uma cultura de respeito à alteridade e à dignidade do ser humano, não apenas na Europa, mas também no espaço do Mercosul. Em seu preâmbulo é expressa a preocupação dos Estados signatários da Carta no sentido de realizarem esforços conjuntos a fim de salvaguardar e de promover os ideais e os princípios que constituem o seu patrimônio comum. Assim, consideram que as línguas regionais ou minoritárias, algumas delas correndo risco de desaparecerem, devem ser protegidas objetivando a manutenção das tradições e da riqueza cultural do bloco.

Os seus membros julgam que a prática de uma língua regional ou minoritária, privada ou publicamente, constitui um direito imprescritível, conforme os princípios contidos nas principais convenções internacionais de Direitos Humanos. Observam, contudo,

que os valores interculturais e plurilinguísticos, aliados ao encorajamento da prática das línguas regionais ou minoritárias não deverão se realizar em detrimento das línguas oficiais e da necessidade de aprendê-las.

No âmbito dos direitos sociais e culturais, torna-se urgente abandonar o domínio retórico e iniciar a construção de uma política educacional sociocomunitária voltada para as comunidades tradicionais, inclusive aquelas em situação de deslocamento forçado, na América Latina.

Finalmente, faz-se necessária uma mudança de rumos no que diz respeito à construção da integração humana e cultural dos povos do Mercosul. Que eles sejam reconhecidos em sua diversidade e dignidade pelo Tratado de Assunção, no sentido de dinamizar a execução da integração continental e da sua rica diversidade étnica e linguística.

Bibliografia

- Acnur (2018). *Belém recebe capacitação sobre acolhimento e integração de refugiados e migrantes no Brasil*. Recuperado de <http://bit.ly/2Sg0Ris>
- Bauman, Z. (2017). *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Bea, E. (1992). Los derechos de las minorías nacionales: su protección internacional, con especial referencia al marco europeo. In: J. Baileasteros (Ed.), *Derechos Humanos: concepto, fundamentos, sujetos*. Madrid: Editora Tecnos.
- Botelho, E., Ramos, L., & Tarragó, E. (2017). Parecer Técnico N° 208/2017/SEAP/6ªCCR/PFDC. Ministério Público Federal (MPF). Recuperado de <http://bit.ly/2uMzWBZ>
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- _____. (2017). Parecer Técnico N°. 10/2017 SP/MANAU/SEAP. Recuperado de <http://bit.ly/2uMzWBZ>
- Cançado Trindade, A. (1999). Memorial em prol de uma nova mentalidade quanto à proteção dos direitos humanos nos planos internacional

- e nacional. In: C.D.A. Mello & R.L. Torres (Org.), *Arquivos de Direitos Humanos* (pp. 3-55). Rio de Janeiro, RJ: Editora Renovar.
- Caro, S., & Guzzo, R. (2004). *Educação Social e Psicologia*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Catão, F. (1997). Ética, Educação e Qualidade. In: M.L. Marcílio; E.L. Ramos. *Ética na virada do século*. São Paulo, SP: Editora LTr.
- Censo 2012: hay un absoluto predominio del uso del guaraní y el castellano. *E'a Digital*, 21 dec. 2012. Recuperado de <http://bit.ly/37kXhYx>
- Chacona, A. (1999). Comentário ao artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: R. O. Castro (Org.), *Direitos Humanos: Conquistas e Desafios* (pp. 241-246). 2a ed. Brasília, DF: Editora Letraviva.
- Chauí, M. (1999). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- Comparato, F. K. (1999). *A Formação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo, SP: Editora Saraiva.
- Echr. European Court of Human Rights (2019). *Overview 1959-2018*. Recuperado de <http://bit.ly/2wfMDFO>
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morais*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record.
- Franco Hernández, F. (2013). El reto de la contribución del Tratado de Cooperación Amazónica -OTCA- para el bien estar de las poblaciones locales y fronterizas. *Mundo Amazónico*, 4(1), 175-182.
- Gomes, P. T. (2008). Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. *Revista Ciências da Educação*, 18(1), 43-63.
- Groppa, L. A. (2012). Sociologia da educação e conhecimento: sobre currículo escolar e para além dele. In M. L. Bissoto & A. C. Miranda (Org.), *Educação sociocomunitária: tecendo saberes* (pp.19-35). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Huntington, S. H. (1998). *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Objetiva.
- Ianni, O. (1995). *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Kant, I. (2008). *À paz perpétua*. Porto Alegre, RS: Editora L&PM.
- Kovacs, P. (1993). La protection des langues des minorités ou la nouvelle approche de la protection des minorités? Quelques considérations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. *Revue Générale de Droit International Public*, 97(2), 411-418.
- Kroeber, A., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Lafer, C. (1991). *A reconstrução dos direitos humanos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Laplantine, F. (1998). *Aprender antropologia*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Lévinas, E. (1990). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris: Le Livre de Poche.
- Manacorda, M. A. (1989). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, SP: Cortez Editora & Autores Associados.
- Martins, M. F. (2000). *Ensino Técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Mello, C.D.A. (2001). *Curso de Direito Internacional Público*. 13a ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Renovar.
- Miaille, M. (2001). Sur la citoyenneté: en relisant la question juive. In: M.Chemillier-Gendreau & Y. Moulrier-Boutang (Org.), *Le droit dans la Mondialisation: une perspective critique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mialhe, J. L. (2017). A naturalização dos refugiados. In: A. Sanchez Bravo & J. L. Mialhe (Org.) *Refugiados e migrações no século XXI: direitos fundamentais e relações internacionais*. (pp.49-60). Belo Horizonte, MG: Editora Arraes.
- Morais, R. (1989). Discurso humano e discurso filosófico na educação. In: *Filosofia, educação e sociedade*. Campinas, SP: Editora Papirus.
- Paiva, J.Z.S., & Brito, A.O. (2019) Acompanhamento para garantir dignidade aos indígenas Warao. *Arquidiocese em notícias*. 162, 28. Recuperado de <http://bit.ly/2tWrxET>
- Rabuske, E.A. (1987). *Antropologia filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, J.L. (1983). *O que é cultura*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record.

Acompañamiento entre pares: Una práctica de la pedagogía salesiana

Accompanying between couple: A practice of salesian pedagogy

Miriam Bernarda Gallego Condoy¹

Wilson Alcívar Torres Eras²

Jessica Jazmín Rivadeneira Peñafiel³

Universidad Politécnica Salesiana

-
- 1 Phd. Ciencias de la Educación; Master en Necesidades Educativas Especiales; Docente de la Carrera de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana; Docente de la Maestría en Educación Especial de la Universidad Politécnica Salesiana; Miembro del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva y de la Catedra UNESCO, Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa. Universidad Politécnica Salesiana. mgallego@ups.edu.ec
 - 2 Master en Psicopedagogía; Licenciado en Ciencias de la Educación. Cuenta con formación especializada en pedagógica y tecnológica para la atención a personas con discapacidad. Realizó pasantías de Psicopedagogía en el Grupo de Investigación de Educación Inclusiva (GEI) y Catedra Unesco Tecnologías de apoyo para la Inclusión Educativa de la Universidad Politécnica Salesiana. Universidad Politécnica Salesiana. wilitorres@hotmail.com
 - 3 Bachiller en Ciencias Generales. Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica en la Universidad Politécnica Salesiana. Cuenta con formación académica-profesional en educación a personas con discapacidad y experiencia laboral en el Grupo de Educación Inclusiva (GEI), Cátedra UNESCO, de la Universidad Politécnica Salesiana como Ayudante de Investigación. Universidad Politécnica Salesiana. jessjaz98@hotmail.es

Abstract

This chapter describes the pedagogical accompaniment experience between peers, which is been implementing since 2015 by the Group of Inclusive Education (GIE) at Salesian Polytechnic University (UPS) of Ecuador. The purpose of this is to assess the work of the academic team and encourage them to generate new experiences that allow students with disabilities (SWD) to have equal opportunities in the higher education.

This experience is based on the inclusive education approach, which promotes equal rights, accessibility, leadership, respect and attention to diversity; according to the identity elements of the "Salesian Institutions of Higher Education" (IUS) such as: to promote access, to guide the research, to form people committed to justice and human solidarity, to promote training proposals (General Direction of Works Don Bosco, 2003, p. 10). It involves people with disabilities, classmates, teachers, managers, family and friends of students with disabilities. The method used for the structure of the experience is qualitative and it is supported by narrative research in that it describes and narrates the facts and interactions of the accompaniment process in a detailed way.

Keywords

Accompaniment, companion tutor, educational inclusion, Salesian charism and spirituality, disability.

Resumen

El presente capítulo, tiene como objetivo describir la experiencia de acompañamiento pedagógico entre pares, que el Grupo de Educación Inclusiva (GEI) de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Ecuador, ejecuta desde el año 2015; a fin de valorar el trabajo de los actores e incentivar a generar nuevas experiencias que permitan a los estudiantes con discapacidad (ECD) tener igualdad de oportunidades en la educación superior.

Esta experiencia se sostiene en el enfoque de la educación inclusiva, que promueve la igualdad de derechos, la accesibilidad, el liderazgo, el respeto y atención a la diversidad; y, en los elementos de la identidad de las "Instituciones Salesianas de Educación Superior" (IUS) como son: favorecer el acceso, orientar la investigación, formar personas comprometidas con la justicia y solidaridad humana, promover propuestas formativas (Dirección General de Obras Don Bosco, 2003, p. 10). Involucra a personas con discapacidad, compañeros de aula, profesores, directivos, familia y amigos de los estudiantes con discapacidad. El método utilizado para la estructura de la experiencia es cualitativo y se apoya en la investigación narrativa en cuanto describen y narran los hechos e interacciones del proceso de acompañamiento de una manera minuciosa.

Palabras clave

Acompañamiento, compañero tutor, inclusión educativa, carisma y espiritualidad salesiana, discapacidad.

1. Fundamentación teórica

La educación inclusiva, puede ser caracterizada por cinco criterios fundamentales tales como: criterio de igualdad de derechos y oportunidades, criterio de accesibilidad, criterio de respeto y atención a la diversidad, criterio de apoyo educativo y criterio de calidad.

1.1. Igualdad de derechos y oportunidades

La educación inclusiva nace de la necesidad de integrar al ser humano a una sociedad más justa y equitativa. El “Informe de Warnock”, al referirse a la educación inclusiva dice que ningún niño en el futuro será considerado como ineducable; que la educación es un bien al que todos tienen derecho y que los fines de la educación son los mismos para todos (Rodríguez, Blázquez, & Cubo, 2007). Esto significa que la educación es un derecho que no puede ser negado a ninguna persona.

Esta afirmación es ratificada posteriormente por la UNESCO (1994), cuando en la Declaración de Salamanca manifiesta que todas las personas cuentan con el derecho de acceder a la educación, teniendo en cuenta que dicho derecho primordial inicia en la niñez y perdura durante todos los niveles educativos.

El enfoque de derechos que se otorga a la educación inclusiva supone el derecho a no ser excluido de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado, ni por razones personales ni sociales; por el contrario, esta educación ha de estar predispuesta a derribar todos los muros que nos separan, construir puentes para comunicar, promover una cultura de la diversidad (Chávez, 2019).

El criterio de la igualdad de oportunidades es definido como un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para alcanzar otros derechos humanos (Valenzuela, 2015). Se fundamenta en que todos los centros están en condiciones de dar oportunidades y ofrecer una educación de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, características físicas, sexo, raza o clase social (Muntaner, 2000).

Hace referencia al trato igualatorio, equivalente a decir que todas las personas han de tener igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, con respeto de las diferencias

individuales. La igualdad de oportunidades supone que, una enseñanza común debe propiciar respuestas diferenciadas y ajustadas a las necesidades de los alumnos, estas respuestas pueden ser relacionadas al currículo, evaluación, comunicación, entre otras.

1.2. Accesibilidad

La educación inclusiva proclama el derecho de que cada persona, sin importar su edad y condiciones personales y sociales, disfrute plenamente de todos los servicios, tales como: comunicación, espacios urbanísticos y arquitectónicos, vivienda, servicios públicos, recreativos y medios de transporte; de tal forma que, toda persona pueda acceder y usarlos, así como también desplazarse de manera autónoma, segura e independiente, para que de esa manera sea capaz de ejercer sus derechos de participación (Solórzano, 2013).

La categoría de accesibilidad, en educación inclusiva, no se orienta únicamente a facilitar el acceso físico, es decir, “a remover las barreras arquitectónicas; también se refiere a las posibilidades de comunicarse con el medio circundante, a las condiciones que facilitan la instalación y uso de la tecnología y del transporte” (Solórzano, 2013, p. 102). La educación inclusiva, garantiza el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia socio-cultural (Duck & Murillo, 2011).

1.3. Respeto y atención a la diversidad

Esto supone respeto a las diferencias y exige un alto grado de madurez personal; de tal manera que, la práctica se consolide en un valor social y político, y se concrete en una diversidad de posibilidades de intervención. Según Booth, citado por Gallego y Rodríguez (2014), la cultura inclusiva consiste en construir una comunidad con valores y políticas que desarrollen la escuela de todos, donde se

organizan los apoyos para atender a la diversidad y en donde todas las prácticas son inclusivas.

La base de la proclamación de una “Educación para todos”, está en el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, en su forma de aprender, en su forma de percibir y procesar la información, en la manera de relacionarse con la información y el entorno, en sus intereses y preferencias, en sus sentimientos y habilidades sociales, etc. (Gallego & Rodríguez, 2014). Este reconocimiento exige que los contextos educativos se planteen la necesidad de crear espacios en los que todos los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de aprender, desde sus posibilidades y limitaciones, desde sus preferencias y dificultades.

1.4. Apoyo educativo

Los apoyos en la educación inclusiva posibilitan una diversificación curricular y una actuación didáctica centrada en mejorar los procesos de aprendizaje, considerando las capacidades y las competencias del alumno, antes que en el déficit (Muntaner, 2000). El apoyo educativo tiene como objetivo potenciar un aprendizaje de calidad y eficiencia para todos los alumnos, sin excepciones; así como promover las condiciones necesarias para que todos los alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo académico y personal a lo largo de su escolaridad.

Este modelo de apoyo se sustenta en el trabajo cooperativo entre todo el equipo docente de una institución educativa, que incluye los servicios de apoyo, y que se centra en la búsqueda de estrategias de intervención. Esto con el fin de que todos los miembros del grupo-clase participen efectivamente en las actividades propuestas por el profesor, y al mismo tiempo, se preste toda la ayuda posible y necesaria a determinados estudiantes (UNESCO, 1994).

1.5. Calidad educativa

La educación inclusiva promueve una educación de calidad y asegura el desarrollo y aprendizaje de todos. La educación de calidad se caracteriza por ser una educación destinada a las poblaciones más vulnerables como son: los niños trabajadores, los habitantes de países pobres, personas de distintas etnias, personas afectadas por el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, y las personas que poseen alguna discapacidad (UNESCO, 2015).

La educación de calidad, asegura a todos los jóvenes la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para desenvolverse en la vida adulta. Para Braslavsky, según Gallego y Rodríguez (2014), “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad” (p. 32).

Es por ello, que, acertadamente, Verdugo (2009) dice: “la meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada alumno. El rendimiento académico no es lo único relevante en la escuela inclusiva” (p. 26). Y su mejora pasa por el desarrollo adecuado de un currículo que reconceptualice las dificultades de aprendizaje.

La educación de calidad considera dos factores indispensables: la equidad y la igualdad de oportunidades, que garantizan a los más vulnerables una mayor dotación de recursos y por consiguiente un reparto más equitativo. Si la escuela propicia una educación igualitaria para todos contribuye a incrementar y legitimar las desigualdades escolares, especialmente las de los más necesitados. (Gallego & Rodríguez, 2014, p. 48)

2. La experiencia “Acompañamiento entre pares”

La experiencia se sostiene en un enfoque inclusivo y en las características de la pedagogía salesiana. La educación inclusiva tie-

ne como principio fundamental considerar que cada persona tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos; y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados para atender la amplia diversidad de características de los estudiantes, promover una mayor participación del aprendizaje y contribuir a la disminución de la exclusión (UNESCO, 2017).

La educación caracterizada con la espiritualidad y el carisma salesiano, al ser una propuesta educativo-pastoral, va al encuentro de necesidades concretas de los educandos en el contexto de la vida diaria (León, 2015, p. 17). Don Bosco, en su experiencia educativa, atiende la diversidad de los “muchachos” y sus necesidades de vida, tomando en cuenta la necesidad de tipo asistencial: “¿Tienes hambre?... Toma que comer”; posteriormente, trazó así caminos de promoción y de inclusión (Peraza, 2013).

Don Bosco los preparó para el futuro y hacia una vida independiente, brindándoles igualdad de oportunidad, de manera especial a aquellos que se encontraban en desigualdad de condiciones a causa de la pobreza, el abandono, la migración, la delincuencia u otra situación de margen existencial; incorporando a los chicos en talleres de artes y oficios (Peraza, 2013). La promoción de igualdad de oportunidades, la realiza practicando lo que él llamó “amorevolezza”, caracterizada por su presencia en medio de ellos, matizada por la práctica de la ternura, el respeto, la experimentación de nuevos lenguajes tales como el canto, el arte y la práctica lúdica (León, 2015).

Don Bosco, estaba convencido de que todos los niños y jóvenes, especialmente los obreros excluidos del sistema educativo, debían recibir una educación, que a la postre, daría como resultado honrados ciudadanos y cristianos responsables (Braidó, 2001). Para esto, era importante hacer que los “muchachos” sean protagonistas de su cambio personal y social; y, para esto, era necesario valorar sus éxitos en lugar de sus fracasos, hacer que se sientan acogidos y valorados, favoreciendo las mismas oportunidades para todos.

Don Bosco quiso proveer casa y familia a los que carecían de ella y planteó el “espíritu de familia” para que acogieran a cada uno de sus miembros, que se sintieran a gusto, con la posibilidad de un verdadero afecto, con la alegría de trabajar y vivir juntos. (Zabala, 2019, p. 51)

2.1. ¿Cómo surge la experiencia?

