

El Modelo Pedagógico Salesiano

Javier Herrán Gómez, sdb / Daniel Llanos Erazo
(Coordinadores)

EL MODELO PEDAGÓGICO SALESIANO

Memorias del Congreso de Educación Salesiana
Quito, noviembre de 2018



El Modelo Pedagógico Salesiano

Memorias del Congreso de Educación Salesiana

Quito, noviembre de 2018

© *Javier Herrán Gómez, sdb / Daniel Llanos Erazo (Coordinadores)*

1ra. edición

Universidad Politécnica Salesiana 2019

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla: 2074

P.B.X.: (+593 7) 2050000

Fax: (+593 7) 4088958

e-mail: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca-Ecuador

CICSHE Centro de Investigación de Ciencias Sociales,
Humanas y de la Educación

Grupo de Investigaciones en Niñez, Adolescencia
y Juventud, -CINAJ-

Casilla: 2074

P.B.X.: (+593 7) 2050000

Cuenca-Ecuador

CARRERA DE PEDAGOGÍA

Derechos de autor: 056925

Depósito legal: 006393

ISBN: 978-9978-10-381-4

Diseño, diagramación e impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, agosto 2019

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Comité Científico

Ángel Fernández A., sdb.	Rector Mayor de los Salesianos	Inspectoría
Marcelo Farfán P., sdb.	Coordinador Mundial de las IUS	IUS-Roma
Mario Olmos, sdb.	Delegado Regional de las IUS para América	IUS-América Latina
Francisco Sánchez, sdb.	Inspector de la Congregación Salesiana del Ecuador	Inspectoría Salesiana
Javier Herrán Gómez, sdb.	Rector	Universidad Politécnica Salesiana
Juan Cárdenas, sdb.	Delegado de la Inspectoría al Consejo Superior	Universidad Politécnica Salesiana
Luis Bayardo Tobar	Vicerrector General Académico	Universidad Politécnica Salesiana
Fernando Pesántez	Vicerrector Docente	Universidad Politécnica Salesiana
Juan Pablo Salgado	Vicerrector de Investigaciones	Universidad Politécnica Salesiana
José Juncosa Blasco	Vicerrector sede Quito	Universidad Politécnica Salesiana
Fernando Moscoso Merchán	Director del Área de Educación	Universidad Politécnica Salesiana
Pablo Farfán	Secretario Técnico de Identidad Institucional	Universidad Politécnica Salesiana
Sebastián Granda	Director de Carrera de Educación Intercultural Bilingüe	Universidad Politécnica Salesiana
Daniel Llanos Erazo	Docente investigador	Universidad Politécnica Salesiana
María Sol Villagómez	Docente investigadora	Universidad Politécnica Salesiana
María Elena Ortiz	Docente investigadora	Universidad Politécnica Salesiana
Napoleón Esquivel	Docente investigador	Universidad Politécnica Salesiana
Salvatore Patera	Investigador	Universidad De Salento-Lecce
Amauri Laurencio Leiva	Subdirector de CEPES	Universidad de La Habana

Comité Organizador

Cristian Guachilema	Coordinador Administrativo Sede Quito	Universidad Politécnica Salesiana
Jessica Chávez De Las Rosas	Secretaria del Vicerrectorado sede Quito	Universidad Politécnica Salesiana
Hernán Hermosa	Coordinador editorial	Editorial Abya-Yala

Equipo de talleristas

María Belén Soriano, Paola Carrera, Paula Salazar.

Equipo de sistematizadores

Diana Cherras, Mateo Reinoso, Leslie Palacios, Lisandro Tunja, Carolina Espinoza, Eduardo Flores, Lissette Olalla, Kevin Andrango, Fernanda Obando, Joselyn Jácome, Michelle Castro, Paola Balseca, Muriel Romero y Michelle Arcalle. Con el aval académico de la Carrera de Pedagogía de la UPS sede Quito.

Índice

Presentación	11
Nota de edición	15

Mesa 1: Iniciativas de inclusión para sectores poblacionales subalternos

1. La importancia de la construcción de un Modelo Educativo-Pastoral Salesiano en el itinerario de la UPS y ante los desafíos que provienen de la Iglesia y de la congregación <i>Marcelo Farfán, sdb</i>	19
2. Paulo Freire e os desafios de trabalhar numa educação sociocomunitária com capoeira <i>Ana Paula Galante Martinhago</i>	31
3. Educação e libertação: reflexões decorrentes a partir de um grupo de estudos no espaço salesiano <i>Anamelia Freire D' Alkmin Neves</i>	49
4. Lendo o mundo: aproximações entre construção de saberes da educação infantil e educação popular <i>Andreia Melo Alonso</i>	61
5. História de vida e docência: professoras em cursos da área de gestão <i>Bruna Rodrigues Viotto da Cruz / Fabiana Rodrigues de Sousa</i>	77
6. Cartas entre crianças brasileiras e angolanas: construção do saber <i>Maria Isabel Baptista Barbosa</i>	91
7. Possibilidades de formação humanizadora na perspectiva da educação popular e saúde <i>Tânia Maria Salgado Tozi / Valéria Oliveira de Vasconcelos</i>	109
8. Presencia preventiva en calle: una mirada desde la teoría del vínculo <i>Sarai García G. / Sara Bedón / Viviana Montalvo</i>	123
9. Sujeto pedagógico y amorevolezza: aportes a la reflexión desde la experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe <i>María Sol Villagómez Rodríguez</i>	137

Mesa 2: Innovaciones metodológicas, didácticas y comunicacionales

1. Del oratorio a la universidad, según la joven generación de investigadores seculares del ámbito salesiano
Javier Herrán Gómez, sdb / Juan Pablo Salgado Guerrero 149
2. Pensar o ensino de línguas a partir do Sul: reflexões interculturais
Fernanda Tonelli / Mariana Killner 165
3. El reciclaje como alternativa al desperdicio electrónico: compromiso ciudadano como elemento básico en la preparación profesional de los estudiantes de Computación de la UPS
Joe Llerena 177
4. El acompañamiento a becarios: la experiencia de la UPS-Quito
José Eduardo Paucar 193
5. Mentoría: una experiencia de aprendizaje personalizado
María Fernanda Cazares Zabala / Allyce Espinoza / Jenny Quinchiguango.. 207
6. A metodologia ativa como prática educativa emancipadora
Samira Maximiano Schiavon 217
7. Educación integral del futuro docente desde el carisma salesiano: un camino metodológico
Germánico Napoleón Esquivel Esquivel / Patricio Benavides 227
8. Sentido de la vida y educación: ¿Para qué educamos?
Ronald Carrillo / Jessica Villamar Muñoz 245