El GEI, en el año 2014, realizó una investigación sobre la situación de los EDC en las sedes: Quito, Guayaquil y Cuenca, la misma que arrojó como resultado: a) El desconocimiento por de las autoridades, docentes, personal administrativo y compañeros de la presencia de estudiantes con discapacidad y de sus necesidades. b) La deserción de los estudiantes con discapacidad en los tres primeros semestres de educación superior. c) La falta de involucramiento de la familia en el proceso académico de los hijos. d) El trabajo sin ningún apoyo de algunos docentes que tenían en sus clases a ECD. e) La necesidad de realizar un acompañamiento personalizado a los estudiantes con discapacidad (Gallego & Gallegos, 2016). Dichos resultados, comprometieron a los miembros del GEI a desarrollar un sistema de acompañamiento que tenga como base el “espíritu de familia” que promovía Don Bosco.

2.2. ¿Cómo se organiza?

El Proyecto “Acampamiento entre pares”, se realiza con el trabajo colaborativo de los miembros del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva (GEI), integrado por docentes de la Carrera de Pedagogía, Carrera de Ingeniería en Computación y Área de Razón y Fe, total cinco docentes; la participación de ECD; compañeros de aula; estudiantes de niveles superiores de diferentes carreras; docentes; directivos institucionales y familiares de los EDC.

El grupo de investigación es el encargado de guiar y sostener el proceso de acompañamiento pedagógico en la sede Quito, Cam-

pus Girón y Sur. Se considera que esta forma de hacer acompañamiento, no es una cuestión técnica, sino que se inscribe en un servicio pastoral, puesto que, “se educa evangelizando y se evangeliza educando”. El aspecto fundamental es que el conjunto de personas que trabajan en el apoyo a los EDC van a su encuentro para hacerles sentir acogidos, amados y sostenidos en su proceso educativo y puedan tener un futuro mejor.

La educación superior coincide con ese periodo de la vida donde los jóvenes toman decisiones importantes, donde más que nunca se sienten en la necesidad de contar con profesores y adultos maduros. Es un periodo en donde los jóvenes esperan que viajemos con ellos hacia destinos de crecimiento humano, espiritual y profesional. (Attard, 2019, p. 8)

a. Al centro: los estudiantes

Los estudiantes con discapacidad de la UPS, participan no solo como población necesitada de apoyo educativo, sino, como apoyo educativo para los futuros docentes, psicólogos y demás profesionales. Son los ECD quienes, al mismo tiempo de recibir apoyo pedagógico, brindan herramientas concretas a los futuros profesionales para atender a la población con discapacidad.

Esto se realiza en los encuentros semanales y en la comunicación diaria con el acompañante. En este grupo se encuentran estudiantes de diferentes niveles y carreras universitarias; allí, la comunidad es fraterna porque lo que cuenta es la profundidad de las relaciones, la ayuda recíproca, la valoración de cada uno, la convergencia de los objetivos (Zabala, 2019).

El primer semestre universitario, supone para la persona con discapacidad, su familia y los docentes, una serie de nuevos retos y desafíos de tipo personal, social, de aprendizaje y accesibilidad dentro y fuera de la universidad. Frases como: “No sé qué hacer”,

“no conozco”, “nunca he tenido esta experiencia”, “¿cómo me expreso?”, “tengo miedo”, “no sé si podré”, deja ver como los ECD, de manera especial los que cursan el primer nivel de educación superior, experimentan el vértigo de ser autónomos, de correr tras su sueño de lograr un título profesional para mejorar su calidad de vida y proyectarse hacia el futuro.

El primer semestre universitario, se vuelve así un desafío para garantizar la permanencia y la formación profesional. Por ello, el GEI, mediante el proyecto “Acompañamiento entre pares” contribuye a fortalecer el carisma y la espiritualidad salesiana, identificada con el servicio a los más necesitados, pues, según lo expresan las investigaciones, la condición de discapacidad, de por sí genera desigualdad y una condición de pobreza: las atenciones de salud y otros apoyos que las PCD requieren para mejorar su calidad de vida, suponen un alto costo económico (Rocha-Rodríguez, Cruz-Ortiz, Pérez-Rodríguez, & Mendoza, 2014).

b. Los acompañantes

Los acompañantes, son estudiantes de niveles superiores de las carreras de Pedagogía y Psicología o compañeros de aula de los estudiantes con discapacidad, encargados de dar seguimiento al proceso educativo durante todo el semestre. Este grupo realiza actividades como: tutorías semanales con el estudiante a su cargo; comunicación permanente y valoraciones en el hogar junto a con los representantes del grupo de investigación.

Además, los acompañantes asisten a encuentros formativos y de seguimiento del proceso; elaboran materiales de apoyo; cuando es necesario, asiste a observaciones en el aula; participan en las reuniones de docentes del nivel de los ECD; apoyan y desarrollan, conjuntamente con el acompañado, talleres de sensibilización para los compañeros de aula; informan sobre los avances del proceso

educativo y posibles barreras de aprendizaje; y, actualizan periódicamente el portafolio del estudiante.

En esta dinámica de acompañamiento, las relaciones entre acompañante y acompañado se caracterizan por la creación de una atmósfera de relaciones fraternas y amigables, capaces de infundir confianza y apertura; donde los jóvenes, son protagonistas de su propia formación acompañándose mutuamente, motivándose y convirtiendo su aprendizaje en un servicio:

Desde que mi ñaña, tiene su acompañante, veo que ha cambiado; se comunica más con todos; salen a tomar café y hacer compras; le tiene confianza, les escucho que conversan de cosas que ni siquiera a mí que soy su hermana, que siempre le he apoyado, me dice; veo que se siente más segura de lo que quiere. (Hermana de ECD de la carrera de Comunicación Social)

c. Los pares

Los compañeros de aula participan en el desarrollo de un taller de sensibilización y en la elaboración de compromisos de apoyo académico, comunicación y convivencia. En el aula de clase, en algunos casos, existen compañeros que apoyan de manera directa el proceso académico del EDC, mediante el refuerzo de los temas tratados, la explicación detallada de las tareas, control de agendas e informando sobre los avances y la necesidad de apoyos. Tal es el caso de la compañera de una ECD que menciona:

A mí me gusta hacer este trabajo porque aprendo. Cuando repito la clase a mi compañera, siento que refuerzo mis conocimientos. Me gusta hacer acompañamiento, porque me siento útil. La relación con ella, me ayuda a salir de mis problemas personales, veo en ella el gran esfuerzo que hace, eso me motiva a no ahogarme en un vaso de agua. (Compañera de ECD de la carrera de Mecatrónica)

d. La familia

Cuando toda persona inicia una nueva experiencia, vive la incertidumbre de lo desconocido y se lanza al mismo tiempo a la aventura por alcanzar algo nuevo. De igual forma, la familia de un ECD vive la experiencia desconcertada y dudosa, de si su hijo/a o familiar podrá responder a las exigencias académicas; pero al mismo tiempo, animados por la decisión del mismo, se sienten motivados a apoyarle en su nueva etapa:

Vengo a la universidad a las 7:00 am acompañando a mi hija que tiene discapacidad física. Me quedo con ella hasta que termina clases y luego regresamos juntas... Yo le apoyo sacando copias, movilizándola de un lugar a otro, conozco a todos los profesores y a la universidad... A veces me siento sola, pero no me rindo, mi hija quiere ser profesional y yo estoy para apoyarla. Le falta poco, se encuentra en sexto semestre de la carrera. (Madre de ECD de la carrera de Comunicación Social)

La participación se da mediante reuniones periódicas, donde los familiares se informan sobre las potencialidades y las necesidades del alumno, colaboran para la elaboración del plan personalizado y participan en el desarrollo de talleres sobre apoyo educativo a ECD. El acompañamiento también ha generado ciertos niveles de confianza en las familias; incluso, una madre asegura:

Me gustaría que todos los profesores y compañeros de mi hija, que tiene discapacidad visual, conozcan cómo pueden ayudar a mi hija y no la excluyan... cuenten con migo si puedo participar en una charla... Agradezco a la UPS por todo el apoyo que le dan, veo que va saliendo adelante, es más autónoma, ya no necesito venir a la universidad como lo hacía en el primer semestre, sé que no está sola y que ella puede dirigirse donde ustedes cuando tenga alguna necesidad. (Madre de ECD de la carrera de Psicología)

e. Los docentes del nivel

Participan en reuniones periódicas donde no solo se informa de la presencia de una persona con discapacidad; sino que, se transfieren conocimientos en relación a ello. Los docentes que han tenido experiencia de apoyo educativo a ECD comparten las buenas prácticas áulicas, al tiempo que motivan y comprometen a los demás docentes a vivir esta experiencia como un desafío y un reto para hacer innovación. Se considera que, si se logra pensar y actuar estratégicamente en el apoyo a estudiantes que presentan mayores retos, todo el alumnado se beneficiaría de lo propuesto:

Para mí fue un reto cuando tuve en el aula, por primera vez a una estudiante con discapacidad auditiva. No sabía cómo hacer, veía que ella no me seguía como los demás estudiantes.... la ayuda de la intérprete en lengua de señas, ha sido fundamental; sin embargo, esto no suplanta el trabajo docente.... organizo con anticipación las lecturas, las indicaciones las coloco por escrito, trato de ir despacio y de colocarme frente a ella, sin darle las espaldas para que me pueda leer los labios. (Docente de una ECD de la carrera de Educación Básica)

Los profesores, en la experiencia de apoyo a un ECD, integran las competencias profesionales con la investigación, el servicio, la sensibilidad ante el mundo juvenil, la capacidad de acogida, el compromiso por la solidaridad y justicia, y la coherencia de vida con los valores evangélicos.

f. Pasantes

En esta experiencia es importante señalar la vinculación de pasantes de posgrados y de pregrado de las carreras de Educación y Psicología que cumplen la tarea de desarrollar talleres de sensibilización en el aula donde se encuentre un ECD, principalmente de primer nivel; en el caso de ser necesario, desarrollan también los talleres en los niveles superiores. Esto se realiza con el fin de gene-

rar protagonismo y fortalecer una cultura inclusiva universitaria. Se vinculan a esta experiencia, preferentemente pasantes con algún tipo de discapacidad:

Mi experiencia como pasante ha sido muy importante, me ayudó a crecer; el hecho de responsabilizarme de un proyecto es un desafío. A pesar de que tengo el apoyo de mis compañeras tutoras, siento un poco de temor cuando estoy frente a los estudiantes en un aula de clase. Me gusta hacer este trabajo, porque puedo decirles a los chicos que todos somos iguales, que las personas con discapacidad somos normales. Yo tengo discapacidad auditiva y visual y mi vida también es como la de ellos. (ECD de la carrera de Psicología)

2.3. ¿Cómo se ejecuta?

Hace referencia a la puesta en marcha del proyecto, para lo cual es importante señalar que no es posible lograr una buena práctica, sin la participación de un equipo sólido, el apoyo institucional y el trabajo colaborativo interdisciplinar. Según Echeita (2008), el trabajo colaborativo y en red, es un medio y estrategia en la que convergen varias necesidades inherentes al éxito del proceso de inclusión educativa; la colaboración entre pares, para hacer frente a la complejidad supone dar respuesta a la diversidad de características y necesidades del alumnado.

Para el proyecto, se cuenta con el apoyo de la Cátedra UNESCO, quien avala este trabajo y favorece la adquisición de materiales para el apoyo pedagógico; la dirección de la carrera de Pedagogía que autoriza la participación de los estudiantes como acompañantes, principalmente, aquellos que cursan la materia de Necesidades Educativas Especiales y Educación Inclusiva; y, el Vicerrectorado y la Coordinación Académica de Sede que facilitan los procesos y brindan los recursos para el sostener el proyecto.

En la innovación académica y en la gestión salesiana, se asumen estrategias colaborativas que suponen participación y coresponsabilidad, donde la comunidad universitaria es vista como proactiva (Zabala, 2019).

2.3.1. Identificación de estudiantes

Inicialmente, se solicita al departamento de Bienestar estudiantil, la lista de estudiantes con discapacidad de primer nivel de todas las carreras para tener contacto con ellos, informarles del proyecto e invitarles a formar parte de éste. Del listado total que ofrece Bienestar Estudiantil, no todos los estudiantes desean recibir un apoyo directo ya que algunos están en condiciones de gestionar por sí solos su aprendizaje. En el acompañamiento a los ECD se concretiza la práctica del carisma salesiano; pues el joven representa la preocupación fundamental y dentro de ellos, los que más lo necesitan.

2.3.2. Encuentro entre pares

Una vez definido el listado de ECD que requieren apoyo, se asigna un acompañante para cada alumno, acorde a las características de cada uno. Previo al encuentro con los acompañados, los acompañantes asisten a talleres formativos en donde se les capacita para llevar adelante el proceso de acompañamiento. En los talleres se les da a conocer el objetivo del proyecto, la dinámica del acompañamiento y el manejo de los instrumentos que les proporciona el GEI para el mismo.

Cuando se pone al joven al centro de la acción educativa, se lo hace de manera concreta. Cada joven necesita de una propuesta personalizada que responda a sus necesidades académicas y a sus inquietudes vitales propias de esta etapa de la vida (Caño, 2019). Cuando la distribución está definida, se realiza un primer encuentro de bienvenida que tiene como objetivo, informar sobre el proyecto de acom-

pañamiento e incentivar a los estudiantes a acceder al mismo; por tal motivo, este encuentro se caracteriza por desarrollarse en un ambiente familiar, tratando que los estudiantes se sientan acogidos y puedan descubrir, en este espacio que les ofrece la universidad, la posibilidad de apoyarse para alcanzar sus sueños de llegar a ser profesionales.

Gracias al gran apoyo recibido del GEI y de mis acompañantes, he podido cursar los semestres sin reprobado ninguna materia. Se me ha dado la posibilidad de tener acceso al aprendizaje con recursos y metodologías adaptadas para mí, he recibido la ayuda y la atención que he requerido por parte de profesores y compañeros de aula. Aspectos que hoy en día, hacen que, yo sea una persona comprometida y responsable con mis estudios, y que sea una persona mucho más independiente y autónoma. (Estudiante de la carrera de Psicología)

Esta actividad la desarrollan los estudiantes que ya están vinculados a la experiencia de acompañamiento; ellos preparan la reunión de manera lúdica, favoreciendo las relaciones interpersonales y la comunicación. En este encuentro, los estudiantes que van a iniciar el acompañamiento, establecen contacto y horarios de los encuentros con su acompañante. Los acompañantes, por su parte, recogen información básica de su acompañado. Así, el ambiente de acompañamiento se vuelve educativo, los estudiantes tanto tutores como acompañados experimentan un clima de familia, caracterizado por la acogida incondicional, el encuentro personal, el respeto y el diálogo; buscando siempre el crecimiento personal, participación, comunicación y compromiso:

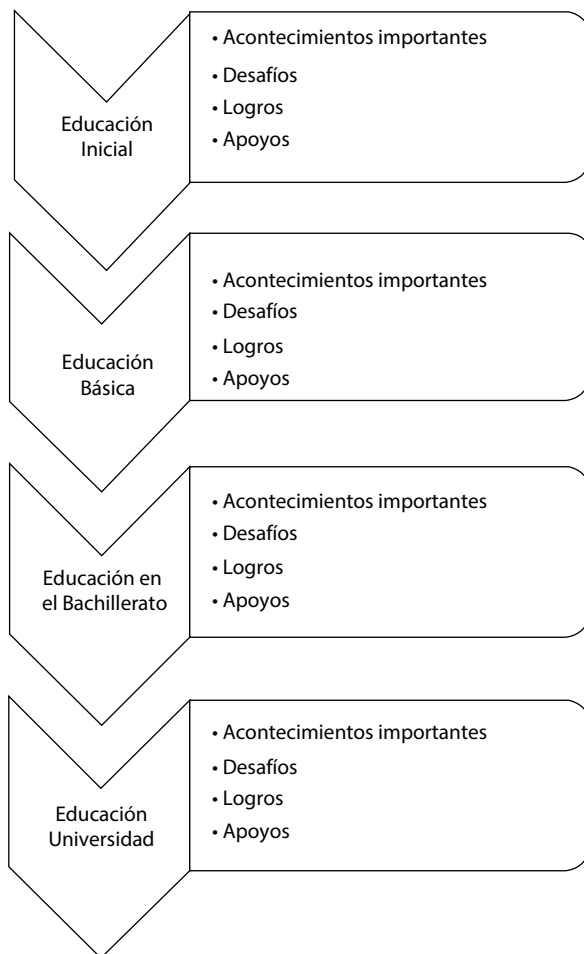
Desde que empecé a asistir al grupo de acompañamiento, me siento mejor, me siento más seguro. Gracias a mi tutora, he podido salir adelante. Ella me ha motivado y me ha apoyado con materiales que yo he necesitado. Me ha ayudado con mapas mentales, a saber identificar las palabras claves, me ha explicado el significado de términos, me ha enseñado a utilizar la tecnología. (ECD de la carrera de Gerencia y Liderazgo)

2.3.3. *Valoración funcional*

Esta valoración permite una aproximación inicial al estudiante. Para esto, es importante conocer datos como: cuándo surge la discapacidad, la situación de salud, los procesos de aprendizaje, las habilidades del estudiante y sus sueños personales (Sonoran UCEDD, 2011, p. 11). Para la recopilación de la información, se utiliza la técnica del mapeo, que, consiste en una reunión, con los familiares, amigos, vecinos y compañeros de aula; con el propósito de conocer las habilidades, potencialidades y logros en la trayectoria de vida personal y académica del estudiante e identificar necesidades de apoyo, que permitirán construir el plan centrado en la persona, que, busca garantizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Espinosa, 2010).

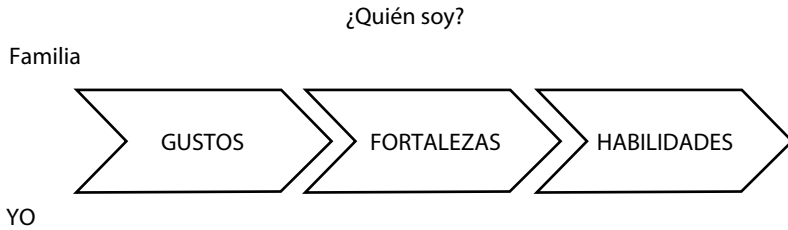
Es una técnica en base a una reconstrucción histórica de los hechos más relevantes de la vida de la persona y de su entorno familiar y comunitario natural. En la aplicación de la técnica, se aplican tres fichas que permiten la obtención de datos desde una doble perspectiva: a) personal (propias del estudiante); y b) sociales (familiares y conocidos que se encuentren durante la realización del mapeo); mismas que se muestran a continuación. La primera ficha (Figura 1) permite recoger información relevante acerca del rol familiar, entorno educativo, vida y desarrollo de la persona durante su trayectoria educativa. La segunda ficha (Figura 2) permite conocer los gustos, fortalezas y habilidades. La tercera ficha (Figura 3) permite conocer las expectativas, sueños y planes futuros de los estudiantes.

Figura 1. La historia de mi vida



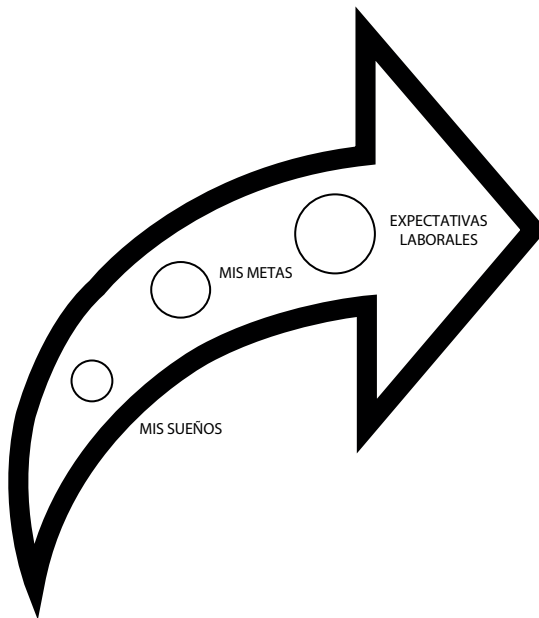
Fuente: Grupo de Investigación de Educación Inclusiva UPS (2016)

Figura 2. Autoconocimiento



Fuente: Grupo de Investigación de Educación Inclusiva UPS (2016)

Figura 3. Pensando en mi futuro



Fuente: Grupo de Investigación de Educación Inclusiva UPS (2016)

La valoración funcional, no se centra en lo que no sabe hacer, sino en lo que sí sabe. La técnica del mapeo permite valorar aque-

llo, puesto que, se basa en principios inclusivos, tales como: todos los estudiantes son capaces de aprender; la educación de calidad requiere acceso a cambios inclusivos; la participación de la familia es importante para la planificación educativa; y, el trabajo de equipo colaborativo es beneficioso para lograr la coordinación con todos los servicios que requiera el estudiante.

Los jóvenes, mediante el proyecto “Acompañamiento entre pares”, desde que entran a la universidad, se convierten en el centro de preocupación, de manera especial aquellos que presentan una discapacidad. Se busca a través de todos los medios posibles, el mejor apoyo educativo que le haga realizarse como persona de manera integral.

2.3.4. Preparación del plan de acción

El plan de acción considera las preferencias y fortalezas del estudiante, visibilizadas en el mapeo y los sueños de futuro del alumno y de su familia. Es la fase en donde se plasma la planificación futura para la persona, a nivel personal, académico, social, recreativo, etc. Es la etapa donde el estudiante, la familia y el equipo de acompañamiento establecen el plan futuro para que el estudiante con discapacidad tenga una vida autónoma e independiente.

Conocer las necesidades de los estudiantes con discapacidad que cursan el primer semestre universitario y disminuir las barreras que se presentan en el entorno, se vuelven, en esta experiencia, el foco principal de atención. El mismo consentirá vislumbrar estrategias de acompañamiento pedagógico para los miembros del GEI mediante el proyecto “Acompañamiento entre pares” para presentar un mejor servicio a este grupo prioritario y pueda alcanzar de mejor forma su ser y hacer universitario.

No obstante, este acompañamiento continúa a lo largo de toda la formación académica, puesto que si bien es cierto el primer

semestre es la base fundamental del proceso, la vida universitaria se complejiza a medida que los estudiantes suben de nivel. Con la preparación del plan de acción, se busca trabajar en relación a lo establecido por la UNESCO (2015) en lo que se refiere a asegurar el acceso a todos los niveles de educación y formación profesional para las personas en situaciones vulnerables.

Para la planificación se considera:

Tabla 1. Preparación del plan de acción

Perfil del estudiante	Visión de futuro: Personal, Hogar, Trabajo	Formas de comunicación	Preferencias (personales, sociales, recreativas)	Lugares a los que concorre

Fuente: Grupo de Investigación de Educación Inclusiva UPS (2016)

2.3.5. Elaboración del plan de acción

El plan de acción considera las necesidades en relación al proceso de aprendizaje: la comunicación, salud, necesidades conductuales, necesidades físicas, autonomía y necesidades sociales, se considera que estas necesidades influyen en el proceso de aprendizaje de la persona.

Tabla 2. Elaboración del plan de acción

Necesidad	Meta	Acción	Recurso	Evaluación

Fuente: Grupo de Investigación de Educación Inclusiva UPS (2016)

2.3.6. Seguimiento del plan: el acompañamiento personalizado

El acompañamiento al plan se caracteriza por su personalización a cada estudiante. Una propuesta pedagógica, sino quiere quedarse en el plano de principios teóricos, implica necesariamente acompañamiento personal y la aplicación de diversas didácticas de acuerdo a la situación de cada persona (Vojtás, 2019).

Pensar al estudiante como el centro de la acción educativa, conlleva a ser efectiva la propuesta educativo-pastoral. Cada joven necesita de una propuesta personalizada que responda a las inquietudes vitales que en ese periodo de vida le van surgiendo. Esta preocupación por responder a sus inquietudes lleva a los miembros del GEI a hacer propuestas de acompañamiento personalizado (Caño, 2019).

El seguimiento del plan se realiza mediante reuniones regulares para revisar logros, avances, asumir nuevos compromisos y establecer nuevas etapas del plan de acción. Estas reuniones se realizan con la participación de los estudiantes con discapacidad, los acompañantes, los miembros del GEI y los familiares.

2.4. Materiales y apoyos para el acompañamiento

El acompañamiento a los estudiantes requiere de materiales de alta y baja tecnología. En cuanto a los de alta tecnología, se dispone de dispositivos con funcionalidad específica para determinados tipos de discapacidad como: el Victor Reader Stream, que es un reproductor de audio con alta capacidad y posibilidad de recibir información inalámbricamente para convertir el texto en audio y facilitar el acceso de las personas no videntes al contenido; y, el Smart Beetle, que, es un anotador braille portátil con 14 celdas, similar a un teclado que puede conectarse con varios dispositivos y lectores de pantalla y facilita la escritura en braille de una forma más rápida al igual que la realización de operaciones tecnológicas de manera más sencilla para personas con discapacidad visual.

También se cuenta con tablets, computadoras, discos duros externos, una máquina de escribir en braille “Perkins”, grabadoras de voz y los servicios de la tiflobiblioteca universitaria que elaboran los materiales y documentos necesarios para personas con discapacidad visual. Dentro de los apoyos de baja tecnología, están maquetas en material concreto y braille, material en relieve, cuentos en braille, bastones para personas no videntes, tapones de oídos, textos en lectura fácil, regletas y punzones. Es preciso indicar que, este tipo de materiales se realizan constantemente de acuerdo a los requerimientos de los estudiantes.

Además, es importante señalar que, cada estudiante cuenta con un portafolio, donde se archiva, en físico, toda su información: valoración inicial, resumen de mapeo, informes médicos, sugerencias, registro de notas, plan de acción, informes de acompañamiento semestral, planes de trabajo semanales, informes continuos del proceso de acompañamiento, registro de las reuniones periódicas que se mantienen con el compañero tutor y familiares, fichas de seguimiento, anécdotas y novedades. Todo esto pensado para la vida futura del estudiante.

El portafolio contiene también, los factores favorecedores y obstaculizadores que se han presentado durante el proceso de acompañamiento, dentro del ámbito: personal, social, académico, familiar y emocional; para buscar la mejora constante en su desempeño como estudiante y como persona autónoma e independiente. Otro apoyo, es la presencia de una estudiante de la Carrera de Pedagogía de la UPS, con conocimiento en lengua de señas ecuatoriana, que acompaña a una estudiante con discapacidad auditiva y enseña elementos básicos de la lengua de señas a los estudiantes de las carreras de Educación Inicial y Educación Básica de la universidad:

Tuve la experiencia de acompañar a una estudiante sorda, para mí fue un desafío, no sabía lengua de señas, tuve que aprender y lo hice con ella. Hoy sigo perfeccionando en un centro que certifica

este aprendizaje y asisto a las clases de mi acompañada, haciendo el rol de “intérprete”. (Acompañante de ECD de la carrera de Educación Básica)

Todos estos apoyos son pensados dentro del marco de una educación inclusiva que atiende a la diversidad de estudiantes con discapacidad que acoge la universidad. Si bien es cierto, el proyecto de acompañamiento, surge con atención, inicialmente, a los estudiantes con discapacidad, en la actualidad, forman parte de este proyecto estudiantes que se encuentran en desventaja educativa a causa de otras situaciones que no tienen que ver con la discapacidad, tales como situaciones culturales, familiares, territoriales.

2.5. Actividades complementarias

Durante el acompañamiento, en caso de ser pertinente, se realizan talleres de sensibilización con los compañeros de clase de los estudiantes con discapacidad para generar progresivamente una cultura inclusiva en las carreras. Esta actividad se realiza en colaboración con los estudiantes que realizan sus pasantías universitarias en el GEI. Asimismo, se realizan reuniones con los directores de carrera y docentes de los ECD para determinar los apoyos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual ha permitido generar un compromiso entre docentes, estudiantes y autoridades universitarias, haciendo evidente la corresponsabilidad.

La corresponsabilidad de los educadores y de los jóvenes es un elemento característico de la pedagogía salesiana. En la comunidad educativa, todas las personas son necesarias e importantes, por ello hay que garantizar la reflexión, el diálogo, la programación y la revisión de las diversas acciones realizadas como práctica de la corresponsabilidad y una forma de pensar, sentir, vivir y actuar con pasión que caracteriza el modelo carismático de Don Bosco a favor de los jóvenes (Caño, 2019).

Figura 4. Sensibilización con estudiantes de la carrera de Sistemas-Campus Sur



Foto: Grupo de Investigación de Educación Inclusiva UPS (2016)

Por otro lado, también, se realizan encuentros celebrativos en el campus universitario con la participación de los todos los estudiantes que forman parte del proyecto de acompañamiento y sus compañeros de aula. El encuentro de mayor importancia es la celebración del “Día de la Cultura Inclusiva” que año tras año, cuenta con mayor número de participación. En este día, los estudiantes ponen en manifiesto sus habilidades, especialmente artísticas, y dan a conocer el trabajo que se realiza en aras de fomentar la cultura inclusiva en la institución y la sociedad ecuatoriana.

3. Resultados

La experiencia de acompañamiento pedagógico denominada “Acompañamiento entre pares” ha beneficiado a estudiantes con discapacidad brindándoles mayor aceptación de su condición. Les ha brindado una mejora en su rendimiento académico y ha favore-

cido el desenvolvimiento social con la creación de nuevos vínculos con los compañeros tutores y los docentes.

La experiencia ha beneficiado no solo a los estudiantes con discapacidad, sino, también a los acompañantes, esto se evidencia en el cambio de actitud que han tenido y en su postura ante la educación inclusiva.

El acompañamiento favoreció mi crecimiento como persona, ha fortalecido mi sentido solidario. Hoy se cómo dirigirme, tratar y acompañar a una persona con discapacidad visual. Antes tenía temor. Sé que en mi vida profesional de docente, voy a tener un estudiante con discapacidad y ya no voy a tener temor, voy a saber cómo apoyarle. (Acompañante de ECD de la carrera de Pedagogía)

De esta forma, el proyecto contribuye a la formación de futuros docentes preocupados por la diversidad existente en las aulas.

La experiencia me ayudó a crecer como persona y como futura docente. Me permitió darme cuenta que necesitamos cambiar la visión de la educación. Que todas las personas tienen derecho a la educación y que la discapacidad no es condición que anula la responsabilidad. (Acompañante de ECD de la carrera de Biotecnología)

Las familias de los ECD encuentran en la universidad un espacio donde pueden sentirse escuchados, apoyados; y, ven en ella un ambiente seguro para sus hijos. Las familias tienen disponibilidad para apoyar el proyecto mediante la ejecución de talleres de acompañamiento a ECD.

Por su parte, los docentes se comprometen cada vez más con el tema de una educación inclusiva; se interesan por aprender formas de apoyo para los ECD y establecer redes interdisciplinarias. Se evidencia, cada vez, la puesta de atención a la diversidad de estudiantes en el aula y el uso de un lenguaje inclusivo. Cuando hay

un ECD, los estudiantes brindan variedad de oportunidades a fin de que el estudiante pueda alcanzar el aprendizaje esencial.

Esta experiencia de acompañamiento, abre las puertas a la participación de otros estudiantes que por algún motivo se encuentran en situaciones vulnerables. Son los mismos estudiantes que vinculan a sus pares e informan cuando encuentran algún compañero en una situación de vulnerabilidad. Tal es el caso de una estudiante de la carrera de Educación Inicial que participa en el proyecto por esa razón, ella menciona: “vine al grupo, porque mi compañera me invitó, me dijo que venga acá, que aquí me iban a ayudar; yo también quiero contar con una tutora como lo tiene mi compañera”.

Esta experiencia, ha sido considerada, por instituciones como la Senescyt y la OEA, como practica inspiradora y ha sido presentada en algunos encuentros nacionales e internacionales de educación. La experiencia de acompañamiento personalizado ha llevado a realizar 15 estudios de caso, dando como resultado 14 trabajos de titulación de pregrado y uno de posgrado.

Estos logros son consecuencia de una labor constante y de un trabajo en equipo transdisciplinar, que se sostiene con la buena cohesión de todos los miembros del GEI, la identidad y compromiso con el carisma institucional comprometido con la educación inclusiva. Constantemente, los miembros del equipo se capacitan y vinculan la práctica con la investigación; pues se considera a la investigación como un servicio.

Como resultados se pueden mencionar también algunos desafíos entre ellos: temor y resistencia por parte de algunos docentes y compañeros de aula a tener en sus clases a estudiantes con discapacidad. Cierta temor por parte de las autoridades a asumir frontalmente la atención a estos estudiantes con discapacidad; así como la falta de recursos para el apoyo pedagógico, entre otros.

Conclusiones

El proyecto “Acompañamiento entre pares” se sostiene en una práctica educativa salesiana que favorece la educación inclusiva y se orienta a una educación de calidad. Los valores del espíritu y de la pedagogía salesiana basados en la propuesta de Don Bosco se recrean en el enfoque inclusivo del proyecto “Compañero tutor”.

El carisma salesiano realiza una opción por los jóvenes que requieren una atención prioritaria. En este caso, aunque inicialmente el proyecto atiende a las diversas necesidades de los ECD, no responde exclusivamente a ellas, sino a la diversidad de estudiantes, de manera especial de aquellos que se encuentran en desigualdad de oportunidades. Busca ayudar a romper las barreras para el aprendizaje y la participación mediante la recopilación de información, el diseño de un plan de desarrollo personal y el acompañamiento, que favorezca la educación para todos.

Las barreras, según Echeita y Ainscow (2011), son las creencias y actitudes que las personas tienen respecto al proceso de inclusión y se concretan en culturas, políticas y prácticas escolares, que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita & Ainscow, 2011).

El acompañamiento basado en la “presencia” con espíritu de familia; y, caracterizado por las relaciones de afecto, respeto y exigencia por parte de los profesores, acompañantes y acompañados, es un estilo educativo salesiano de compromiso de servicio a los demás. Mediante la presencia, el acompañamiento, la participación y la animación, se logra el éxito de todos los estudiantes.

Una tarea salesiana también es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género, la

condición de discapacidad o las aptitudes, entre otras posibles que Echeita y Ainscow (2011) mencionan en sus escritos.

El proyecto “Acompañamiento entre pares” responde a la identidad de una universidad salesiana, pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Esto ha supuesto asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, tengan un acompañamiento personalizado para adoptar medidas que aseguren su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo (Universidad Politécnica Salesiana, 2014).

La experiencia, además de ser un proceso, debe “ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 32). Por tanto, mediante esta práctica, se aprende a vivir con la diversidad y, a la vez, es una oportunidad para buscar cómo se puede aprovechar la diversidad para emprender procesos educativos significativos y preventivos de exclusión. La preventividad basada en la experiencia pedagógica de Don Bosco, que orienta los procesos educativos y las relaciones entre los sujetos caracterizado por el ambiente familiar, donde las relaciones personales fomentan la cercanía, amabilidad, respeto, cordialidad y compromiso entre todos (Universidad Politécnica Salesiana, 2014).

Bibliografía

- Attard, F. (2019). Presentación. En M. Farfán, *Carisma salesiano y educación superior* (pp. 7-9). Quito: Abya-Yala.
- Braido, P. (2001). *Prevenir, no reprimir. El sistema educativo de Don Bosco*. Madrid: CCS.
- Caño, A. (2019). La comprensión de la pastoral en la educación superior salesiana. En M. Farfán, *Carisma salesiano y educación superior* (pp. 143-165). Quito: Abya-Yala.
- Chávez, P. (2019). La educación superior salesiana. Su incidencia educativa y cultural. En M. Farfán, *Carisma salesiano y educación superior* (pp. 109-142). Quito: Abya-Yala.