Mesa 3: Formación humana y acompañamiento pastoral

1. La educación salesiana universitaria más allá de las aulas: los grupos de Asociacionismo Salesiano Universitario (ASU) y los emprendimientos estudiantiles como espacios de aprendizaje colaborativo y de ciudadanía estudiantil en la UPS
*José Enrique Juncosa / Daniela Moreno
Karla Geomara Altamirano / Paula Salazar 263*
2. Metacomprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales
Laura E. Montenegro / Jefferson A. Moreno 275
3. Saberes de experiência consolidados em assembleias de classe promovem convivência e autonomia
Mariza de Fátima Pavan Stucchi 287

4. El ensanchamiento de la razón en la formación universitaria: ética del ser y del deber ser <i>Robert Bolaños Vivas</i>	303
5. Dos palabras sobre pedagogía y humanismo moderno <i>Roberto Briones Yela</i>	317
6. El voluntariado como proyecto formativo <i>Fulvio Cabrera / Silvia Gómez / Ítalo Jumbo</i>	333

Mesa 4: Ciudadanía y educación

1. Corrientes pedagógicas del siglo XIX y el método preventivo de Don Bosco: aportes, actualidad y desafíos <i>Juan Cárdenas, sdb</i>	345
2. Construcción de una agenda ciudadana: análisis desde el Sistema Preventivo Salesiano <i>Blas Garzón Vera</i>	365
3. Los capitales de los estudiantes en las instituciones públicas y privadas <i>Ignacio Guamán-Acosta</i>	377
4. Metodologias ativas de Paulo Freire: a participação do educando na sua formação <i>Leila de Francisco Fernandes / Marcela Berretta / Bruno Souza</i>	391
5. ¿Qué ciudadanos políticos se forma en el bachillerato ecuatoriano? <i>Leslie Francesca Palacios / Diana Carolina Cherres Vargas</i>	405
6. A singularidade do fenômeno migratório haitiano sob olhar de ações educacionais integrativas <i>Miriã Sotério Pereira</i>	419
7. O estudo de antropologia religiosa: proposta de formação do discente salesiano <i>Matheus Giusti Fernandes / Francisco Evangelista</i>	429
8. Autonomía en la EIB: reto emergente para los pueblos y nacionalidades, el Estado y la universidad <i>Eloísa Carbonell Yonfá</i>	441
Reseñas	475

Presentación

En el Aguinaldo 2012, el rector mayor, don Pascual Chávez, comenta que la imagen de Don Bosco y de su actuación debe reconstruirse seriamente a partir de nuestra perspectiva cultural, desde la complejidad de la vida de hoy, desde la globalización y la cultura postmoderna, desde las dificultades de la pastoral, desde la disminución de las vocaciones y desde la cuestionada vida consagrada. “Los rápidos cambios de los tiempos presentes, nos obligan a revisar esa imagen y a repensarla bajo otra luz, para serle fieles sin repetir fórmulas que solo pretenden respetar formalmente la tradición” (p. 13), señala.

En este marco, en el año 2016, la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador organizó el Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo, espacio de reflexión académica en donde se valoró y profundizó la perspectiva y la pertinencia de los alcances pedagógicos de esta.

Dos años después, y con la experiencia acumulada a partir del Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo se decidió organizar el I Congreso de Educación Salesiana: el Modelo Pedagógico Salesiano, evento que suscitó entre los participantes la discusión académica sobre diversas experiencias y prácticas que se producen en los espacios de educación salesiana. Asimismo, se identificaron y debatieron campos, enfoques y perspectivas de los desafíos de la educación salesiana en el siglo XXI. Para abordar y profundizar la discusión, se estructuraron cuatro ejes temáticos.

El primer eje fue “Iniciativas de inclusión para sectores poblacionales subalternos”, en el cual se plantearon los avances y limitaciones de los sistemas de educación de América Latina en su apuesta por responder a los desafíos que plantea la diversidad cultural en la región y los cambios que, durante las últimas décadas, han vivido sectores indígenas, afrodescendientes, niños en situación de calle, entre otros. Fueron también objeto de diálogo las diversas iniciativas de los centros educativos salesianos que buscan incluir a estos sectores poblacionales históricamente marginados.

El segundo eje de trabajo fue “Innovaciones metodológicas, didácticas y comunicacionales”. Los participantes cuestionaron la innovación educativa a través de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas actuales que colocan al ciberespacio y a los entornos virtuales como lugares que amplían la relación humana, la inteligencia colectiva y el aprendizaje. En este marco, se analizaron las relaciones entre educación formal y uso de las TIC, la convergencia de medios y su aplicación para la mediación pedagógica y comunicacional. También se compartieron experiencias educativas usando tecnologías digitales en la educación intercultural y la alfabetización digital en espacios de educación formal y no formal, el aprendizaje en red y entornos abiertos de aprendizaje.

El tercer eje centró su atención en la “Formación humana y acompañamiento pastoral”. Allí se reconoció que todo proceso educativo en sí mismo encierra un componente formativo, empero de ello, la educación dentro del sistema salesiano considera como fundamental la formación humana y el acompañamiento pastoral que se propone formar honrados ciudadanos y buenos cristianos. Se debatieron algunos procesos de acompañamiento y metodologías que contribuyen a la formulación del proyecto de vida de niños y jóvenes que asisten a los centros educativos salesianos.

En el cuarto eje, “Ciudadanía y educación”, se argumentó sobre la construcción de ciudadanía en el espacio escolarizado en los niveles básico, bachillerato y superior, y sus implicaciones para las propuestas y prácticas preventivas en un contexto social de vertiginosos cambios. Las discusiones giraron alrededor de las categorías de ciudadanía y participación social de los jóvenes en los espacios educativos, entendiendo que todo proceso educativo encierra en sí mismo la generación de sujetos políticos.

El Congreso se constituyó como un espacio académico de reflexión e interpelación de prácticas educativas de la educación salesiana. Si bien la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, anfitriona de este evento, promueve regularmente distintas actividades de reflexión académica, en este caso recibió a más de 400 participantes, entre conferencistas, ponentes y público en general, provenientes de Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, Italia, México y Ecuador.

Las delegaciones dinamizaron las mesas de trabajo de los ejes temáticos. La experiencia, la trayectoria y la formación disciplinar de los asistentes contribuyó a los debates y diálogos propuestos. Por ello, y luego de ocho meses de trabajo que incluyó la revisión, evaluación y ajustes de las propuestas presentadas durante los tres días del evento, ponemos a su disposición las memorias del I Congreso de Educación: el Modelo Pedagógico Salesiano.