- Dirección General de Obras Don Bosco (2003). *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS)*. Roma: S.D.B. Recuperado de: <https://bit.ly/2XqTN73> (10 de junio de 2019).
- Duck, C., & Murillo, F. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de la mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12. Recuperado de: <https://bit.ly/31OQTqV> (24 de marzo de 2019).
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*(12), 26-46. Recuperado de: <https://bit.ly/30aLxF5> (9 de mayo de 2019).
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Recuperado de: <https://bit.ly/2YwTPWZ> (10 de junio de 2019).
- Espinosa, E. (2010). *Servicio de autonomía funcional para el Instituto Fiscomisional Nuevos Pasos del cantón San Lorenzo provincia de Esmeraldas* (tesis de posgrado). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. Recuperado de: <https://bit.ly/2L173s4el> (20 de junio de 2019).
- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 39-54. Recuperado de: <https://bit.ly/2N7mFMB> (12 de abril de 2019).
- Gallego, M., & Gallegos, M. (2016). Atención de los docentes universitarios a estudiantes con discapacidad: caso Universidad Politécnica Salesiana. *RECUS*, 1(3), 38-43. Recuperado de: <https://bit.ly/30cbGTH> (12 de abril de 2019).
- León, A. (2015). *Francisco y Don Bosco. Educación y cultura católica*. Quito: CSPP José Ruaro y CSRFP.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19. Recuperado de: <https://bit.ly/2bhWZoK> (10 de mayo de 2019).
- Peraza, F. (2013). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales escritas por San Juan Bosco*. Quito: CSRFP.
- Rocha-Rodríguez, M., Cruz-Ortiz, M., Pérez-Rodríguez, M., & Mendoza, J. (2014). Pobreza y discapacidad, un vínculo para estudiar a fondo. *Waxapa*, 6(10), 18-25. Recuperado de: <https://bit.ly/309DR5O> (18 de mayo de 2019).

- Rodríguez, R., Blázquez, F., & Cubo, S. (2007). Escuchando a los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan la E.S.O. *Revista de Educación*, 26(1), 35-55. Recuperado de: <https://bit.ly/2xpNI0y> (16 de junio de 2019).
- Solórzano, M. J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 89-103. Recuperado de: <https://bit.ly/2x83abR> (13 de diciembre de 2018).
- Sonoran UCEDD (2011). *Planificación Centrada en la Persona: Senderos para Tu Futuro*. Arizona: Sonoran UCEDD. Recuperado de: <https://bit.ly/2KBxqF1> (22 de diciembre de 2018).
- UNESCO (7-10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/2XpYXiy> (19 de enero de 2019).
- _____. (2015). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. Santiago: UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/2RvcvEc> (20 de febrero de 2019).
- _____. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZFy0HP> (21 de mayo de 2019).
- Universidad Politécnica Salesiana. (2014). Modelo Educativo de la Universidad Politécnica Salesiana. Perfil general del graduado de las carreras de grado. *Cuaderno N° 15 – Serie. Documentos Institucionales*. Cuenca: Abya-Yala. Recuperado de: <https://bit.ly/2LzkleZ> (11 de febrero de 2019).
- Valenzuela, M. d. (2015). La educación superior vista desde los derechos humanos y el enfoque de género. *Reencuentro*(70), 137-147. Recuperado de: <https://bit.ly/2Nb0AwE> (11 de enero de 2019).
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*(349), 23-43. Recuperado de: <https://bit.ly/2xqrNkd> (20 de mayo de 2019).
- Vojtás, M. (2019). Sistema Preventivo y educación superior. En M. Farfán, *Carisma salesiano y educación superior* (pp. 71-100). Quito: Abya-Yala.
- Zabala, J. (2019). Comunidad académica y corresponsabilidad en la misión de las Instituciones Salesianas de Educación Superior-IUS. En M. Farfán, *Carisma salesiano y educación superior* (pp. 47-70). Quito: Abya-Yala.

Los valores formativos en el Oratorio de Valdocco frente a la Educación Inclusiva

Formative values in the Valdocco Oratory against Inclusive Education

Emilio Rodríguez-Macayo¹

Universidad Católica Silva Henríquez

“La inclusión es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada estudiante y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se

1 Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago-Chile. Profesor de Educación Especial. Universidad de Salamanca. España. Máster en integración social de personas con discapacidad. Universidad de Salamanca. España. © Doctorado en Educación Especial, Universidad Iexpro, Chiapas-México. Académico e Investigador de la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago -Chile. Académico Colaborador del Programa de Magister en Educación Mención Gestión Inclusiva Universidad Santo Tomás Sede Talca-Chile. Línea de Desarrollo Discapacidad Intelectual. Líneas de Investigación: Inclusión educativa. Procesos de transición a la vida adulta de persona en situación de discapacidad. Desarrollo de habilidades sociales. Miembro del Núcleo de Investigación y Desarrollo Interuniversitario de Chile y Macroproyecto Iberoamericano Pedagógico e Investigativo Curricular, Didáctico y Evaluativo de REDIPE-Chile. Investigador Colaborador Grupo de Investigación Reconocido “Inclusión Educativa” Universidad de Salamanca- España. N° ORCID 0000-0002-1321-2382. Membresía Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). En la actualidad estudiante Diplomado Salesianidad del Instituto Pastoral Juvenil de la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago-Chile (Nivel 2.0 2019). erodriguez@ucsh.cl.

sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito. Es una forma mejor de vivir, es lo opuesto a la segregación y al 'apartheid'" (Pearpoint & Forest, 1999).

Abstract

This article presents a review of the current framework of action values prevailing in inclusive education. Along with that, it discloses its relationship with the formative values that Don Bosco and his collaborators promoted among youngsters in Oratorio de Valdocco, in the second half of the 19th century. The author works on the assumption that, if we were referring to inclusive educational establishments today in Chile, those that belong to the Salesian Work would be included. Some results that are evident from this relationship show that the present action values of inclusive education are part of the DNA of the Salesian charism since the times of the first Oratorio de Valdocco; however, the present educational institutions of the Salesian Work reflect a different reality.

Keywords

Inclusive education, framework of values, Don Bosco, Oratorio.

Resumen

Se presenta una revisión del marco actual de valores de acción propio de la educación inclusiva y se relaciona con los valores formativos que Don Bosco y sus colaboradores impulsaron en los jóvenes del Oratorio de Valdocco en la segunda mitad del siglo XIX. El autor se plantea el supuesto de que, si hoy día en Chile hablaríamos de establecimientos educativos inclusivos, entre ellos deberían estar aquellos que pertenecen a la Obra Salesiana. Algunos resultados que se evidencian de esta relación dan cuenta que los actuales valores de acción propios de la educación inclusiva son parte del ADN del carisma salesiano ya desde los tiempos del primer Oratorio de Valdocco, sin embargo, los establecimientos educativos de la Obra Salesiana muestran otra realidad.

Palabras clave

Educación inclusiva, marco de valores, Don Bosco, Oratorio.

Introducción

La inclusión surge como consecuencia de los altos índices de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos (Blanco, 2006). Es así como el gran desafío de todos los países al 2030 consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Lo anterior supone que todos los países deben comprometerse a:

Proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria, ter-

ciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que les ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias. (ONU, 2015)

Se hace imperante que sean los propios sistemas educativos quienes se enfrenten sólidamente el desafío de modificar elementos fundamentales tales como sus culturas, políticas y prácticas educativas, proporcionando a todos los estudiantes las respuestas a sus necesidades, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades y de esta forma lograr el acceso, participación y progreso bajo el paradigma de la inclusión. Al respecto existen estudios que muestran a la formación de los profesores y su labor docente como el denominador común en la mejora de los establecimientos educativos. En este sentido el Informe Mckinsey (2007) revisó en profundidad los veinticinco mejores sistemas educativos llegando a la conclusión de que la principal explicación a las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes estaba en la calidad de los profesores.

Escudero y Martínez (2012) por su parte plantean que la educación no mejorará a menos que los sistemas escolares asuman que todos los estudiantes son competentes para aprender. Pero fue Echeita *et al.* (2008) quienes con anterioridad plantearon que las investigaciones apuntan a que un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de

indagación sobre las barreras de distinto tipo que están presentes en las culturas y en las prácticas de los establecimientos educativos.

A este respecto Álvarez, Álvarez, Castro y Fueyo (2008) ponen de manifiesto que los profesores consideran que el modelo integrador no responde a las necesidades de todos los estudiantes y que las medidas desarrolladas no resultan todo lo eficaces que deberían. En relación con ello Torres y Fernández (2015), destacan el papel decisivo que los profesores y los formadores de profesores juegan a la hora de abordar estos retos.

Sin embargo, se ha demostrado que no basta solo con una formación docente tradicional, puesto que, para el logro de la construcción de una escuela inclusiva, se ha destacado la necesidad de mantener una actitud favorable hacia la diversidad (Chinner, 2011).

Por todo lo anterior, y con el objetivo de que todos los estudiantes sean parte del sistema educativo, se hace imperativo que sus profesores rechacen los procesos de exclusión y se comprometan en la inclusión plena de sus estudiantes. Por tanto, si los profesores actualmente manifiestan no sentirse preparados para trabajar con todos los estudiantes (Holdheide y Reschly, 2008), el desafío se traslada a mejorar la calidad de los programas de formación, tanto inicial como continua de los profesores, contemplando sus necesidades y actitudes hacia la inclusión educativa.

Los establecimientos educativos de la Obra Salesiana no son ajenos a estos desafíos planteados, debiendo conjugar los aspectos educativos con aquellos propios del su sello identitario salesiano.

En virtud de lo anterior se hace interesante realizar un análisis del marco de valores de acción propio de la educación inclusiva y relacionarlos con los valores propios del carisma salesiana cuyo origen se acuña en la segunda mitad del siglo XIX cuando Don Bosco y sus colaboradores los impulsan en el Oratorio de Valdocco.

Antes de avanzar, es importante señalar que con respecto al concepto de valor se puede decir que existen tantas definiciones del como concepciones o teorías sobre el mismo. No obstante existe un consenso y autores como Marín, 1990; Frondizi, 2016; Garzón y Garcés, 1989; Quintana, 1998; Rokeach, 1979; Gervilla, 1998, afirman que se caracterizan por ser apetecibles o deseados por su bondad; poseer fuerza para orientar la vida humana; presentarse de forma polar, esto es, todo valor tiene un antivalor. Poder categorizarse y jerarquizarse. Inalcanzables en su totalidad; finalmente el valor es y vale en sí mismo.

Hablemos de inclusión desde un marco de valores de acción puestos al servicio de la educación

La educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar, en particular a la de los niños y niñas (también jóvenes y adultos) en situación de discapacidad o con dificultades en su aprendizaje de distinta naturaleza (Echeita, 2017). Se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todos los estudiantes, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese todos, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos.

Blanco (2005), habla del derecho a la educación como un derecho básico humano que se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos, siendo reafirmada en la convención sobre los derechos del niño, confirmada y puesto en marcha casi mundialmente. En esta línea la educación es considerada como un bien común, y específico de la especie humana, y gracias a esta tendremos la posibilidad de desarrollarnos como personas. Además, permite ejercer otros derechos, contribuyendo a la movilidad social y al entendimiento y diálogo con otras culturas (Blanco, 2006).

En el afán de alcanzar una educación para todos, la Declaración de Salamanca ratifica lo planteado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos sobre el derecho que todos y sin excepciones tenemos de recibir educación. En esta declaración, se plantea que todos los niños, niñas y jóvenes sin importar su sexo ni otra diferencia tienen derecho a ser educados y se les debe dar la instancia para que logren y mantengan sus aprendizajes en base a sus características, intereses, y necesidades educativas propias a su nivel y desarrollo (UNESCO, 1994).

De la misma forma la Declaración de Incheon (2015) reafirma la visión del movimiento mundial en pro de la educación para todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990. Así mismo, ratifican la visión y la voluntad política reflejadas en numerosos tratados de derechos humanos internacionales y regionales en los que se establece el derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos. No obstante, en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (Mascate, 2014), se declara la preocupación por la persistencia de las desigualdades en cuanto al acceso, la participación y los resultados de aprendizajes en todos los niveles educativos, especialmente en los grupos de estudiantes más vulnerables. Hacen mención, además, que la insuficiencia de los recursos financieros ha frenado considerablemente el avance hacia la prestación de una educación de calidad para todos, esta última siendo una realidad de muchos países del mundo.

La inclusión, se marca como meta eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación (Booth & Ainscow, 2011). Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad

de oportunidades y la plena participación, contribuyendo a una educación más personalizada que fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las actitudes de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su participación en el proceso educativo. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper (Booth & Ainscow, 2011).

Todo lo anterior nos permite ver la inclusión como un proceso sistemático de llevar a cabo ciertos valores de acción. Debe tratarse de un compromiso con valores particulares que inspiren el deseo de superar la exclusión y promover la participación. La inclusión puede caer en representar simplemente una nueva moda educativa si no se relaciona con valores profundamente arraigados.

Según Booth y Ainscow (2011) los valores son guías fundamentales y promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino. Se hace necesario entender la relación entre nuestras acciones y nuestros valores para saber si lo que hacemos está correcto o no. Todas las acciones que afectan a los demás tienen su base en los valores y cada acción se convierte en un argumento moral, consciente o inconscientemente. Al establecer un marco de valores se establece el cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro.

Es así como nos situamos frente a una comunidad que se sustenta en la promulgación de ciertos valores que hacen de ella un espacio muy particular. En este sentido, hoy día existe un consenso en afirmar que existen tres dimensiones que agrupan valores pro-

prios de una comunidad inclusiva. Una primera *dimensión estructural* donde encontramos valores tales como la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad y la sostenibilidad. Una segunda *dimensión relacional* con valores tales como el respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, el valor. Finalmente, una tercera y última *dimensión espiritual* con valores tales como la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza.

Se presenta a continuación un modelo de valores de acción de los autores Booth y Ainscow (2011). Ellos realizan una descripción sencilla pero concisa de cada uno de los distintos valores mencionados en el párrafo anterior.

En este sentido y dentro de los valores de acción propios de la Dimensión Estructuras, resaltan la importancia de la *igualdad* y su relación con la equidad, la imparcialidad y la justicia como centrales en este marco. No significa que hablar de igualdad suponga que todos seamos iguales o tratados de la misma forma, por lo contrario, todos debemos ser tratado como de igual valor.

Estar preocupados de la igualdad supone adherirse a un enfoque de *derechos*. Es la manera de expresar el igual valor de todas las personas. Todos tenemos el mismo derecho a la libertad de querer y la libertad de actuar. El mismo derecho a la alimentación, refugio, protección y cuidado y a la libre participación como ciudadanos.

La *participación* supone estar ahí, sin restricciones donde otros pueden también estar. Implica por un lado la acción participativa y por otra la participación en sí misma. Es estar y colaborar con otros. Es sentirse implicado y aceptado.

El reconocimiento de que vivimos en relación con los demás y que nuestras amistades juegan un papel fundamental en nuestro bienestar da cuenta de la preocupación por construir *comunidad*. Desde una perspectiva inclusiva formar comunidad apunta a un

sentimiento de solidaridad más amplio del que solo se circunscribe a la familia y las amistades.

La educación en la actualidad tiene como una de sus metas principales formar a sus estudiantes para modos de *vida sostenible*. Los establecimientos educativos inclusivos fomentan el desarrollo sostenible por medio del aprendizaje y la participación de todos. Se hace urgente en los tiempos que vivimos generar conciencia por una sostenibilidad medioambiental que vaya a favor de nuestra calidad de vida.

Siguiendo con el conjunto de valores de acción que conforman la segunda Dimensión Relaciones, el *respeto a la diversidad*, es entendido en la medida que generamos la acogida del otro, valoramos sus contribuciones y aprendemos juntos. En esta misma Dimensión encontramos el valor de *no violencia* como la invitación a escuchar y comprender los distintos puntos de vista de los demás. El desarrollo de habilidades de negociación, mediación y resolución de conflicto pasan a ser clave entre jóvenes y adultos.

La participación y el desarrollo de relaciones deben ser alimentados por la *confianza*. Por ello se hace fundamental estimular el aprendizaje autónomo e independiente de igual forma que el diálogo. Con estos elementos se ayuda a la construcción de la confianza en las relaciones entre jóvenes y sus familias, con personas ajenas a su familia en forma segura.

Una persona que comprende el sufrimiento de los otros y el deseo de aliviarlo es una persona con *compasión*. Este valor implica que el bienestar personal se vincula con el bienestar de los demás. Está estrechamente ligado con el amor, el cuidado y la prevención. Ayudar a los demás sin esperar nada a cambio. Estimula la participación.

La compasión está íntimamente relacionada con el valor del *amor* y el cuidado. El cuidar y preocuparse de los demás, sin pedir

nada a cambio, es una motivación central para muchos docentes y la base de su sentido vocacional. Implica ayudar a los demás a ser y convertirse en ellos mismos, reconociendo que las personas crecen cuando son valoradas. Esto fomenta un sentido de la identidad y la pertenencia que promueve la participación.

La *honestidad* tiene que ver con la omisión deliberada de la información más que con la mentira directa. La retención de información o el uso engañoso de la información impide la participación de los demás. Es un medio de dominación sobre el otro.

Finalmente, los valores de acción que forman parte de la Dimensión Espíritu. Este marco de valores atiende al desarrollo integral de la persona y desde esta premisa incluyen sentimientos y emociones a través del enriquecimiento del espíritu humano y de la *alegría*. Una educación alegre vigoriza el aprendizaje mediante la implementación del juego, la diversión y el humor compartido. Celebra y potencia la satisfacción que supone adquirir y mantener en el tiempo nuevos intereses, habilidades y conocimientos.

La *esperanza y el optimismo* es una responsabilidad profesional de los docentes, personal colaborador y de la familia. Podemos aplacar las dificultades personales, locales, nacionales y globales. No podemos descartar que las acciones educativas podrían impactar significativamente en la vida a nivel micro, meso y macro.

Crear *belleza* es algo importante si tenemos presente la evidencia de que la belleza está en los ojos y en la mente de quien la mira o la concibe. Pero está de la mano lo evidente de lo opresivo y excluyente que es el mercado para ciertas nociones de belleza. En palabras de los autores Booth y Ainscow:

La belleza se puede ver en actos de gratitud, en ciertas ocasiones donde la comunicación tiene un interés trascendental, en acciones colectivas de apoyo a las demandas de derechos, cuando las personas encuentran y usan su voz. La belleza está cuando

alguien ama algo que otro ha hecho, en la apreciación del arte y la música. La belleza inclusiva está alejada de estereotipos, se encuentra en la diversidad de la gente y en la diversidad de la naturaleza. (2011)

Don Bosco y el Oratorio de Francisco de Sales. ¿Qué ocurrió allí?