Finalmente, expresamos nuestra especial gratitud y reconocimiento a las autoridades de la Inspectoría Salesiana del Ecuador, a las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS), a las autoridades de la Universidad Politécnica Salesiana, a sus académicos, investigadores, estudiantes y personal

administrativo, que formaron parte activa en la organización de este congreso y lograron un evento con la calidad y calidez que nos caracteriza.

Javier Herrán, sdb
Rector de la Universidad Politécnica Salesiana

Daniel Llanos Erazo
Coordinador General del Congreso

Quito, 15 de julio de 2019

Nota de edición

Para el I Congreso de Educación Salesiana: el Modelo Pedagógico Salesiano, se recibieron 91 trabajos, de los cuales 60 fueron aprobados para su lectura. Debido a este gran número, los organizadores realizaron una revisión previa de los trabajos a través de un proceso de arbitraje seleccionando 31 ponencias y 25 reseñas para ser publicados en esta memoria. Vale resaltar que en busca de la participación de toda la comunidad educativa, varias de las ponencias y la totalidad de los resúmenes fueron elaborados por estudiantes de las carreras de Educación, Ingeniería en Sistemas y Gerencia y Liderazgo de la Universidad Politécnica Salesiana, así como por estudiantes de la Carrera de Educación del Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo (UNISAL).

**Mesa 1: Iniciativas de inclusión
para sectores poblacionales subalternos**

La importancia de la construcción de un Modelo Educativo-Pastoral Salesiano en el itinerario de la UPS y ante los desafíos que provienen de la Iglesia y de la congregación

Marcelo Farfán, sdb.
Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS)
mfarfan@ups.edu.ec

Introducción

Un congreso como este, de carácter institucional, que aborda un tema que interesa a la totalidad de la comunidad universitaria, se entiende como una decisión estratégica que señala qué es importante para esta universidad y en este momento de su historia.

Un congreso es un tiempo fecundo para pensar y caminar juntos. Es puerto de llegada de múltiples navegadores, pero también puerto de partida para viajes más audaces y de más amplios horizontes.

El tema del congreso: “El modelo pedagógico salesiano”, es un tema presente desde los orígenes del camino en conjunto como Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS). De hecho, el cuadro de referencia de la pastoral juvenil habla de la necesidad de contar con una propuesta de formación integral que se debe explicitar en “la elaboración de un modelo educativo que integre los valores y principios de la visión humanista cristiana y salesiana, las teorías y los métodos de aprendizaje, las metodologías y los recursos didácticos necesarios” (Dicasterio, 2014, p. 213). En esa misma línea, la primera política de las IUS para estos años (2016-2021) señala con claridad que un modelo educativo-pastoral universitario que tenga en

cuenta la opción preferencial por los jóvenes de clases populares, asegura la identidad y la misión de la presencia salesiana en la educación superior (IUS, 2016).

En otras palabras sin un modelo pedagógico que nace de un Modelo Educativo-Pastoral Salesiano —aquí será necesario hacer las diferenciaciones conceptuales necesarias— corremos el riesgo cierto de traicionar nuestra identidad y misión. Sin una propuesta educativa no tenemos nada que ofrecer y nos podemos perder en el mercado de ofertas, novedades y novedades que podemos encontrar. Pero más todavía, sin un modelo educativo no puede haber una institución educativa. De hecho, sin un modelo educativo no puede pensarse en una universidad con identidad, calidad y sostenibilidad porque simplemente no tendrá nada que ofrecer.

Por lo tanto, este congreso con una amplia participación no solamente de la comunidad universitaria, sino de diversas casas salesianas y con invitados de otros países y contextos, se convierte en una acción estratégica en donde se juega la identidad y misión de esta institución de educación superior.

En ese marco, esta conferencia inicial tiene el propósito de contribuir en el camino de reflexión de la UPS en torno a la articulación de un Modelo Educativo-Pastoral Salesiano. No es un esfuerzo que se inicia hoy, de ningún modo; ya existe un camino recorrido, pero es necesario explicitarlo y colocarlo en el nuevo contexto de reforma que está viviendo la congregación y la Iglesia. En este sentido uno de los desafíos que puedo intuir es evitar la dispersión y buscar la síntesis... es muy grande el riesgo de hacer de un congreso un *mall* en donde se exhiban productos interesantísimos, pero que no son parte de la construcción de un proyecto común.

Por ello, las preguntas que guiarán esta conferencia pueden sintetizarse en las siguientes:

- ¿Qué ha significado para la UPS el camino de reflexión a través de los Congresos Nacionales en términos de construcción de una identidad educativa y pedagógica institucional?
- ¿Cómo pensar ese esfuerzo en un discurso que inspire, anime y nos coloque en el camino de la reforma de la Iglesia que el papa Francisco impulsa particularmente mediante el Sínodo de los Jóvenes y en la reflexión que el próximo CG XXVIII nos invita?

Para responder a esas preguntas deseo desarrollar esta conferencia en dos momentos: primero, reflexionar los congresos de la UPS como hitos de un proceso histórico de esclarecimiento de opciones universitarias institucionales; y segundo, el desafío de pensar un Modelo Pedagógico Salesiano en el marco de un Modelo Educativo-Pastoral Salesiano desafiados por el contexto de la congregación (CG XXVIII) y de la Iglesia (Sínodo de los Jóvenes).

Los congresos como hitos de un proceso histórico de esclarecimiento de opciones universitarias institucionales

La UPS va a celebrar los 25 años de su fundación. Este congreso es el sexto que la UPS propone en estos últimos once años. No olvidemos que estamos hablando de congresos de la entera universidad, congresos oficiales, decididos a nivel del gobierno de la universidad.

El proceso evidencia una búsqueda institucional en función de clarificar el modo de entenderse como universidad; es decir, muestra un proceso para definir un modelo de universidad.

En el año 2007 se celebró el I Congreso Internacional con el tema: “Universidad, desarrollo, cooperación” (UPS-Cuenca, 2007). La pregunta a la que buscó responder fue: ¿Qué desarrollo y con qué actores? El tema contribuyó a esclarecer la denominada tercera misión de la universidad: la proyección social, extensión o vinculación con la colectividad. El discurso tuvo que ver con la dimensión social de la universidad.

Dos años más tarde, en 2009, se desarrolla un segundo congreso con el mismo tema: “Universidad, desarrollo y cooperación”. Sin embargo, la pregunta es diversa. Se pasa de la pregunta sobre ¿qué desarrollo? A la pregunta ¿qué sociedad? Obviamente el discurso se traslada del campo social al campo político.

Si en los anteriores congresos la reflexión estuvo centrada en lo sociopolítico y en la incidencia que la universidad quería tener en el contexto; a partir del año 2013 la mirada se va a dirigir más hacia lo pedagógico y académico.

En el año 2013 la temática que se plantea, motivados por las celebraciones del bicentenario del nacimiento de Don Bosco, será: “Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos” (UPS-Quito, 2013). La pregunta que guíe la reflexión va a ser: ¿Cómo resignificar la dimensión pedagógica salesiana en el marco de la opción preferencial por los pobres?

Si los dos primeros congresos contribuyeron a esclarecer la función de la vinculación con la colectividad, el congreso del año 2013 contribuyó a pensar la función docente de la universidad. El discurso fue obviamente más pedagógico.

En 2015 el tema del congreso cobra una dirección inusitada y daría la impresión que se produce un quiebre en el proceso, sin embargo no es así. La temática es: “Investigación, producción científica y editorial universitaria” (UPS-Cuenca, 2015). Lo interesante de este congreso es que colocó sobre el tapete el enorme desafío de la función investigadora propia de la universidad y, al mismo tiempo, la gestión y difusión del conocimiento que se produce en el contexto de una sociedad atravesada por las tecnologías. El congreso se entiende en un momento en que la universidad empezó a sentar las bases para dar el paso de una universidad docente a una universidad

docente que hace investigación. Por tanto, el congreso giró alrededor de un discurso académico-científico que ponía los cimientos para una institución que quería ser coherente con lo que declaraba: ser universidad.

Para el año 2017 se retoma el discurso pedagógico salesiano con el tema: “Buenos ciudadanos y Sistema Preventivo” (UPS-Quito, 2017). El congreso buscaba responder a la pregunta ¿Cómo resignificar la preventividad en función de las nuevas ciudadanías? Este congreso recupera el discurso pedagógico a partir de una lectura más política del Sistema Preventivo.

Finalmente, el actual congreso (2018) vuelve sobre un discurso pedagógico de contenido salesiano: “El Modelo Pedagógico Salesiano”, pero mucho más integral e integrador según las temáticas que proponen las diversas mesas organizadas.

Los congresos ponen en evidencia la importancia que tiene para la universidad el discurso pedagógico-socio-político. La UPS es una institución en donde la misión o función docente tiene un peso evidente y se entiende perfectamente dada la tradición formativa salesiana.

Las preguntas a las que la universidad ha querido responder son esenciales y tocan las principales funciones universitarias. Veamos:

- Extensión: ¿Qué desarrollo? ¿Con qué actores? ¿Para qué sociedad?
- Docente: ¿Que sujeto? ¿Qué modelo educativo?
- Investigación: ¿Qué modo de producción y difusión del conocimiento?

Con el riesgo de simplificar el tema complejo de la identidad universitaria, podemos afirmar que desde la perspectiva de los congresos, estamos hablando de una universidad cuya vocación es pedagógica-social. A esto debemos añadir con absoluta claridad que cuando la institución ha desatado este proceso reflexivo no solo ha realizado opciones temáticas, sino que ha venido definiendo un modelo de universidad. Por tanto, definir un modelo educativo-pastoral y por consiguiente un modelo pedagógico conlleva definir un modelo de universidad.

La importancia de pensar un Modelo Pedagógico Salesiano en el marco de un Modelo Educativo-Pastoral Salesiano

Modelo Educativo-Pastoral Salesiano como referente para un modelo pedagógico

El congreso habla de un Modelo Pedagógico Salesiano. Hablar de un modelo pedagógico nos conduce a ponerlo en el marco más amplio del Modelo Educativo-Pastoral Salesiano, sin el cual será muy difícil trabajarlo. Por el momento y solamente para diferenciar los conceptos podemos afirmar que en el modelo educativo se juega el cómo entendemos la educación,

mientras que en el pedagógico cómo entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un modelo educativo ofrece un marco referencial amplio para cualquier acción educativa.

Los salesianos hablamos de un Modelo Educativo-Pastoral que debe estar presente en cualquiera de nuestras obras en donde buscamos vivir la misión salesiana: oratorios, escuelas, centros profesionales, parroquias, obras para chicos en riesgo y, por supuesto, la universidad. Mientras que el modelo pedagógico tiene que ver con las decisiones y opciones a tomarse en cuanto a un proceso sistemático para la enseñanza-aprendizaje, normalmente al interno de un proceso escolar. De hecho, en algunos contextos se usa el término “modelo o proyecto pedagógico” para definir una propuesta curricular.

Para nosotros salesianos, el Modelo Educativo-Pastoral es la contribución original salesiana que recoge la intuición indisoluble e indisoluble entre educación y evangelización: educamos-evangelizando y evangelizamos-educando. Lo salesiano de la propuesta se juega en esta original síntesis. Por lo tanto, la pregunta pedagógica es una de las preguntas que contribuyen a construir el discurso educativo-pastoral propio del modo de educar salesiano. Hay otras preguntas que es necesario responder y que en estos años la universidad ha venido trabajando; por ejemplo, están las preguntas antropológicas, políticas, sociológicas, metodológicas, teológicas y pastorales.

¿Cuáles son las claves del Modelo Educativo-Pastoral Salesiano? (contenido del Modelo). Un modelo siempre es un marco de referencia, un puente entre los principios y la práctica educativa. Se ha definido la propuesta salesiana como un modelo educativo-pastoral, lo que en términos salesianos significa el desarrollo pleno de la persona del joven a la luz de una antropología cristiana en un contexto determinado.

A modo de síntesis desearía únicamente recordar cuáles son los núcleos de ese Modelo Educativo-Pastoral Salesiano señalando los propósitos (para qué), el sujeto (quién), los contenidos (qué), el método (cómo) y unos escenarios (dónde) (*cf.* García Morcuende, 2017).

PROPÓSITOS

Educación evangelizando y evangelizar educando. Son procesos diversos que se ponen en relación, pero no son reducibles el uno al otro. Educación es una mediación cultural extraordinaria. Está al servicio de la persona, culturas y sociedades. Tiene que ver con el crecimiento de la persona, es una tarea de humanización, de alcanzar el desarrollo pleno e integral de cada persona.

Cuando se habla de evangelización estamos hablando de la misión de Jesús, el anuncio del Reino. Es un proceso amplio, diverso, plural, rico, gratuito. Es la gozosa noticia de la presencia de Dios en la historia, que se

expresa de múltiples formas. Para los salesianos evangelizar consiste en la promoción integral de la persona de los jóvenes, especialmente los más pobres, según sus propias condiciones, inspirados en el amor pastoral de Cristo (“Caridad pastoral”).