Italia enfrenta un proceso de unificación de sus Estados durante la primera mitad del siglo XVIII marcado por una diversidad no solo geográfico sino económica, social. Italia se unifica desde la norma, desde la confianza y desde el liderazgo y protagonismo de personajes creíbles.

Es durante la plenitud de este proceso que vive Italia que Don Bosco ve cumplida su meta de poder instalar en forma fija, después de varios años de itinerancia, un Oratorio para jóvenes varones de entre los 10 a los 25 años y más, en la Barriada de Valdocco en la zona norte de Turín con la intención de acogerlos, evangelizarlos, entretenerlos y encaminarlos hacia la vida. Jóvenes que en palabras de Prellezo (1990) se caracterizan por ser carenciados, abandonados, desadaptados, delincuentes, corrompidos, en peligro, humildes e inocentes; en suma, pobres, abandonados, necesitados de amor y evangelización.

Para los salesianos el Oratorio es casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que encamina hacia la vida, y patio donde encontrarse como amigos y pasarlo bien (Constituciones y reglamentos, Art. 40.). No todos los Oratorios que existían en esa época operaban de igual manera. Hubo algunos que sus énfasis estuvieron puestos en la formación militar y participación activa en la batalla, otros solamente se preocupaban de la parte espiritual y la volcaban en auxilio de los enfermos y así otros.

Lenti (2010) nos presenta que Don Bosco abre el Oratorio de Valdocco en un momento donde la juventud no recibe ningún in-

centivo ni motivación a pensar, y menos a general su propio conocimiento ni aprendizaje. El joven de la época debe temprana y abruptamente ponerse al servicio de la vida sin herramientas y expuesto a una sociedad donde prima el hambre, la pobreza, las enfermedades, los abusos, los maltratos, la militarización, las batallas, la mortandad. Se suma a todo lo anterior que la Iglesia se devalúa, pierda fuerza, poder y credibilidad y los modelos educativos pastorales son muy escasos.

Es en este contexto que la figura de Don Bosco surge como un modelo educador pastoral carismático con sólidos principios espirituales enraizados en la figura de Dios y María Auxiliadora, a lo que podemos añadir sus particulares y especiales dotes intelectuales. Surge como una alternativa, quizás como única opción en la época, hacia aquellos jóvenes para que tengan la oportunidad de hacer un cambio en sus vidas. Un cambio cuya herramienta serán la educación paralelamente a su formación espiritual.

El Oratorio Valdocco, físicamente, se convierte en el espacio laboratorio en donde Don Bosco materializará sus ideas, sus principios, su modelo de Sistema Preventivo permeado todo ello de sus valores formativos.

Deteniéndonos en la comprensión de los valores formativos sobre los que se cimentaban las acciones que Don Bosco y sus colaboradores materializaron en el Oratorio de Valdocco, cabe señalar que debemos remitirnos a los valores formativos propios de la formación educativa-espiritual que recibió él mismo a lo largo de su vida. Desde su madre, Mamá Margarita, hasta todas las personas significativas que pasaron por su vida dejando una huella, Don Calosso, Don Cafasso, José Allamaro y Leonardo Murialdo. Sin dejan de nombrar a sus referentes espirituales, Juan de la Cruz, San Ignacio de Loyola, Santa Teresa de Ávila, San Francisco de Asís, Felipe Neri, Alfonso de Ligorio, Vicente de Paul, Carlos Borromeo.

Autores como Dacquino (2013) lo caracterizan como una persona con altos niveles de desarrollo en sus procesos cognitivos, los que se evidencia en su capacidad para observar la realidad no solo centrándose en el individuo, sino que situando a este en un contexto, lo que implica levantar un análisis del mismo. Su capacidad a la hora de identificar las necesidades, en este caso de los jóvenes, junto con las demandas y oportunidades que ofrece el medio. La creatividad para diseñar propuestas de apoyo y acompañamiento a través de respuestas pertinentes, aterrizadas, realistas y posibles de llevar a cabo.

En esta misma línea, Dacquino (2013), manifiesta que Don Bosco demuestra ser una persona de convencimiento en el otro, que no solo dice, sino que demuestra creer en el otro. En su interior existe un alto grado de confianza para con el otro. Así como Dios cree en nosotros. Siempre convencido que todos pueden y que nadie es más que nadie. Todos somos capaces. Se le suma a esto su fuerza de espíritu, su fortaleza tanto física, como intelectual, espiritual, el saber escuchar, la aceptación y la valoración del otro.

Para concluir esta caracterización, Don Bosco es un modelo de educador-pastoral como un agente que está, pero no solo desde la presencia, que igual marca y es importante, se plantea desde la presencia como alguien que acompaña, que camina a tu lado, no delante no detrás. Y ese caminar juntos lo convierte en un mediador de tus aprendizajes a nivel intelectual, espiritual. El otro aprende a leer y escribir, pero también aprende a conocer a Dios como guía de vida. Es un camino de co-compromisos donde ambas figuras se comprometen para acompañar y guiar junto a ser acompañado y guiado.

Volviendo a la idea de los valores formativos que se pusieron en juego en el Oratorio de Valdocco, estos los podemos agrupar en tres dimensiones. *Razón, religión y amor*, coincidentes con los tres pilares que sustentan la comprensión del Sistema Preventivo, actualizado a los tiempos modernos que viven los establecimientos de la

obra salesiana. En palabras de Cian (2001) este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en el amor.

El sistema preventivo es actual y está actualizado nos dice Escalante (2014) teniendo presente sobre la naturaleza, los objetivos perseguidos y el modo cómo llevar adelante su Sistema Preventivo, Don Bosco no dejó más que unas cuantas páginas escritas. Éstas reflejan su mentalidad pedagógica y sus anhelos pastorales. Más que gruesos volúmenes, Don Bosco nos dejó el testimonio de su vida, que fue y es la fuente a partir de la cual se han inspirado bibliotecas completas que confirman el acierto de su intuición pedagógica.

A su vez, Nanni manifiesta que:

En el Sistema Preventivo, razón y religión, valores y fines, se conjugan con la amabilidad, con el concepto de amor educativo que quiere bien a los niños y a los jóvenes con los que trata de entrar en relación educativa, no esquivando las dificultades y las diferencias generacionales, temperamentales, personales; que quiere el bien de ellos y que les quiere bien, es decir, buscando armonizar impulsos, sentimientos, prudencia, caridad, pero también valentía, eficiencia, compromiso e iniciativa. (2013)

Apoyándonos en palabras de Carter Sdb. (2018), Don Bosco habla de valores formativos de la Dimensión Razón al referirse a su propia convicción de que hay que confiar en la bondad de los jóvenes. Don Bosco siempre confió en ellos cuando los acompañó en el Oratorio y siempre consideró que eran buenos. Esta es de una perspectiva teológica que ensalza la incidencia del pecado en el hombre y no tanto la bondad de la creación. La juventud requería en ese entonces, como ocurre ahora, de confianza que, vista desde los niveles de desconfianza que sufrían los jóvenes, se hacía difícil de generar. De igual forma ocurre con la cultura actual donde prima individualista. El diálogo y la motivación, el vivir la cultura como espacio y no como objeto, son ciertamente instancias privilegiadas para favorecer el sentido de la convivencia y de la paz, que

comienzan primeramente cuando hay paz en la propia persona y en la familia.

En esta línea:

() se trata de la razón como racionalidad que evita las formas artificiosas o engañosas de vivir y educar. Para dirigir las acciones correctas en el campo educativo, una razón dialogante, que busca el encuentro y que por tanto se basa en la confianza. (Carter, Sdb 2018)

Para Nanni (2013), el educador según el Sistema Preventivo debe dar razón de lo que propone, y debe hacerlo de manera razonable, debe ser razonable, debe hacerse comprender, debe llegar a la mente y al corazón del muchacho o del grupo de los muchachos. Por otro lado, los jóvenes pueden captar las razones de la propuesta educativa, ver su significado positivo para su vida, acoger la propuesta porque sienten o comprenden que es honesta y que merece la pena comprometerse en ella.

Don Bosco al referirse a los valores formativos propios de la Dimensión Religión, hace el llamado a reconocer que es por medio de la Encarnación del Señor que todos estamos llamados a compartir la santidad.

Una religión vivida en el Espíritu que ayuda a *discernir* en este tiempo y en todos los tiempos la presencia y la voluntad de Dios. Muchos de los jóvenes que llegaban al Oratorio se declaraban inicialmente no ser creyentes por el desconocimiento que tenían de la religión en ese entonces. Sin embargo Don Bosco acogió esta *diversidad* de creencias y supo formar en ellos la conciencia necesaria a través de la *iniciativa* como labor de discernimiento espiritual propia del lanzamiento generoso desde la confianza en el Señor para sentirse seguros en su proyecto de vida futura. Hoy más que nunca, vemos una sociedad que desconcierta y genera incertidumbre a diario en los jóvenes, poniendo una cuota de inseguridad en

su futuro. Son las *relaciones interpersonales* de confianza recíproca las que permiten pasar de un estado de inseguridad a la seguridad; del encierro a una vida con sentido; del individualismo a la alegría del compartir los bienes materiales y espirituales. En esto, Don Bosco es padre y maestro cuando se preocupa de la formación y de la salvación del joven en su totalidad (Carter, 2018). Al mismo tiempo, la tarea de la educación impone una actitud de *libertad de y para*. Este proceso de liberación exige, para que la melodía suene armónica, que el educador esté siempre templado, afinado. El trabajo y la templanza constituyen el campo de la *ascesis*² salesiana.

Cian (2001) citado en Conejeros y Papic (2015) nos ilustra en el sentido de que Don Bosco tenía una conciencia educativo-pastoral religiosamente orientada a la salvación total del joven. En este sentido Dios es el primer servidor y la idea cristiana explícita supera todo neutralismo y genericismo ideológico, adhesión a cualquiera, la indiferencia por cualquier ideología.

En relación con la Dimensión Amor Don Bosco asumió que la educación es siempre una relación personal. La *amorevolezza*, solía llamarla en boca, traducida como amabilidad. Implica una relación entre el educador y sus estudiantes que compromete una pedagogía altamente innovadora de marcar presencia, estar con el otro. La confianza y la paciencia, que nacen del afecto mutuo, apoyan a comprender la necesaria racionalidad de la vida. Es una trayectoria pedagógica centrada en la prevención, porque disminuye o suprime las barreras de una vida centrada en uno mismo y con conductas perjudiciales que al final se visibilizan dañinas para sí y para los

2 *La Ascesis o Penitencia* es el esfuerzo humano que responde a la gracia de Dios, y es el medio por el cual el hombre se dispone y purifica su vida para que en ella se desarrolle en plenitud la vida divina. Este esfuerzo en nosotros los cristianos adquiere una nota particular y quizás única, ya que, a diferencia de algunas otras “espiritualidades”, la Ascesis en el fiel cristiano, es animada y dirigida por el mismo Espíritu Santo, que no busca destruir sino construir. <https://bit.ly/39OQzfe>

otros. Plena de bondad donde el amor, en la educación, es el amor. El amor lo es todo y cuando los jóvenes se sintieron amados los jóvenes lo dieron todo para él. Don Bosco exigió y exige a cualquier educador salesiano *una ascesis continua y profunda para dar cabida, en la propia existencia, al joven y su anhelo de Dios*. Ser creativamente fieles, es saber ver la originalidad de la juventud en cualquier periodo de la historia, no habiendo una mejor o peor que otro. Los jóvenes han sido, son y serán siempre originales y auténticos. Todo lo anterior se traduce en un espíritu de optimismo. Tener fe en la victoria del bien como él tuvo la certeza de que todos sus jóvenes podrían alcanzar sus anhelos y sueños. Hoy día el inspector general nos convoca a una Santidad para todos *educando en las alegrías cotidianas*: la educación trata de aprender a saborear con sencillez las múltiples alegrías humanas que Dios ha puesto en nuestro camino.

El amor implica pues la buena relación pedagógica, el verdadero estar con para prevenir y formar, el estar juntos para colaborar, ayudar, promover el crecimiento e incluso el defender de eventuales peligros, el amar incondicionalmente a pesar de las faltas con un afecto puero y limpio sin que se manche con egoísmos sensuales o por apegos particulares. (Cian, 2001)

Conclusiones

De acuerdo a todos los antecedentes expuestos se puede constatar que existe una estrecha vinculación entre los valores de acción propios y comprometidos en una educación inclusiva con los valores formativos desarrollados por Don Bosco y sus colaboradores en el Oratorio de Valdocco.

Si tenemos presente que estos valores de acción sustentan los pilares del Sistema Preventivo del carisma salesiano que se ha perpetuado y ha sido adecuado a los contextos actuales, esto se convierte en un verdadero tesoro. No perdamos de vista que estamos hablando de valores de formación que fueron intencionados en los

jóvenes durante la segunda mitad del siglo XIX lo que convierte a Don Bosco en un auténtico precursor de la inclusión.

El Oratorio de Valdocco, entendido éste como un laboratorio, se convierte en un verdadero referente de lo que hoy día anhelamos como un espacio educativo inclusivo donde todos tienen cabida, donde nadie es excluido, donde no importando las características propias y particulares de cada individuo todos ven satisfecho su derecho a acceder y participar sin barrera alguna. Un espacio donde la alegría y el amor se convirtieron en el motor de los jóvenes que potenció sus aprendizajes. Los juegos, la diversión y el humor fueron fuentes de motivación para el logro y mantención de sus intereses, conocimientos y habilidades.

Quisiera ser nuevamente enfático en el valor que cobra la obra de Don Bosco, más si en la actualidad asistimos a una realidad donde encontramos que hay establecimientos salesianos que se alejan de este mensaje. Al respecto existe un estudio que lleva por nombre *Actitud frente a la inclusión educativa de docentes de la Región Metropolitana-Chile* (Rodríguez, 2018) que incluye docentes de cuatro establecimientos de la Obra Salesiana. Dicho estudio tuvo como objetivo analizar la actitud y las necesidades formativas de los docentes de colegios de la Región Metropolitana-Chile respecto a la cultura, política y práctica inclusiva. Junto con ellos plantea describir su actitud y necesidades formativas de acuerdo a ciertas variables como son el género, la edad, título profesional de origen, nivel educativo de desempeño y años de experiencia.

Entre los primeros hallazgos del estudio se puede afirmar que el género, la edad, el título profesional de origen, el nivel educativo de desempeño y los años de experiencias son determinantes en la actitud y las necesidades de formación con respecto a la cultura, políticas y prácticas inclusivas. A modo particular destaca la falta de comprensión por parte de los docentes con respecto a las políticas y prácticas educativas inclusivas. Esto es, todo lo que guarda relación

con el cómo se gestiona el colegio y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo. Junto con ello todo lo relacionado con lo que se enseña en las aulas y el cómo se enseña y se aprende, no asumiento que ellos son los actores principales de estos procesos.

Esta realidad muestra entonces que algo está ocurriendo a estos establecimientos salesianos con respecto al tema de la inclusión educativa, más si después de la revisión realizada, los valores de acción propios de la educación inclusiva son parte del ADN del carisma. Se abre una interrogante digna de seguir analizando.

Quiero concluir manifestando mi sentir al respecto. Es de mi consideración que esta situación muestra una tremenda oportunidad para tener presente la invitación que hace Don Bosco al escribir sus Memorias. Frente a los desafíos de impone la actualidad de avanzar hacia espacios educativos inclusivos, es el momento de que, como salesianos, volvamos a la fuente, volvamos a poner nuestra mirada en las Memorias, volvamos a sentir y experimentar lo que se vivió en el Oratorio de Valdocco y desde allí retomar la senda que Don Bosco, ya en ese tiempo, nos mostró. No perdamos esta oportunidad.

Bibliografía

- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M., & Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la enseñanza secundaria obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, (20)1.
- Blanco, R. (2005). La educación de calidad para todos comienza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas educativas. *Revista Enfoques Educativos*, (7)1, 11-33. Santiago-Chile.
- _____. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29). Recuperado de: <http://bit.ly/2tXnAGE>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in

- Inclusive Education (CSIE). Traducción y adaptación de Echeita, G.; Simón, C. y Sandoval, M. (2015). Madrid-España.
- Bosco, J. (1989). *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*. Introduzione e testi critici a cura di Pietro Braido. Roma: LAS.
- Carter, C. (2018). *Razón, religión y amor*. Universidad Católica Silva Henríquez. Recuperado de: <http://bit.ly/2wbqyrM>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis de Doctorado, Alicante, Universidad de Alicante-España. Recuperado de: <http://bit.ly/2Sq6V85>
- Cian, L. (2001). *El sistema educativo de Don Bosco: las líneas maestras de su estilo*. Madrid-España: CCS
- Conejeros, J., & Papic, K (2015). *El sistema preventivo de Don Bosco: Algunas perspectivas para la educación escolar y universitaria del siglo XXI*. Santiago-Chile: Donnebaum.
- Declaración de Icheon (2015). Educación 2030: *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*, Garantizar una educación inclusiva equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://bit.ly/31Xyskh>
- Dacquino, G. (2013). *Psicología de Don Bosco*. Madrid-España: CCS.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. Recuperado de: <http://bit.ly/3bD4re1>
- Echeita, G., Verdugo, M., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., & Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, (39)4, 26-50. Salamanca-España.
- Escalante, M. (2014). Don Bosco y la actualidad de su carisma. *Revisita reflexiones teológicas*, 46, 53-73. Recuperado de: <http://bit.ly/39ychE2>
- Escudero, M., & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, 147, 174-193.
- Fronidzi, R. (2016). *¿Qué son los valores?* México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Garzón, A., & Garcés, J. (1989). *Hacia la conceptualización del valor*. En J Mayor-JL. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología*, Dir.: A. Rodríguez-

- JSEoane: Tratado de psicología: actitudes creencias y valores (VIII). *Revista Alhambra*, 7, 365-408.
- Gervilla, E. (2000). Valores de la educación integral. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52, 523-535.
- Holdheide, R., & Reschly, J. (2008). *Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality Traducción. Recuperado de: <http://bit.ly/2Ht1DIO>
- Informe McKinsey (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Traducción recuperada de: <http://bit.ly/2uCMETV>
- Lenti, E. (2010). *Don Bosco historia y carisma* (vol 1). Madrid-España: CCS.
- Marín, R. (1990) Valores y fines. En VV. AA. *Revista Filosofía de la Educación, Hoy*, 132, 163-179.
- Nanni, C. (2013). *El sistema preventivo de Don Bosco hoy*. Madrid-España: CCS.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2014). *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos: Declaración final de la reunión mundial sobre la EPT de 2014 el Acuerdo de Mascate*. Mascate: Omán.
- _____. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Septuagésimo periodo de sesiones, tema 15 y 116 del programa, p. 8. Recuperado de: <http://bit.ly/2wkk6yX>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales. Salamanca, UNESCO.
- Prelezzo, J. (1990). *Don Bosco en la historia*. Madrid-España: CCS.
- Quintana, E. (2011). La percepción de los valores morales. *Revista Prudentia Iuris*, 72, pp. 119-128 Recuperado de: <http://bit.ly/38t1jQd>
- Rodríguez, E. (2018). Actitud y necesidades formativas de docentes de la Región Metropolitana-Chile frente a la inclusión. Doct. Inédito no publicado. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago-Chile.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- En Paez, J. (2014). Teorías del valor: modelos e implicaciones educativas. *Revista de Psicología y Educación*. Oviedo-España.
- Salesianos de Don Bosco (1985). *Constituciones y reglamentos*. Madrid-España: CCS

Torres, A., & Fernández, M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18)1, 177-200.