Este propósito se concreta en una misión, visión y valores que los salesianos llevamos adelante:

- **Misión.** Formar “buenos cristianos y honrados ciudadanos” supone: educación inspirada en la persona de Jesús; una opción preferencial por las clases populares y jóvenes más pobres; un compromiso por la transformación de la persona y la sociedad; una propuesta formativa integral e integradora.
- **Visión.** Los salesianos queremos ser reconocidos por: ofrecer a los jóvenes una formación integral; educar desde una comunidad que sea educativo-pastoral que ofrezca un clima de familia; asegurar el desarrollo de las potencialidades de cada persona; educar en el diálogo, la libertad, la responsabilidad, la autonomía, la creatividad, el optimismo.
- **Valores.** Respeto por cada vida; predilección por los más débiles; acogida sin condiciones; protagonismo de los jóvenes; responsabilidad en la vida ordinaria; creatividad; crecimiento personal; apertura a la trascendencia.

SUJETO

La Comunidad Educativo-Pastoral (CEP) es el sujeto y ámbito de la propuesta salesiana. Comunidad conformada por jóvenes, las familias, los educadores salesianos y laicos, docentes, investigadores, administrativos. Es educativa porque su misión es la promoción integral de los jóvenes. Y es pastoral porque se inspira en la persona de Cristo como principio y culmen de toda su acción.

La CEP es la forma salesiana de estar presente en medio y con los jóvenes. Comunidad unida por los mismos valores, en clima de familia y que lleva adelante un mismo proyecto. Es una comunidad cuyo centro de convergencia son los jóvenes y particularmente los más vulnerables, negados, oprimidos y en peligro.

Como veremos a continuación, la CEP elabora, activa y se compromete con un Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano (PEPS).

CONTENIDO

La propuesta formativa se expresa en el PEPS. Es un proyecto que se inspira en una antropología integral y que asegura el cumplimiento de la

misión educativo-pastoral en un contexto determinado. Busca la formación integral de los jóvenes articulando cuatro dimensiones: la fe, la cultura, lo comunitario-asociativo para llegar a opciones vocacionales. Estas cuatro dimensiones (evangelizadora, cultural, asociativa y vocacional) aseguran un proceso formativo articulado, integral e integrador.

MÉTODO

El Modelo Educativo-Pastoral Salesiano se inspira en el Sistema Preventivo de Don Bosco. Obviamente el Sistema Preventivo no es solo un método, es también una espiritualidad y un modo de anunciar el Evangelio a los jóvenes. En cuanto método y en genial expresión de síntesis decimos que toda presencia salesiana debe ser: casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que prepara para la vida y patio para encontrarse. Razón, religión y amor van a ser los pilares del modo de educar salesiano.

ESCENARIOS

El Modelo Educativo-Pastoral Salesiano puede contextualizarse en un mosaico de posibles obras y actividades que den respuesta a la diversidad de situaciones de los jóvenes. Donde están los jóvenes y para responder a sus desafíos, los salesianos actuamos en una multiplicidad de escenarios educativos: el Oratorio-Centro Juvenil como prototipo, la escuela y el centro de formación profesional, la educación superior, la parroquia y los santuarios, obras y servicios para jóvenes en riesgo...

El desafío de pensar un modelo educativo a partir del Sínodo de los Jóvenes 2018

Es claro que hablar de un modelo pedagógico inspirado en el Modelo Educativo-Pastoral define a una institución, le otorga identidad. La importancia del tema que aborda este congreso es que contribuye a pensar la misma universidad. Estamos hablando de qué universidad queremos.

Ese proceso es siempre un desafío abierto dado que la centralidad del sujeto del Modelo Educativo-Pastoral son los jóvenes y particularmente los más pobres. Siendo así y teniendo en cuenta que por primera vez en la historia de la Iglesia el papa ha convocado a un Sínodo para reflexionar con y sobre los jóvenes, me parece muy oportuno dejarnos desafiar en nuestra tarea por la palabra de la Iglesia.

Por otra parte, la Congregación Salesiana está en camino a celebrar el CG XXVIII con un tema que nos toca de manera directa y pertinente: ¿Qué salesianos para los jóvenes de hoy?

Se podría afirmar, con el riesgo de simplificar las cosas, que si el Sínodo es una invitación a caminar con los jóvenes... se centra en los jóvenes; el CG XXVIII se centra en la(s) persona(s) que acompañan a los jóvenes. Caminar con los jóvenes supone contar con caminantes de verdad, ya que muchas veces nos encontramos con caminantes cansados, temerosos, apurados, ocupados o lo que es peor: con caminantes que dejaron de caminar y ven pasar con nostalgia pero desde su comodidad a los jóvenes.

Ante todo, el Sínodo, de manera explícita, pide a las escuelas y universidades ofrezcan a los jóvenes un “modelo de formación” que sea capaz de hacer el diálogo de fe con las preguntas del mundo contemporáneo, con las diferentes perspectivas antropológicas, con los desafíos de la ciencia y la tecnología, con los cambios en las costumbres sociales y con el compromiso por la justicia (Sinodo dei Vescovi, 2018, n° 158). Sin embargo, el mayor aporte que el Sínodo ofrece, urgido por los propios jóvenes, es pasar de una opción preferencial por los jóvenes a caminar con los jóvenes (“sinodalidad”), pasar de mirar al joven como destinatario a considerarlo sujeto. En este sentido el Sínodo ha aportado con algo realmente novedoso para toda la Iglesia: no más una Iglesia vertical, una Iglesia centrada en el poder de un clero, una Iglesia preocupada únicamente de la pureza de la doctrina; sino una “Iglesia sinodal” que hace camino, que escucha, que acompaña, que discierne en común y que toma decisiones en conjunto.

Creo que el mayor desafío es cómo pensar una universidad sinodal y un modelo formativo sinodal en donde los jóvenes no son objeto ni destinatarios de un proyecto pedagógico, sino sujetos con quienes se camina juntos. Es una renovación del concepto de comunidad educativo-pastoral o comunidad universitaria que no es simplemente una estructura de gestión y gobierno participativo, sino un espíritu, un método, un ambiente. La universidad y los jóvenes no son dos cosas separadas para los salesianos.

Desde la perspectiva sinodal se nos plantea un método y unos contenidos que con seguridad pueden ofrecernos elementos valiosos para pensar un Modelo Educativo-Pastoral y, a la vez, un modelo de universidad.

El Sínodo nos lleva a pensar en un modelo que haga de la universidad una universidad que escuche, que acompañe y que discierna con los jóvenes como sujeto. Este método, que a su vez es contenido, me gustaría desarrollarlo muy brevemente.