Entre a utopia e a concretude da Educação Popular: Proposições para uma formação crítica

Between utopia and the concreteness of Popular Education: Propositions for a critical formation

Valéria Oliveira de Vasconcelos¹

UNISAL-BRASIL

Abstract

This chapter emerges from a broader research entitled “Experiences and Practices of Popular Education in Latin America” — which focuses on Higher Education Teaching, Research and Extension actions. The proposed objectives were to trace a brief history of Popular Education (PE) in Latin America; unravel some of their concepts and conceptions; indicate discourses and practices and problematize possibilities of actions and resistances in the current context of the Southern countries. The investigative methodology, so far, has been bibliographic research, seeking theoretical and intellectual contributions in the studies of men and women who have done and make philosophy, anthropology, sociology, PE, culture, science and the wisdom of life the foundation on which coherence rests its trajectory. The results indicate that, in Brazil, the PE initially emerged as a public policy for the massification of education, but that, from the social movements, emerged a process of humanization, a political act of knowledge and creation that occurs in dialogue among human beings, subjects of his life, and who, in solidarity, make and remake the world. With over 200 years of struggle and resistance, the PE has become educational praxis from five distinct trunks — from Simón Rodríguez, popular universities, indigenous movements (such as the *Wailú* of Warisata school), religious organizations (such as “*Fe y Alegría*”) until the pedagogy of Liberation (with Paulo Freire as one of its greatest drivers). PE has been reaching the most distinct Latin American contexts, based on an unconditional commitment to education, constantly focused on acting *with*, *among*, and *in favor* of oppressed populations, as it is based on popular interests, struggles, experiences and

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (CECH-UFSCar), em co-tutela com a Universidade de Salamanca (Espanha). Pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL/Americana/SP /Brasil). valvasc2013@gmail.com.

knowledge, with a view to building collectively a fairer and more egalitarian society for all people. Some ways to meet this challenge are announced in the present text, with no intention of presenting a “one-off recipe” but pointing out possibilities.

Keyword

Popular education, praxis, critical formation.

Resumen

Este capítulo surge de una investigación más amplia titulada “Experiencias y prácticas de la Educación Popular en América Latina”, que se centra en las acciones de enseñanza, investigación y extensión de la Educación Superior. Los objetivos propuestos fueron rastrear una breve historia de la Educación Popular (PE) en América Latina; desentrañar algunos de sus conceptos y concepciones; señalar la atención entre discursos y prácticas y problematizar las posibilidades de acciones y resistencias en el contexto actual de los países del Sur. La metodología de investigación, hasta ahora, ha sido la investigación bibliográfica, buscando contribuciones teóricas e intelectuales en los estudios de hombres y mujeres que han realizado y hacen de la filosofía, la antropología, la sociología, la educación popular, la cultura, la ciencia y la sabiduría de la vida la base sobre la cual descansa la coherencia de su trayectoria. Los resultados indican que, en Brasil, el EP surgió inicialmente como una política pública para la masificación de la educación, pero que, desde los movimientos sociales, se desarrolla como un proceso de humanización, un acto político de conocimiento y creación que ocurre en el diálogo entre los seres humanos, sujetos de su vida y que, en solidaridad, hacen y rehacen el mundo. Con más de 200 años de lucha y resistencia, el EP ha realizado prácticas educativas a partir de cinco troncos distintos: Simón Rodríguez, universidades populares, movimientos indígenas (como la escuela Waillú de Warisata), organizaciones religiosas (como “Fe y Alegría”) hasta la pedagogía de la liberación (con Paulo Freire como uno de sus mayores impulsores). La Educación Popular alcanza los contextos latinoamericanos más distintos, basados en un compromiso incondicional con la educación, enfocado constantemente en actuar *con, entre y a favor* de las poblaciones oprimidas, ya que se basa en intereses, luchas, experiencias y conocimientos populares, con miras a construir colectivamente una sociedad más justa y más igualitaria para todas las personas. En el presente texto se anuncian algunas formas de enfrentar este desafío, sin intención de presentar una “receta única”, pero apuntando posibilidades.

Palabras clave

Educación popular, praxis, formación crítica.

Resumo

O presente capítulo emerge de uma pesquisa mais ampla intitulada “Experiências e Práticas de Educação Popular na América Latina” - cujo foco recai em ações de Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior. Os objetivos propostos foram o de traçar um breve histórico da Educação Popular (EP) na América Latina; deslindar alguns de seus conceitos e concepções; apontar cuidados entre os discursos e práticas e problematizar possibilidades de ações e resistências frente ao contexto atual dos países do Sul. A metodologia investigativa, até o momento, vem sendo a pesquisa bibliográfica, buscando aportes teóricos e intelectuais nos estudos de homens e mulheres que fizeram e fazem da filosofia, da antropologia, da sociologia, da EP, da cultura, da ciência e da sabedoria de vida o alicerce em que se assenta a coerência sua trajetória. Os resultados indicam que, no Brasil, a EP surgiu inicialmente como política pública de massificação da educação, mas que, a partir dos movimentos sociais, se revela um processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo. Com mais de 200 anos de lutas e resistências, a EP se fez *práxis* educativa desde cinco troncos distintos —desde Simón Rodríguez, passando pelas universidades populares, por movimentos indígenas (como a escola Waillú de Warisata), por organizações religiosas (como a “Fé e Alegria”) até a pedagogia da Libertação

(tendo Paulo Freire um de seus maiores impulsionadores). A EP vem alcançando os mais distintos contextos latino-americanos, fundamentada em um incondicional compromisso com a educação, voltada constantemente para atuar *com, entre, e a favor* das populações oprimidas, uma vez que se pauta nos interesses, lutas, vivências e saberes populares, com vistas a construir, coletivamente, uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas. Algumas formas de enfrentar esse desafio são anunciadas no presente texto, sem a intenção de apresentar uma “receita única”, mas aventando possibilidades.

Palavras-chave

Educação popular, práxis, formação crítica.

1. Primeiras palavras

A verdade dividida

“A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E suas metades não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar.
Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”
(Andrade, 1984).

Princípio esse texto anunciando que as *verdades* que aqui pretendo espraizar, emprestando as palavras de Carlos Drummond de Andrade, são divididas, parciais, singulares. Convivo com elas e as venho construindo com as relações que travo, com os livros que leio e filmes que assisto, com os diálogos de que fui e sou cúmplice — também daqueles em que não fui nem sou— com os silêncios e

sussurros tantas vezes testemunhados, vividos. Espero não somente falar de *caprichos, ilusões e miopias*; por outro lado, estou segura de que não trarei, tampouco, uma verdade única e absoluta. Somos seres inconclusos, como nos ensina Paulo Freire, assim como nossas verdades o são!

Emergindo de uma pesquisa mais ampla intitulada “Experiências e Práticas de Educação Popular na América Latina” —cujo foco recai em experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior— os objetivos do presente trabalho são: a) traçar um breve histórico dessa práxis educativa na América Latina; b) deslindar conceitos e concepções concernentes à Educação Popular; c) apontar cuidados entre os discursos e práticas da EP e; d) Problematizar possibilidades de ações e resistências frente ao contexto atual dos países do Sul.

A escolha por essa temática se deu por conta do sentido de que se reveste em minhas caminhadas intelectuais, profissionais e pessoais: a Educação Popular (EP), como certa vez afirmei, é meu “chão, esteio, arrimo, prumo e rumo” (Vasconcelos, 2014).

A metodologia investigativa, até o momento, vem sendo a pesquisa bibliográfica, buscando aportes teóricos e intelectuais nos estudos de homens e mulheres que fizeram e fazem da filosofia, da antropologia, da sociologia, da Educação Popular, da cultura, da ciência e da sabedoria de vida o alicerce em que se assenta a coerência de seu trilhar. Peço, de antemão, que me perdoem pelo talvez excessivo número de notas de rodapé. Entretanto, é com essa ferramenta que leitoras e leitores poderão perceber de que fontes venho bebendo, para alimentar e refrescar meus pensamentos.

O texto que ora apresento está organizado em cinco partes conectadas entre si.

Nessas “primeiras palavras” partilho breves inflexões, apresentando os objetivos do presente capítulo.

Intitulando a segunda parte de “educação popular: tornando-se maiúscula nos movimentos” trago o referencial teórico que dá sustentação para alguns preceitos erigidos historicamente no Brasil, na tentativa de dirimir alguns pré-conceitos, usualmente atrelados ao termo em nosso país.

Na terceira parte, “Janelas para as utopias —a Educação Popular iluminando caminhos”, ainda utilizando o referencial teórico emergido na pesquisa, teço algumas reflexões sobre as principais premissas e conceitos da Educação Popular que servem de horizonte para nossas ações.

Princípio uma análise dos dados discorrendo sobre algumas armadilhas e cuidados no discurso e na prática de ações pautadas na Educação Popular na quarta parte desse texto, sob o nome de “Cartilha é ‘caminho suave’: nossa EP se faz na ação!”.

Por fim, na quinta e última parte, intitulada “Calce suas sandálias ao sair”, finalizo essas reflexões com algumas considerações e provocações nesse eterno exercício de perscrutar.

Importante ressaltar que minha escrita se corporeifica, como não poderia ser diferente, em minha própria existência. Logo, minhas palavras são transcritas a partir de lentes que veem o mundo desde o país em que nasci e me criei —o Brasil. Ademais, minhas experiências profissionais nos últimos anos se assentam no Ensino Superior, mais especificamente como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL/Brasil).

2. Educação popular: tornando-se maiúscula nos movimentos

Apesar de, nas últimas décadas, a Educação Popular no Brasil ter conquistado espaço fora e dentro do sistema escolar (Esteban *et*

al., 2013); e das políticas públicas², a opacidade em que se envolve essa terminologia ainda está bastante presente.

Não é incomum, quando confrontadas com a expressão “educação popular”, que muitas pessoas a associem à *educação do povo*, ou à *educação para todos*, ou mesmo à *educação de adultos*, na maior parte das vezes atrelada à ideia de *educação para as classes subalternas*, ou para *as pessoas pobres*.

Grosso modo, essa compreensão da educação popular como *educação do povo* foi se consolidando ao mesmo tempo da instauração da república no Brasil, já a partir de 1870 (Kulesza, 2003). Na tessitura do processo do republicanismo e das lutas contra a escravidão da população negra em nosso país, o fio da *educação popular* alinhavou a construção da educação brasileira até meados do século XX, em cujo cerne estava a “vulgarização da instrução pública”. Assim, caberia às elites a formação da “massa de homens³ livres para o trabalho produtivo” como cidadãos da nova república.

-
- 2 Em 2014 foi publicado pela Secretaria-geral da Presidência da República, gestão Dilma Rousseff, o “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas”. Nessa ocasião muitos foram os debates sobre se a EP deveria estar com o “pé dentro/pé fora”. Atualmente, nossa atenção se volta principalmente para os retrocessos impetrados pelo atual governo e pela perseguição à Paulo Freire e a todas aquelas pessoas que lutam por um “outro mundo possível”.
 - 3 Às mulheres passou a caber, principalmente, depois de sua formação nas Escolas Normais e posterior assunção dos cargos de professoras, o papel de fomentar a manutenção da mentalidade tradicional de uma sociedade escravocrata. Cabe ressaltar que opto nesse capítulo, politicamente, por corrigir o uso do termo “homem” como genérico. Como ensina Maria Isabel Barreno (O Falso Neutro: Um estudo sobre a discriminação sexual no ensino (1985), Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, p. 84): “As palavras não são escolhidas arbitrariamente. Homem corresponde a ser humano por se ter achado, na sociedade patriarcal em que nasceu e/ou se formou o latim, que ele era o legítimo e bastante representante do ser humano —a mulher já estava, então, na sombra do doméstico, da família: reduzida a ‘companheira’, a procriadora sem direitos”.

Não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, desde o período colonial a expressão “educação popular” foi entendida como “instrução básica”, dirigida às camadas pobres e aos setores dominados em que o povo era tomado como “destinatário passivo de um discurso pedagógico construído por outros, pois a elite ilustrada o percebe como ‘ignorante’, carente de iniciativas autônomas e incapaz de gerir projetos históricos globais” (Torres, 2008).

Essa *educação popular*, ou *educação para todos* voltava-se, em verdade, para dar conta de uma demanda crescente por mão de obra especializada com vistas a azeitar a máquina capitalista nascente na colônia, cujo epíteto se assentava no lema *Ordem e Progresso*.⁴

A partir da década de 1930, no Brasil, ocorreu uma política assumidamente dualista: uma educação para os trabalhadores (leiga) e outra para as individualidades condutoras (religiosa). Nos períodos subsequentes, apesar de a oferta de ensino primário se ampliar pelo país, o caráter seletivo e ideológico de tal *educação popular* seguiu assentando-se em mecanismos de ascensão social, de legitimação das diferenças e justificação dos privilégios (Kulesza, 2003).

A *educação popular*, quando minúscula, ilusória, enganosa, *para o povo* e profundamente atrelada aos interesses da elite, nos distintos períodos históricos do Brasil, em nada se assemelha ao entendemos aqui, compartilhadamente, como Educação Popular. Muito embora a massificação da educação tenha trazido oportunidades para milhares de pessoas:

As classes populares reivindicam escola pública, mas não querem apenas a extensão da escola burocrática e elitista do Estado.

4 Não me parece coincidência que, nos dias atuais, sob a égide de um governo jurídico-parlamentar golpista e, posteriormente, de um governo de ultradireita eleito “democraticamente” num golpe da mídia digital, a *Ordem* e o *Progresso* sejam brandidos como horizonte a seguir. Ordem como disciplina! Progresso (econômico, e de alguns, em detrimento da maioria) como meta!

Querem que essa escola acolha também os seus saberes e sonhos e seja radicalmente democrática. Querem discutir a *função social* dessa escola, colocando em questão os seus conteúdos e sua gestão. (Gadotti, 2016)

Não buscamos, portanto, uma populista *educação para todos*, em que a doutrinação hegemônica se perpetue, tampouco de uma manipuladora *educação para o povo*. Muito menos pensamos que a educação deva ser privilégio de alguns!

Radicalmente nos comprometemos com uma educação como:

Processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo. Ao falarmos de Educação Popular, não estamos nos referindo à educação das classes populares, mas à educação *com* as classes populares, *com* elas compromissada e *com* elas realizada, mediante o diálogo. (Vasconcelos & Oliveira, 2009)

2.1. De Simon Rodríguez a Paulo Freire

“Temos um excelente passado pela frente.
Para os navegantes com sede de vento
a memória é um porto de partida”
(Galeano, 1994).

Como há muito nos ensina Dulce Whitaker (2002) (2006), em inúmeras de suas obras: onde há, opressão há resistência. Assim, mesmo com o colonialismo —e posterior colonialidade (Quijano, 2005)— que imperou durante séculos nas Américas, desde muito cedo começaram igualmente os movimentos de resistência.

A história da Educação Popular, como contraponto latino-americano ao emergente pensamento hegemônico imposto pelos colonizadores, teve diferentes marcos, protagonizados por pessoas que ousaram contestar a absolutização do paradigma europeu como verdade única.

Nessa perspectiva, Mejía (2012) aponta *cinco troncos* históricos de pedagogias críticas que serviram de alicerce para a Educação Popular (EP) como práxis educativa *na e da* América Latina.

Segundo o autor, o primeiro tronco teve suas raízes a partir das contribuições de Simón Rodríguez (1769-1854) que, trazidas muito suscintamente aqui, se ergueram pautadas em questionamentos acerca de: *nossa identidade* (quem somos nós, homens e mulheres desta América?); *nossa dependência* (por que nós somos assim?); *nossa liberdade* (podemos ser de outra maneira?); e *nossa integração* (integrados na dependência, podemos integrar-nos na liberdade?) (Rodríguez, 1984).

Esse venezuelano, já no Séc. XVIII, denunciava os desmandos da Europa e a acusava de “ignorante”, uma vez que à época, escravizava homens e mulheres em todo o mundo (inclusive na Rússia, na Polônia e na Turquia, além dos países do continente africano) e asseverava que, para fazer frente a tal “ignorância” era necessária uma reforma pautada em uma Educação Popular voltada a todas as pessoas e, revolucionariamente, afirmava que a América não deveria imitar servilmente, senão ser original. Tal filósofo alertava que, para conseguirmos caminhar com nossas próprias pernas, tínhamos que aprender a fazer perguntas!

Ainda na esteira desse pensamento, Simón Bolívar (1783-1830, o libertador, discípulo de Simón Rodríguez) nos leva a assumir como horizonte algumas premissas: somos americanos e não europeus; somos criadores e não imitadores; a educação serve para que seus beneficiários não sejam mais servos de mercadores e clérigos; a formação recebida deve preparar para uma arte ou ofício permitindo uma autonomia financeira (Streck *et al.*, 2010).

As “universidades populares” latino-americanas (1910-1925), durante a primeira metade do século XX (principalmente no Peru, em El Salvador e no México), representam o *segundo tronco* da EP,

e em sua pedagogia propalavam uma educação *para e com* os trabalhadores, erigida em sua concretude. Ademais, assentavam seus objetivos na construção de uma consciência territorializada e historicamente constituída, voltadas para os interesses das próprias pessoas nelas envolvidas.⁵

O *terceiro tronco* das pedagogias críticas latino-americanas foi a escola Ayllu de Warisata na Bolívia (1931-1940),⁶ promovida no Peru por Elizardo Perez, que tinha como substrato as práticas educativas próprias dos grupos indígenas, derivadas de sua cultura, de uma educação como movimento, cujo cerne do processo de criação cultural e transformação social era o trabalho.

De acordo com Mejía, o *quarto tronco* radicou-se já em meados do Séc. XX, com o “Movimento Fé e Alegria”, na Venezuela, coordenado por seu idealizador, o padre Velaz, quem passou a preconizar uma Educação Popular integral num declarado enfrentamento aos privilégios de classe promovidos pelas instituições públicas e privadas na busca por formar os pretensos “donos do povo” (Mejía, 2012, p.17).

Por volta da década de 1960, essas iniciativas revolucionárias se espriam com força no Brasil, e vão conformar o *quinto tronco* originador de uma série de movimentos que assumiriam para si os preceitos da Educação Popular, mesmo que com distintas nomenclaturas (Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogias crítico sociais, Pedagogias comunitárias, Educação Problematicadora, entre outras), da qual Paulo Freire seria seu maior expoente (Mejía, 2012).

5 Para aprofundamento no tema ver: Bao Ricardo Melgar (2016). Las universidades populares en América Latina (1910-1925). *Paracina del Sur*. Revista de Pensamiento crítico latino-americano. Disponível em: <https://bit.ly/2wt9wWi>

6 Maiores informações, ver: Mejía Vera, Yvette (2011). *Sistematización de Warisata Escuela Ayllu 1931-1940*. Disponível em: <https://bit.ly/2VM7ACL>

Recentemente, entre agosto e setembro de 2015, nas palavras do próprio Carlos Rodrigues Brandão, alguns autores e autoras lançaram-se em uma “pequena aventura de busca de origens da Educação Popular pesquisada a várias mentes e memórias e escrita a várias mãos”,⁷ com o intuito de deslindar “quando pela primeira vez as palavras ‘educação’ e ‘popular’ teriam aparecido juntas”, entendendo isso, solidariamente, como “Palavras que uma vez reunidas nunca mais se separaram entre nós e vieram a ser um elo de amizades, compromissos, militâncias, diálogos, estudos, pesquisas, teorias, propostas de ação social, frentes de lutas populares que permanecem vivas e ativas até hoje. Até agora” (Brandão *et al.*, 2015). Nesse potente diálogo os autores e autoras nos brindam com detalhadas informações indicando dois documentos como os prováveis primeiros a utilizarem essa nomenclatura, no Brasil: a *Campanha de Educação Popular* da Paraíba (1963) e um texto de Zaira Ary *Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura D. Olegarinha” - Escola de Serviço social de Pernambuco, 1963?*⁸ A partir de então a “Educação Popular” irá nomear documentos, inclusive livros de au-

7 Provocados por uma mensagem de Oscar Jara a Carlos Brandão —em que ele perguntava a partir de quando aparece o termo Educação Popular— teve início uma profícua troca de mensagens via e-mail entre diversos autores e autoras envolvidas com essa práxis educativa desde as décadas de 1950/1960, entre eles: Carlos Brandão; Oscar Jara; Osmar Fávero; Danilo Streck; Marco Raúl Mejía; Balduino Andreola; Eymard Vasconcelos; Moacir Gadotti; Marcos Arruda; Gaudêncio Frigotto e Norma Michi. Essas conversas foram acompanhadas de perto por várias outras pessoas que puderam aprender com as trocas e reflexões dessas referências da área, entre elas a presente autora. O resultado das trocas foi compilado e organizado por Brandão em um texto não publicado denominado: *Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”. Quando a Educação tornou-se “popular”: um ensaio de memórias escrito a várias mentes e mãos*. Trago para esse capítulo alguns breves excertos.

8 A data aparece com a interrogação no original, e provavelmente remete a 1963.

toria e livros de coletânea de artigos, apenas entre o final dos anos 60 e os anos 70.

O curioso é que, segundo Brandão e colaboradores, nos escritos de Paulo Freire entre o final da década de 1960 e 70 (Pedagogia do oprimido; Educação como prática da liberdade e em seus outros livros que escreveu no exílio), ele utiliza com frequência “cultura popular” e muitos qualificadores de sua proposta como “educação libertadora”, “educação problematizadora”, “educação humanizadora” e “Educação como prática da liberdade”, mas não ainda: “Educação Popular”.

Citando literalmente as reflexões instigadas por Brandão, “antes que surja e se difunda a expressão ‘Educação Popular’, encontramos entre nós, no Brasil e em toda a América Latina, as seguintes modalidades de vocações da educação: *Educação de Adultos* (mais tarde *Educação de Jovens e de Adultos*); *Educação Permanente*, que tal como a anterior era patrocinada diretamente pela UNESCO); *Educação de Base* —a variante pedagógica do *Movimento de Educação de Base* e que de forma crescente reconhecia uma filiação ‘freireana’; *Educação Libertadora* (Educação como prática da liberdade) de vocação freireana e criada por Paulo Freire, em oposição ao que ele denominava *Educação Bancária*” (Brandão *et al.*, 2015).

Assim, seguindo essa esteira reflexivo-teórica:

Herdeira em linha direta da *cultura popular*, a *Educação Popular* será a assinatura das práticas de pedagogias emancipatórias de vocação popular a partir da segunda metade dos anos sessenta. Os movimentos de cultura popular desaparecem com a ditadura militar no Brasil, e abrem espaço ao surgimento de movimentos que, à diferença dos *Movimentos de Cultura Popular* terão a sua origem entre atores das classes populares. Ou serão movimentos — em boa medida de origem cristã militante— diretamente ligados a causas e ações populares. Através deles uma *Educação Popular* será até o presente momento o termo empregado para qualificar

diferentes alternativas de ações pedagógicas de vocação política emancipatória. (Brandao *et al.*, 2015)

Como o exposto nesse ligeiro apanhado histórico, podemos perceber que a Educação Popular na qual nos balizamos se torna maiúscula nos movimentos da História e na História em movimento.

Com mais de 200 anos de lutas e resistências, a Educação Popular se fez *práxis* educativa alcançando os mais distintos contextos latino-americanos, entendendo com isso que:

O mundo não muda somente pela prática: requer uma crítica teórica (que inclui fins e táticas) tampouco a teoria pura consegue fazê-lo. É indispensável a íntima conjugação de ambos fatores. Desta forma, são os fatos os que provam os alcances da teoria mesma. A prática é fundamento e limite do conhecimento empírico: direito e avesso ‘de um mesmo pano’. (Vásquez, 2007)

Assim, conforme nos instiga o uruguaio Eduardo Galeano, temos um “excelente passado pela frente” e que nós, “navegantes com sede de vento”, devemos tomar nossa História como possibilidade —essa nossa memória tantas vezes encoberta por referenciais e aventuras alheias— como “um *porto* de partida”.

3. Janelas para as utopias - a Educação Popular iluminando caminhos

Ella está en el horizonte.
“Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez
pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía entonces?
Para eso sirve: para caminar” (Galeano, 1998).

Falar de utopias, como diria Freire, é pensar na história como possibilidade:

O que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações. (Freire, 2007)

Desse modo, quando trago a ideia de janelas que se abrem para utopias quero sugerir que ampliemos o alcance de nossa visão de mundo, e não trazer a utopia num sentido idealista, do inalcançável, do impossível, do intangível, do irrealizável. Pelo contrário, nossas utopias se nutrem de sonhos possíveis, de projetos de transformação, de esperança como necessidade ontológica (Freire, 2015). E é esse horizonte ético e político pautado nas utopias que pode nos fortalecer no enfrentamento da realidade concreta, atual, que nos atinge cotidianamente a todas e todos e contra a qual precisamos nos mobilizar.

Em sentido mais abrangente, desde 2016 o Brasil está vivendo tempos de retrocesso e de desrespeitos constantes aos Direitos Humanos. Assim, sob o jugo do governo golpista entre 2016 e 2018, e entre 2019 e os primeiros meses de 2020 do atual governo, estamos presenciando retrocessos nas mais diferentes áreas, como o Meio Ambiente — com a revisão e anulação de Unidades de Conservação e a consequente pressão sobre populações tradicionais e sobre terras e povos indígenas, além do aumento dos licenciamentos para as empresas de mineração e hidrelétricas, entre outras; na área da Saúde, tendo o Brasil voltado a ser incluído no Mapa Mundial da Fome, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), além da precarização do Sistema Único de Saúde em virtude da ineficiência administrativa e política que atua em benefício de empresas financeiras da saúde. Na interface entre saúde e ambiente testemunhamos a aprovação de mais de quatro centenas de agrotóxicos no país, o que atende a interesses de setores da economia como a indústria química, do agronegócio e de grandes multinacionais e coloca em risco toda a população brasileira. Além disso, testemunhamos a criminalização da pobreza, da população negra, dos grupos LGTBI+ e

dos movimentos sociais. “Essa tentativa de criminalização se sustenta na disseminação do medo e da desinformação sobre a quem realmente devemos *temer*” (Vasconcelos & Brandao, 2018); “uma vez que o medo e a desesperança são, dialeticamente, a distorção da necessidade ontológica de Ser mais” (Freire, 1997, p. 16)

O contrário do amor não é o ódio, mas o medo, como nos ensina Carlos Brandão. E é pelo medo que os poderosos de plan-tão dominam, subjagam, controlam e impõem uma “Ordem” e um “Progresso” que serve somente a poucos, aos “seus”, em detrimento da maioria do povo brasileiro, que para “eles”, são os “outros”.

Entendo, portanto, que a Educação Popular pode ajudar a iluminar caminhos, usando como antídoto o verbo esperar, como o conjugava Freire. E esse educador sempre deixou claro que esperança não é um cruzar de braços e uma espera vã, afirmando que se movia na esperança enquanto lutava e, em suas palavras: “se luto com esperança, espero” (Freire, 1977)

Retomando, então, a utopia para nós, na Educação Popular, tem a ver com luta, com ação emancipadora, com reflexão crítica sobre a realidade, com uma clara intencionalidade a favor de que e de quem estamos quando nos posicionamos politicamente.

Em linhas gerais, “a Educação Popular, apesar de diferentes concepções, tem por alicerce um núcleo comum entre diversos pesquisadores e pesquisadoras da área” (Torres, 2008, p.19).

1. Uma leitura crítica da ordem social vigente e um questionamento ao papel integrador da educação formal.
2. Uma intencionalidade política emancipadora frente à ordem social imperante.
3. O propósito de contribuir para o fortalecimento dos setores dominados como sujeitos históricos, capazes de protagonizar a transformação social.

4. Uma convicção de que, desde a educação, é possível contribuir para alcançar essa intencionalidade, atuando sobre a subjetividade popular.
5. Um afã por gerar e empregar metodologias educativas dialógicas, participativas e ativas.⁹

A Educação Popular é popular porque tem sua razão de ser nos setores populares, suas organizações e suas lutas; e porque seus objetivos, seus conteúdos e metodologias buscam colocar-se em função deste projeto de emancipação social. (Torres, 2008, p. 22)

Essa práxis educativa se fundamenta em um incondicional compromisso com a educação e, como propõe Freire, não se reduz a mera metodologia educativa: é uma maneira *de ver e de viver o mundo*. Assim, não se limita a um grupo geracional específico, a determinado espaço social ou mesmo a estratégias predeterminadas, uma vez que a escolha pela Educação Popular não é apenas pedagógica, mas, sobretudo, política. Mesmo considerando que podemos atuar em qualquer setor, nossa escolha se volta constantemente para atuar *com, entre, e a favor* das populações oprimidas, uma vez que nossa preocupação se pauta nos interesses, lutas, vivências e

9 Importante marcar aqui a diferença do que se denomina *metodologias ativas* na Educação Popular e o que contemporaneamente tem essa denominação. Para nós, da EP, a metodologia é ativa porque todas as pessoas dela participam. Mais que *ativa*, é dialógica e *participativa*! A metodologia ativa não se dá “simplesmente na tentativa de tornar a prática educativa mais agradável ou divertida, mas sim pretende incentivar a participação e a reflexão sistemática do grupo sobre a problemática que eles próprios vivenciam. O caráter *participativo* de um projeto educativo se define, fundamentalmente, pela organização e pela concepção global do processo educativo, mais que pela mera utilização de estratégias inovadoras”. (Vasconcelos, 2002, p. 61). Já no que é chamado de *metodologias ativas*, apesar de ser postulado o foco na aprendizagem e no aluno, suas ações se pautam em estratégias estandartizadas e tecnológicas, que mais controlam e homogeneizam do que problematizam a prática educativa.

saberes populares, com vistas a construir, coletivamente, uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas.

Nesse sentido, nossas ações têm como horizonte contribuir para o fortalecimento da autonomia das organizações e para a democratização das relações sociais, nas quais a participação não é vista somente como um critério metodológico, senão como uma meta política do modelo de democracia substantiva com o qual nos identificamos.

4. Cartilha é “caminho suave”¹⁰: nossa EP se faz na ação!

“O meu assombro é pensarem
que eu sempre quero *dizer* outra coisa.

Não!

Eu sempre quero *dizer* o que digo” (Meirelles,
1980).

Dizer o que se quer dizer parece simples. Não o é. Entretanto, fazer o que se diz é ainda tarefa das mais desafiadoras.

Assim, coerentemente com uma *pedagogia da pergunta*, leme a balizar nossas ações problematizadoras, ecoo a questão com a qual muitas e muitos de nós, educadoras e educadores populares em perene formação, nos deparamos no dia-a-dia: Como fazer?

10 A cartilha “Caminho Suave”, de autoria de Branca Alves de Lima, foi publicada no Brasil pela primeira vez em 1948 e encontra-se, hoje, em sua 132ª. Edição. Utilizada em âmbito nacional para a alfabetização de mais de 40 milhões de brasileiros “Caminho Suave” tornou-se sinônimo de *cartilha*, de método pronto e acabado, de educação homogeneizada, que parte de uma perspectiva de ensino à base da repetição e memorização, com imagens e sequências iguais aplicadas para os mais distintos contextos, negligenciando o que há de mais rico na humanidade: o ser humano e sua cultura. Daí vem “vovô viu a uva”, mesmo que muitas crianças em nosso país nunca tenham visto ou provado uma uva...

Muitas vezes pode parecer que, para fazer Educação Popular, seria suficiente enunciar e anunciar propósitos de compromisso político e de transformação social como fundamentos de uma prática definida, a priori, como *alternativa*. Entretanto, “o discurso participativo, conscientizador, inovador, libertador, crítico e transformador frequentemente não se encarna no trabalho cotidiano” (Torres, 1988).

E porque isso ocorre? Acaso não estaríamos sendo sinceros em nossas intenções? Responderia Chico Buarque, em seu *Fado Tropical: É que há distância entre intenção e gesto*.

Se pensarmos como foi nossa formação como pessoas, nos mais diferentes espaços de sociabilidade dos quais fizemos parte, novamente tomando “a memória como porto de partida”, teremos distintas compreensões de nossas conformações como sujeitos.

De meu lado, como mulher, branca, classe média, professora, fui aprendiz do que sou dentro de perspectivas educacionais profundamente autoritárias e verticais, na maior parte do tempo. Se tomei outros rumos no decorrer da vida, não foi em função de um modelo educativo profunda e radicalmente democrático, como o proposto pela Educação Popular, que busca romper com a prática pedagógica bancária.¹¹

11 A educação bancária é aquela em que a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1977, p. 34).

Pelo contrário, o arquétipo escolar em que me inseri no decorrer da vida postulava alguns pensamentos únicos, dentre os quais aqueles que —por vezes sutilmente, por outras nem tanto— naturalizavam o racismo, o sexismo, o patriarcalismo, o capitalismo, o colonialismo, a colonialidade, os dualismos (teoria/prática; trabalho manual/trabalho intelectual; saber popular/saber científico; masculino/feminino), entre tantas outras certezas.

A biblioteca colonial¹² que pautou boa parte de meus estudos me ensinou a valorizar o europeu, o branco, o homem, o rico, o heterossexual, o monogâmico, o cristão. Além de tentar me convencer que eu e todas e todos meus colegas, dos bancos universitários, sairíamos “formados” e “detentores do conhecimento válido”. Nas raras vezes em que essa outorga era posta em dúvida, o que se veiculava era que o patamar em que nos encontrávamos nos facilitaria alcançar o *Olimpo*, assim, não deveríamos questioná-lo.

4.1. Como romper então, com essa (de) formação?

Se tivéssemos a possibilidade de dialogar aqui, em uma roda de conversa, poderíamos prolongar esses entre tantos outros questionamentos lenta e pacientemente. Afinal, não tenho *suas* respostas! O que possuo são pistas daquelas que me têm levado a outras infindas indagações.

A primeira dessas pistas (que retomo, emprestada de Freire) é que somos seres humanos e, portanto, inconclusos. Dessa forma, nossa educação —popular ou não— tem um caráter processual. Assim, a EP também somente pode conceber-se e conduzir-se como um

12 Esse termo, que me parece muito mais que simples metáfora, foi ouvido durante uma aula expositiva de Maria Paula Meneses, no “Curso de especialização em Epistemologias do Sul”, CLACSO/2017. Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, também nos alerta para essa formação fundada em uma “biblioteca colonial”.

processo, como uma atividade temporal com sentido e perspectiva de continuidade, não limitada a eventos ou ações pontuais (Torres, 1988). Aprender a fazer Educação Popular, como a maior parte das coisas que nós, humanos, aprendemos a fazer, se aprende *fazendo*.

Isso não implica que ela ocorra espontaneamente, sem planejamento prévio, sem sistematicidade ou rigor científico. Freire traz um compêndio sobre isso em seu livro *Pedagogia da Autonomia*,¹³ indicando o que é exigência fundante da Educação Popular ou de qualquer educação que se pretenda progressista.