Universidad que escucha a los jóvenes

Escuela y universidad son los lugares en donde los adolescentes y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo. Es el tiempo para el desarrollo de la persona. Necesitamos conocer quiénes son los jóvenes que habitan nuestros espacios educativos. Conocer la diversidad de contextos y situaciones

de las que provienen. La diversidad de condiciones religiosas, culturales, personales en las que se mueven. Acercarnos a las condiciones en las que estudian nuestros jóvenes: familia, cultura, economía, situaciones sociales, personales, afectivas. Profundizar en la cultura digital, que está configurando un nuevo modo de aprender de los jóvenes: lo digital es la realidad no es algo virtual, es el espacio vital de los jóvenes (2018, n° 21).

Un Modelo Educativo-Pastoral tiene que partir siempre de la escucha de los jóvenes. Un camino formativo parte de los jóvenes tal y como llegan a nuestras instituciones. Todo Proyecto Pedagógico Salesiano necesariamente debe “escuchar” a los jóvenes, partir de ellos y hacer camino con ellos.

Universidad que acompaña a los jóvenes

Escuchamos a los jóvenes, pero iniciamos un camino. Acompañar es como hoy se define la misión educativa. El Sínodo habla de un acompañamiento comunitario, grupal y personal. Acompañamiento que no es otra cosa que compartir el camino de la vida eliminando distancias, ausencias, abandonos. Acompañar exige capacidad de escucha, de diálogo, sabiduría de la pregunta. Pide ampliar la mirada de la realidad de la persona a un ámbito más trascendente (2018, n° 96-97) y no eliminar la trascendencia del horizonte de la vida de los jóvenes. Una de las tragedias en el mundo universitario es que se ha confundido formación de la conciencia crítica con eliminación de la perspectiva trascendente. Esto pide que nuestras universidades sean ambientes, a más de profundos a nivel académico, plenos de humanidad y de espiritualidad (integrales e íntegros). Esto no tiene nada que ver con una religión y peor todavía con adoctrinamiento o proselitismo.

Para acompañar a los jóvenes necesitamos trabajar tres elementos claves: contar con personas que acompañen, incorporar a la familia en el proceso y asegurar ambientes educativos positivos.

En cuanto a la persona que acompaña a los jóvenes en su proceso de crecimiento y formación, es hora de re-pensar de manera prioritaria el perfil de los docentes universitarios. Al parecer, el paradigma del profesor universitario que transmite conocimientos desde la seguridad de su cátedra solitaria ha llegado a su fin. Incluso el profesor universitario con doctorado y posdoctorado está resultando insuficiente para la tarea formativa universitaria.

Necesitamos pensar en un maestro-educador-salesiano. Una figura cuyo peso sea su autoridad, es decir su “capacidad de hacer crecer”, autoridad fundada en la búsqueda de autenticidad, en la sabiduría y en la ciencia. No es el título el que marca la diferencia, este es solo un requisito, una garantía de su formación profesional; sino lo que marca la diferencia es su persona. Por lo tanto, solo será posible acompañar a los jóvenes en la medida en que contemos con maestros-educadores-salesianos apasionados por la

ciencia, por enseñar la ciencia, pero al mismo tiempo, coherentes con los valores declarados, honestos intelectualmente, transparentes en sus opciones políticas y de fe, con capacidad de diálogo y de crítica. De hecho, los jóvenes en el Sínodo han clamado por contar con personas de referencia para sus vidas, piden testigos... ¡Enorme desafío!

Por otro lado, corresponde plantearse el lugar de la familia como punto de referencia de los jóvenes. Es un tema nuevo en el mundo universitario. Sin embargo, la crisis de la familia es una de las principales causas del sufrimiento de los jóvenes y de la crisis de identidad (2018, n° 32). Muchos esfuerzos educativos fracasan por no considerar el lugar de la familia al interior de la comunidad universitaria. Aquí tenemos una tarea que desarrollar.

Además, una universidad que acompaña es una universidad que ofrece un ambiente educativo sano, seguro y abierto, libre de cualquier tipo de abusos. Vivimos una época marcada por el fin de la confianza (post-fe) y esta realidad es más cruda todavía en el caso de los jóvenes. Prácticamente todas las instituciones están fracasando o han fracasado en ofrecer confianza: la familia, la escuela, el Estado, los partidos políticos, los medios de comunicación y la propia Iglesia. Hay una crisis de credibilidad en las instituciones y, por tanto, las nuevas generaciones no cuentan con ambientes ni espacios sanos ni seguros. Por ello, necesitamos recrear ambientes en donde las personas puedan crecer. Esto es posible asegurando al menos tres elementos: institucionalidad, relaciones interpersonales positivas y amplia participación. En este tema la relación educación y derechos humanos tiene mucho que aportar.

Universidad que discierne con los jóvenes para descubrir su proyecto de vida

La universidad es un tiempo para tomar decisiones importantes en la vida, son los años en los cuales una persona hace opciones personales, profesionales, éticas, políticas, religiosas. Esta perspectiva nos ayuda a superar ciertos proyectos educativos centrados únicamente en preparar profesionales competentes ajustados a un mercado cada vez más individualista e inhumano. En una cultura pragmática e individualista como la que vivimos, es un gran desafío superar ciertas lecturas de la misión universitaria que la reducen a una función dentro del mercado.

La universidad entendida como tiempo de discernimiento no es un asunto que se reduce a una relación interpersonal y menos individual; el discernimiento es un método, una actitud, una convicción comunitaria... diríamos que debe ser institucional. Es un modo de hacer y entender la institución, un modo de tomar decisiones, un modo de gestionar y liderar la universidad.

“Cualificar vocacionalmente la pastoral juvenil. Todos los jóvenes son destinatarios de una pastoral vocacional” (2018, n° 16), se afirma en el documento final del Sínodo. Esto no significa pescar jóvenes para la vida reli-

giosa o sacerdotal, sino pensar en modelos educativos que contribuyan a que los jóvenes hagan opciones, tomen decisiones, asuman un proyecto de vida.

En ese sentido, el Sínodo pide recuperar la vocación humanista de la universidad cuando afirma que se debe prestar especial atención en estos entornos a la promoción de la creatividad de los jóvenes en los campos de la ciencia y el arte, la poesía y la literatura, la música y el deporte, los medios digitales y los medios de comunicación, etc. De esta manera, los jóvenes podrán descubrir sus talentos y luego ponerlos a disposición de la sociedad por el bien de todos (2018, n° 158).

El desafío que nos viene del próximo CG XXVIII de la Congregación Salesiana

Presento algunos aportes que provienen del tema del próximo CG XXVIII,¹ que considero pueden inspirar el esfuerzo de pensar un modelo pedagógico.

El objetivo del CG XXVIII se centra en el perfil del salesiano que sea capaz de dar respuesta a los jóvenes de hoy. La educación se juega en las personas... ¡esta es la convicción!