Ainda considerando seu caráter processual, as ações de EP não deveriam findar quando termina “nosso projeto”, uma vez que a perspectiva de continuidade no seio das organizações populares é o que permitirá que as pessoas se apropriem não somente dos conteúdos teóricos, mas também dos fundamentos metodológicos, dos instrumentos técnicos e dos procedimentos didáticos compartilhados.¹⁴

Não devemos deixar a responsabilidade por “multiplicar” nossas ações somente à iniciativa e ao voluntarismo dos que pre-

13 Freire (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Para o autor não há docência sem dicência e, pelo fato de ensinar ser uma especificidade humana, nos alerta que esse mesmo ato exige: pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; crítica; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; exige curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; e querer bem aos educandos.

14 Sobre esse tema sugiro a leitura de: Vasconcelos (2002).

tendem socializar o aprendido. Precisamos, coletivamente, encontrar formas para que essas propostas, quando significativas para a comunidade, se perpetuem e espraíem.

A despeito de entendermos, portanto, que todas essas exigências deveriam *sulear*¹⁵ o processo de ensinar-e-aprender, isso não resolve o dilema de como sair do discurso mesmo para a ação concreta.

4.2. Estratégia é meio, dialogicidade é fim

A ação concreta exige *tergiversar* sobre um ponto fundamental: há que cuidar para que o pedagógico, na Educação Popular, ao invés de alvo primordial, seja reduzido ao estritamente metodológico e este, por sua vez, a um problema de apropriação e manejo de determinadas estratégias (Torres, 1988).

As técnicas e estratégias na EP servem estritamente para estruturar uma metodologia dialógica, profundamente pedagógica, que permita dirimir barreiras entre conhecimento teórico e conhecimento empírico e que fomente reflexões críticas sobre os diferentes temas escolhidos dentre os sujeitos envolvidos na ação.

Nesse sentido, comumente lançamos mão de “dinâmicas de grupo” buscando promover a participação e ampliar a compreensão sobre as problemáticas que afetam as pessoas integrantes da proposta educativa, com vistas a uma possível transformação da realidade.

Importante ressaltar que:

Se participar é ter a possibilidade de se expressar, de expor as opiniões próprias e discutir as alheias, de intervir no processo de

15 O verbo “*sulear*” vem sendo utilizado por educadoras e educadores populares em contraposição ao verbo “*nortear*”, que aponta o norte global como rumo a ser seguido e cultuado como referência única. Utilizo a palavra “*sul*” para marcar minha posição política, plural, na busca por um *pensamento descolonizador* do poder e do saber.

decisão, tal possibilidade, para dar-se e para ser legítima, requer aceder a níveis cada vez maiores de informação e de conhecimento. (Torres, 1988, p. 46)

A participação não pode refletir-se somente em uma atitude *permissiva* por parte daqueles que conduzem o processo educativo, que propicie e estimule a expressão da palavra dos demais participantes. Essa palavra, além de permitida e valorizada, deve ser qualificada, levando a processos de concreta tomada de decisão. Dessa forma, em nossas práticas como educadoras e educadores populares devemos nos questionar, frequentemente, como nos instiga Rosa Maria Torres: “Até que ponto, com as metodologias participativas das quais fazemos uso, estamos promovendo formas de gestão democrática ou reeditando práticas de dominação e doutrinação?”

Esse cuidado nos alerta, ademais, para o risco de, nas ações de EP, tentando “fazer diferente”, ou “fazer alternativo”, nos preocuparmos mais com o “como” do que com o “o que?” ou o “por quê?”. O pedagógico —que abarca o participativo— portanto, é meta primordial em qualquer ação de EP que, sendo realizada *com* as pessoas com quem se escolhe trabalhar, precisa ter claro: Quem participa e como participa? A favor de que e de quem se posiciona? Com quem se realiza e o que se pretende alcançar? Porque fazê-lo dessa forma? Quais denúncias e anúncios comportam?

4.3. Do que se diz, do que se entende...

Essas questões nos remetem a procurar outras pistas para uma prática substantiva na Educação Popular, e nessa trilha precisamos nos certificar se, como sujeitos, estamos concretamente imersos em uma relação de intercomunicação, em que todas e todos conseguimos entender os símbolos e significados partilhados. O contrário pode representar uma simples *prescrição de comunicados* —ao invés de comunicarmo-nos, comunicamos!

Para promover a comunicação é necessário entender que “o que se diz nem sempre é o que se entende”. Falar, genericamente, de que temos que “partir da realidade”, “analisar a realidade” ou “transformar a realidade”, não contribui muito, se não compreendemos que tais enunciados na maior parte das vezes não aludem à mesma “realidade”, nem muito menos a idênticas maneiras de percebê-la (Torres, 1988, p. 33). Como diria Valla (1996), a crise de compreensão é nossa!

Comunicar-se é partilhar sentidos, fazer-se entender e, simultaneamente, entender ao outro. O mundo humano é um mundo de comunicação e esta implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Assim, na comunicação, não há sujeitos passivos e o que a caracteriza é o diálogo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2015).

4.4. Quando um dedo aponta para o outro, três dedos se voltam para nós¹⁶...

Como perceber, então, se estamos ou não sendo coerentes com a práxis que postulamos?

O que muitas pessoas parceiras de referência e de luta nos ensinam é que a criticidade deve vir, invariavelmente, de uma humildade em assumir que não sabemos tudo, e por isso, indagamos, perguntamos, questionamos, refletimos.

Os temas de estudo e debate se apresentam na Educação Popular como desafios, como problematizações, que provocam nossa capacidade analítica. Não emergem como um saber já explicado totalmente por algumas e alguns “que sabem”. Não se pode esperar

16 Dito popular no Brasil.

que aqueles e aquelas que consomem acriticamente um discurso assumam criticamente sua socialização (Torres, 1988).

A atitude crítica passa, portanto, pela discussão e reflexão sobre atitudes relacionadas aos nossos próprios preconceitos e estereótipos; às limitações que permeiam nosso próprio repertório e, principalmente, em encontrar formas para não impor nossos valores como os únicos válidos.

Ademais, há que cuidar para que tal dimensão crítica não se aproxime mais da pura *denúncia* do que de um propósito de exploração daquilo que se questiona. Precisamos compreender, junto com as pessoas, quais são as *suas* dimensões dos temas que afloram, nos contextos em que emergem, e suas inter-relações (Torres, 1988); para depois, também participativamente, encontrar *anúncios* possíveis, ou o *inédito viável*, de que nos fala Freire.

4.5. ¿Cultura ou ideologia?

Os rumos aqui expostos talvez contribuam para aclarar algumas formas do *que-fazer* da Educação Popular: é uma práxis processual que, partindo da reflexão crítica sobre a realidade vivida (histórica, política, econômica e social), tem no diálogo e na participação comunitária seu substrato, assentando-se nas mais diferentes dimensões e sujeitos que, em suas relações intersubjetivas, interculturais e intercomunicativas, fazem e refazem o mundo.

E se a cultura é ponto/porto de partida, tomando-a como uma interpretação das teias de significados que o próprio ser humano tece (Geertz, 1989); devemos considerar que as relações familiares, a educação das crianças, os cultos e práticas religiosas, o apego à internet, às mídias sociais, à televisão, à novela, às drogas lícitas e ilícitas, ao consumo, à música “enlatada” —entre muitos outros gostos e preferências comuns a tantas e tantos de nós— são temas

geradores sobre os quais as práticas de EP podem e devem se debruçar (Torres, 1988).

Seria interessante, portanto, abandonarmos a concepção em que o lugar da cultura é “fetichizado” ou visto somente sob o prisma da penetração ideológica burguesa, dentro do qual tendemos a reduzir os sujeitos com quem atuamos em “sua única identidade educanda/educando-educadora/educador”. As pessoas que se envolvem em ações educativas (sejam elas balizadas pela EP ou não), possuem inúmeras outras identidades, são ou podem ser: esposas, esposos, mães, pais, filhas, filhos, vizinhas, crentes, descrentes, não crentes, agnósticos, consumidoras, televidentes, desportistas, foliãs, entre muitas (Torres, 1988).

Assim, porque não, por exemplo, assistirmos novela em praça pública, com quem quiser vir, e depois de finalizado o capítulo, com *pipoca e suco*, nos reunirmos em grupos para refletir sobre o significado de alguma cena? Poderíamos problematizar, entre muitas possibilidades, sobre como as pessoas enxergam algumas ideologias impregnadas na visão do negro retratado como bandido, da mulher bonita tida como pouco inteligente, do homem violento glamourizado como másculo, do camponês tomado por preguiçoso, do jovem da periferia naturalizado como vândalo. Seria interessante, também, elaborar algumas perguntas, junto com elas, como: Do que gostam e do que não gostam na novela? De que outras formas retratariam essa ou outra realidade? Depois disso, por que não aproveitar o ensejo e ensaiar pequenas dramatizações, com aqueles e aquelas que resolverem se aventurar nessa proposta, sobre algumas vivências similares naquela comunidade, desde o ponto de vista das pessoas dali?

De ações “despretensiosas” como estas podem emergir distintas formas de investigação social, das pessoas por elas mesmas, tendo a nós, educadoras e educadores populares como mediadoras, inicialmente. Depois, num futuro utópico e alvissareiro, quem sabe,

podemos vir a ser privilegiados coadjuvantes em suas próprias práticas problematizadoras?

Nessa perspectiva, tomamos a investigação como uma atitude, uma predisposição para deixarmos-nos surpreender, para observarmos e escutar, para abandonarmos ou retificarmos nossas próprias ideias, para aprendermos, revisarmos e sistematizarmos continuamente o aprendido (Torres, 1988). Como afirma Freire, educar exige pesquisa.

Encontrar maneiras conjuntas de sistematizar essas experiências¹⁷ e partilhar os aprendizados comuns poderia servir de instrumento para que não tendamos a “inventar a roda” cada vez que fazemos Educação Popular.

4.6. Seja você mesmo a mudança que quer no mundo¹⁸

Uma última pista que elenco aqui é a que, dentre todas, serviria como horizonte: o que se quer transformar?

A transformação social deve ser vista a partir da complexidade mesma que a conforma, não é processo simples e requer tempo para estruturar as mudanças que se procura estimular. Além disso, a transformação social, parte, obrigatoriamente, de uma transformação individual.

Portanto, antes de pensar em grandes projetos, devemos atentar aos pequenos passos para atingirmos objetivos mais amplos, tomando em conta as situações ordinárias da vida. É impor-

17 Para Oscar Jara (2006) a sistematização de experiências “[...] é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo”.

18 Frase atribuída a Mahatma Gandhi.

tante ter claro que, na grande maioria das vezes, nossos esforços são limitados no espaço e no tempo e é preciso assumir que:

Atividades pontuais correm o risco de representar formas paliativas de enfrentar as injustiças sociais e, por conseguinte, de reforçar a manutenção do *status quo*, alimentando estereótipos de que, se a realidade não muda, é porque a própria população não colabora. Como se doses homeopáticas pudessem solucionar problemas crônicos da sociedade; a realidade enfrentada pela população foi construída no decorrer de gerações e acreditar que um trabalho de duração tão reduzida poderia conduzir efetivamente a uma transformação social é perigosamente ingênuo. (Vasconcelos, 2002, p.182)

4.7. Calce suas sandálias ao sair...

Foto 1. Sandálias na porta da escola
na Resex Riozinho do Anfrísio/Terra do Meio/PA



Arquivo pessoal

Desde há muito tempo venho aprendendo que a Educação Popular é uma forma de ver e entender o mundo, o meu mundo e o de outras pessoas, que se cruzam e entrecruzam, que se assemelham e desassemelham, que se reconhecem e se estranham. Nos meandros das convivências que vamos travando no decorrer da vida, muitas pessoas se aproximam e as convido a entrar em minha casa; e elas igualmente me convidam a entrar nas suas. E para entrar em suas casas minha oferenda é um profundo respeito e amorosidade. E, para amar e respeitar, considero que é preciso parar para observar, para escutar, para sentir, suspender opiniões, suspender automatismos, cultivar a atenção e a delicadeza (Larrosa, 2002).

Assim ensino, assim aprendo, fazendo e refazendo, fazendo-me e refazendo-me. Nesse fazermo-nos e refazermo-nos, as utopias são fundamentais!

Entre a utopia e a concretude da Educação Popular, tomei para mim algumas questões sugeridas por Raul Leis:

Somos somente nós? O que temos sido? O que somos? O que queremos ser? Existe um futuro sem sonhos? O que faríamos sem horizontes, sem auroras ou entardeceres? O que há além da linha onde se juntam o mar e o céu, cordilheira e firmamento? Os limites de nossas realidades são imutáveis? Podem ou devem existir formas superiores de convivência social? (Leis, 2009)

Novamente, se estivéssemos —eu e vocês leitoras e leitores— ao redor de um “círculo de cultura” e pudéssemos conversar frente a frente, olho no olho, provavelmente levantaríamos outras singulares indagações.

E considero esse um dos parâmetros a balizar uma formação crítica dentro da Educação Popular: precisamos nos fazer perguntas, refletir sobre nossas crenças, colocar nossas certezas em cheque e, finalmente, descolonizar nossos pensamentos. E fazer esse

ciclo perpetuar-se em moto-contínuo, dada nossa inconclusão e impermanência.

Ao sair de suas casas, calço minhas sandálias, mas já não sou a mesma. Saio outra pessoa, mais plural que antes, como um galo “tecendo a manhã”:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão (Melo, 2008).

Bibliografia

- Andrade, C. (1984). *Corpo*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Brandão, C. (1983). *O ardil da ordem: Caminhos e armadilhas da Educação Popular*. Campinas: Papyrus.
- _____. (2006). *O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C., & Borges, M. (2008). Criar com o outro: o educador do diálogo. *Revista Educação Popular. Uberlândia*, 7, 12-25.
- Brandão, C. & col. (2015). *Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”. Quando a Educação tornou-se “popular”: um ensaio de memórias escrito a várias mentes e mãos*. (Texto não publicado).
- Esteban., M., & Tavares, M. (2013). Educação Popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. Em: Streck, D., Esteban, M.,

- Educação Popular: Lugar de construção social coletiva. *Petrópolis (RJ): Vozes*, 293-307.
- Freire, P. (1977). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2007). *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras.
- _____. (2015). *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2015a). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti M. (2016). Estado e Educação Popular. Desafios de uma Política Nacional, p.03. Disponível em: <http://bit.ly/2HaMdCL>.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Montevideo: Monthly review.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Jara, O. (2006). *Para sistematizar experiências*. Revista. Brasília: MMA, 128 p. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: <http://bit.ly/31Gjyu0>.
- Leis, R. (2009). As palavras são noivas que esperam: dez reflexões a compartilhar. Em: Pontual, Pedro; Ireland, Thimoty (Org.), *Educação Popular na América Latina: Diálogos e Perspectivas* (pp. 41-61). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO.
- Melo, J. (2008). *A educação pela pedra*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Meireles, C. (1980). *O que se diz e o que se entende: crônicas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Mejía, M. (2012). *Educação e pedagogia críticas a partir do sul: Cartografias da Educação Popular*. Trad. Maria Angélica Lauriano. Rio de Janeiro: NOVAMERICA.
- Mejía, Y. (2011). *Sistematización de Warisata Escuela Ayllu 1931-1940*. Disponível em: <http://bit.ly/38j32HM>.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, S. (1840). *Sociedades Americanas en 1828*. Primera Parte Luces y Virtudes Sociales. Facsímil em HTML de la edición de Valparaíso.

- Sánchez Vázquez, A. (2007, [1967]). *Filosofia da Práxis*. 1ª Ed. Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales – CLACSO, São Paulo: Expressão Popular.
- Streck, D., Adams, T., & Moretti, C. (2010). Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. Em: Streck, Danilo (Org.), *Fontes da Pedagogia Latino-americana*. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Torres, A. (2008). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Buho Editorial.
- Torres, R. (1988). *Discurso e prática em Educação Popular*. Tradução: Américo R. Piovesan. Ijuí: UNIJUÍ Editora.
- Valla, V. (1996). A crise de interpretação é nossa. *Educação e Realidade*, 21(2), 177-190, jul/dez.
- Vasconcelos, V. (2002). *Bebendo em uma fonte de Água Fresca*. Caminhos para a Formação de Agentes Comunitários. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos - SP, agosto.
- _____. (2014). Diálogos às margens: reinventando a educação popular em contextos de trabalho comunitário e pesquisa. In Oliveira & Souza (Orgs.), *Processos educativos em práticas sociais* (pp. 195-212). São Carlos, EdUFSCar.
- Vasconcelos, V., & Oliveira, M. (2009). Educação Popular: uma história, um que-fazer. *Educação Unisinos*, 13(2), 135-146.
- Vasconcelos, V., & Brandão, C. (2018). 50 anos da Pedagogia do Oprimido: reflexões sobre (re)existência no Brasil e na América Latina. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 4(2), 294-313. 10.12957/riae.2018.38029. Rio de Janeiro,
- Whitaker, DCA, & Fiamengue, E. C. (2002). Ciência e ideologia: as armadilhas do preconceito. In: Whitaker, Dulce Consuelo Andreatta (Org.), *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau-SP. Ed. Letras à Margem.
- Whitaker, D., & Bezzon, L. (2006). *A Cultura e o Ecossistema: reflexões a partir de um diálogo*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea.

Este esfuerzo editorial constituye uno de los fines de la red IUS Education Group de las Instituciones Universitarias Salesianas, (IUS EG) es el fortalecimiento de los vínculos académicos institucionales a través de la difusión de resultados de investigación y experiencias en el campo de la educación en diversos ámbitos, contextos y temáticas.

El texto proporciona una lectura de las diferentes realidades, permite vislumbrar el enorme compromiso académico, la capacidad investigativa, de acción y de propuesta creativa de las instituciones frente a los desafíos más contemporáneos para la educación superior.

La publicación contempla tres capítulos en función de tres ejes temáticos: formación humana, pastoral y juventud; innovación educativa y educación, diversidad e interculturalidad. Los tres capítulos aglutinan 17 artículos de autoría de 27 profesores de siete IUS de Europa y América, que dan cuenta de distintas sensibilidades en torno a la educación superior salesiana y los desafíos del presente.

Esta publicación ha sido coordinada por la Red Académica de Educación de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS).