El tema se centra en la afirmación que evangelización y educación solo son posibles en la medida en que exista “sintonización” de la persona del salesiano con la persona de los jóvenes. Por tanto, de inicio se plantea que la educación-evangelización es un asunto de relación, de sintonía, estar en la misma onda, comunión, afecto, simpatía... y no tanto de contenidos.

No se habla de un salesiano para los jóvenes de manera genérica, sino para los que nos necesitan. Educadores para los jóvenes pobres. El desafío está en pensar un modelo en el que el salesiano educador se piense desde los desechados, desde los que menos cuentan o no cuentan, desde los más vulnerables

El CG XXVIII quiere recuperar a Don Bosco como Modelo de la persona del educador, sea religioso o laico: hombre de fe profunda que le permita leer la realidad desde el evangelio; con una enorme pasión apostólica por los jóvenes; que se siente hijo en el Hijo y por eso puede ser padre como el Padre; con identidad carismática y en comunión eclesial; apóstol de los jóvenes fiel, flexible y creativo; siempre educador y siempre amigo.

El CG es una apuesta por la formación de salesianos y laicos, y por un trabajo en común para caminar con los jóvenes, sobre todo los más pobres.

1 “¿Qué salesianos para los jóvenes de hoy?” (cf. Fernández Artime, 2018, p. 33).

Conclusión

Para concluir podemos afirmar que la universidad se está jugando su identidad y su futuro al definir lo que quiere ofrecer a los jóvenes en términos de un Modelo Educativo y de un Modelo Pedagógico. El día de hoy pensar en modelos educativos y pedagógicos en un contexto de iglesia, de congregación y de sociedad cambiante y desafiante...es un enorme reto pero una gran oportunidad.

Referencias bibliográficas

- Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesiana. (2014). *La pastoral juvenil salesiana. Cuadro de referencia* (Traducción de María Peña Andrade *et al.*). Roma: Editorial Don Bosco.
- Fernández Artime, Á. (2018). *Quali salesiani per i giovani di oggi? Lettera di convocazione del Capitolo Generale 28o*. Acti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco, (427), 33.
- García Morcuende, M. Á. (2017). *La educación es cosa de corazones*. Madrid: PPC.
- IUS. (2016). *Políticas para la presencia salesiana en la educación superior 2016-2021*. Roma: Instituciones Salesianas de Educación Superior.
- Sinodo dei Vescovi. (2018). *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*. Roma: XV Asamblea General Ordinaria.
- UPS. (2007). *Universidad, desarrollo y cooperación*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- UPS. (2013). *Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica*. Quito: Abya-Yala.
- UPS. (2015). *Investigación, producción científica y editorial universitaria*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- UPS. (2017). *Buenos ciudadanos y sistema preventivo. El futuro de la preventividad*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Paulo Freire e os desafios de trabalhar numa educação sociocomunitária com capoeira

Ana Paula Galante Martinhago
Centro Universitário Salesiano-Americana (Brasil)
anapaulagalante@yahoo.com.br

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo* (Paulo Freire).

Introdução

O presente trabalho trata de uma pesquisa-ação de Mestrado em Educação Sociocomunitária na UNISAL-Americana que tem como objetivo refletir sobre inquietações nas metas da Associação Programa Social Formando Cidadãos Competentes — nome fantasia ONG Socradão — nas regiões sudoeste e sul de Campinas, S.P. com a prática de capoeira numa região com vulnerabilidade social indo a contraposto de uma ideologia de opressão, e sim no processo de busca do saber, resgatando a história, diálogo permanente e dinâmico e a democracia como prática fundamental da natureza humana.

O caminho metodológico escolhido será a pesquisa-ação, está respaldada pela concepção de mundo, de sociedade, de comunidade, de educação, de momento histórico, de espaço geográfico no qual está inserido o pesquisador.

Quem pesquisa, também pesquisa a partir de um ponto, da construção de seu olhar para o seu objeto/sujeito de sua pesquisa. Se todo ponto de vista é a vista de um ponto, inúmeros olhares são construídos aos objetos/sujeitos eleitos para a pesquisa, porque este produziram as palavras, as validades, o ato (Evangelista e Cruz, 2016, p. 167).

Esta concepção está orientada pelos princípios da teoria Freireana, na qual esse olhar durante o percurso deste trabalho não terá apenas um ponto de vista, mas diversos olhares, dos protagonistas, dos referenciais teóricos e dos documentos oficiais e meios midiáticos.

Mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996, p. 60).

A pesquisa-ação, o objetivo e contexto ao qual será estudado o tema, os integrantes da ONG tem autonomia para organizar-se durante o processo, decidindo sobre as metas a seguir (Thiollent, 1996). Tem a possibilidade de permitir que as decisões sejam coletivas e os critérios utilizados sejam estabelecidos de acordo com a historicidade de cada um (Tripp, 2005). Tendo a perspectiva de que o pesquisador fazendo parte do grupo reflete coletivamente e participe das decisões realizadas no coletivo (Franco, 2005).

Utilizaremos os protagonistas e suas vozes neste trabalho com a intenção de amostragem estatisticamente controlada (representatividade quantitativa) e amostragem com intencionalidade (representatividade qualitativa) para que as informações sejam significativas (Thiollent, 1996).

O pesquisador na pesquisa-ação é ao mesmo tempo, sujeito da experiência e participante, não apenas citando os fatos, mas interpretando e reinterpretando as experiências utilizando diversos olhares (Evangelista e Cruz, 2016). Freire (1977) ensina com sua experiência que um pesquisador pode ensinar, sistematizando o conhecimento, mas quando ensina, também aprende o que não sabia, dessa forma, se ensina e aprende de forma dialética.

O direcionamento dialético, utilizando a historicidade do fenômeno, a compreensão das metas traçadas, reflexão dos sentidos e significados sociais, olhando os dados dos documentos e a sua influencia na realidade como construção social.

A pesquisa qualitativa assim definida: compreensiva, atenta aos significados das ações sociais, holística, em que o pesquisador é instrumento privilegiado de investigação e tem contato íntimo e prolongado com o campo, em que se considera o valor das vozes dos sujeitos e de sua participação na formulação das categorias de análise e até mesmo na interpretação dos dados, feita de modo solidário com os especialistas, e, enfim, que tem compromisso social e político com a realidade pesquisada em prol da emancipação de seus sujeitos (Groppo e Antonio, 2016, p. 28).

Na pesquisa-ação refletiremos sobre como surgiu o Projeto Social como Pastoral Social da Igreja Católica até a constituição da Organização não governamental (ONG), o enfrentamento dos desafios burocráticos e humanísticos para sua constituição, as vozes de todos os responsáveis pela meta da transformação social por meio de uma práxis libertadora e Freireana.

Metodologia

A cidade de Campinas, estado de São Paulo, nasceu em 1774 sendo um local de rota de tropeiros que seguiram para Goiás, desenvolvendo o

comércio voltado para o armazenamento de mercadoria e com grande concentração populacional, e na época, negros escravizados eram considerados mercadorias. Já nos dias de hoje segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a estimativa populacional municipal que tem como base os indicadores econômicos e sócio-demográficos é que este Município está em vigésimo quarto lugar do Brasil em 2014 com 1 154 617 pessoas (IBGE, 2014) e em segundo lugar mais populoso no estado de São Paulo exceto a capital, com cerca de 3 043 217 pessoas estando em décimo lugar em relação às regiões metropolitanas a nível Brasil.

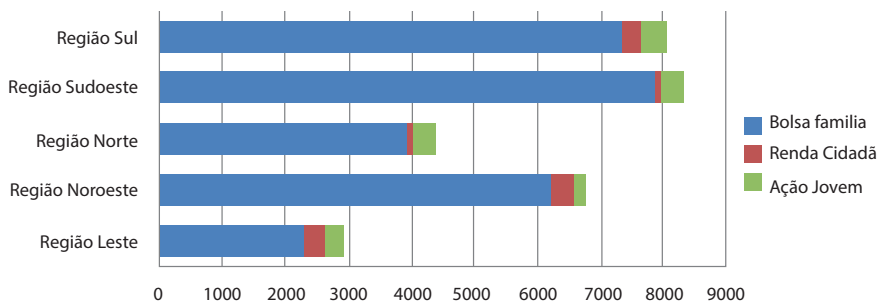
A cidade de Campinas, S.P. no panorama nacional e mundial é reconhecida como um pólo gerador de inovações tecnológicas, científicas e educacionais, ao mesmo tempo de ter um elevado indicador de desigualdade social gerado por uma exclusão social, sendo que em 2004, apresentava marcas de desigualdade com relação a realidade vivida nas escolas, na habitação, na saúde e na assistência social (Geraldini *et al.*, 2017).

Ribeiro (1995) descreve as tipologias de classes sociais que são, em número pequeno, as empresas estrangeiras que constituí o setor das classes dominantes, a outra classe é intermediária, sendo os pequenos profissionais liberais, policiais, entre outros que sustentam ideologicamente as classes dominantes a fim de conseguir alguma vantagem social. A última classe, em grande número de pessoas, é a oprimida, que vivem em condições de favelados.

Essas pessoas oprimidas vivem em condições marginalizadas, sendo isso não apenas um espaço físico, mas também econômico, histórico, social e cultural. Isso não é uma opção de escolha viver nesta condição, mas a imposição dada pelas classes dominantes que precisam mantê-los alienados em todos os aspectos (Freire, 1976).

No caso de Campinas S.P., 60% da população vive em áreas de baixa e muito baixa vulnerabilidade social (Brasil, 2014b). Pode-se observar na tabela abaixo a quantidade de beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) das regiões que são atendidas com plano de ações beneficiárias aos programas sociais destinados à classe oprimida.

Figura 1
Quantitativo de Beneficiário do PBF de acordo com as regiões



Fonte: Brasil, 2014b

Pelo gráfico a região Sudoeste e Sul de Campinas, onde funciona a ONG Sociedadão tem um enorme grau de vulnerabilidade social, onde as ações sociais estão presentes no intuito da tentativa de compensar as desvantagens sociais sofridas por estas regiões, seja pelo acesso ao saneamento básico, locomoção, moradia, educação, cultura, entre outras coisas.

Em 2001, o projeto social Pastoral Social da Comunidade São Francisco de Assis, no bairro do Jardim Novo Campos Elíseos, Campinas, iniciou o trabalho com o Rildo Carlos Prazeres dos Santos, na época professor de Capoeira, com a comunidade local, no qual relata:

Um dia estava na minha mesma comunidade e vi duas crianças brigando, “por quê?”, normalmente a comunidade as crianças não tem muito que fazer, é um local esquecido, e já que estou fazendo isso aí, um dia vou me formar e eu quero abrir uma escola de capoeira para estas crianças da comunidade, e foi aí que treinei, treinei, acabei me formando e aí surgiu a ideia de surgir um trabalho social, eu vim na comunidade onde estou até hoje e abri como Pastoral Social onde teve bastante adeptos a capoeira. Até hoje tem frutos, desde aquela época, então significa que o trabalho fluiu, não significa que eu consegui abranger toda aquela demanda de adolescentes e crianças, mas conseguimos sim bastante adeptos, envolvemos bastante adolescentes, ao qual hoje muitos estão aí trilhando um caminho melhor (Rildo Carlos Prazeres dos Santos, julho 2018).

Neste cenário que se iniciou o projeto social, onde a situação de alta vulnerabilidade social permeia a região, com o projeto de educação sociocomunitária, podendo observar no relato abaixo que havia uma naturalização de armas de fogo, de vingança sem leis do código civil, sem reconhecimento da área.

De todos os meus irmãos, o único que viu meu irmão lá no chão assassinado foi eu. Então, desculpa [inicia o choro na filmagem], falar que eu queria fazer com quem matou meu irmão eu queria me vingar né, e nisso a capoeira veio, o Rildo veio, me incentivando, me dando força, foi pegando mais, pegando mais, e esse projeto deu mais força pro Rildo ainda através disso aí. A minha salvaçãofoiminha família porque se a gente faz o que queria fazer, no caso eu e meu irmão, eu acho que não estaria aqui hoje para contar essa história. Depoimento Adriano Rocha (Socidadão, s.d.).

A importância de ter o projeto social criado juntamente com a Pastoral Social da Igreja Católica tendo como meta a não utilização de armas de fogo, frequentar a escola, respeitar os familiares e mais velhos e não se envolver com o tráfico de drogas, isto estava interferindo na cultura local de forma positiva para as crianças, pela presença da caporira e as atividades realizadas:

Eu passei por vários outros transtornos, fui seqüestrado na frente da igreja, onde passei quatro horas de puro terror, sendo espancado com coron-

hadas de revolver e ameaçado de morte o tempo todo, isso por causa de um aluno que trabalhava no ponto de droga ali perto e queria sair desta vida, e o trabalho social estava ajudando, e não desisti, estou até hoje. Depoimento do Rildo Santos (Sociedade, s.d.).

O trabalho social estava surtindo efeitos como um incentivo as crianças a irem para a escola, afastarem das drogas, respeitar as pessoas mais velhas e dando menos lucratividade para os traficantes.

A forma que o projeto social era conduzido, alertava que perigosamente estávamos alongando o assistencialismo, em resolver os problemas através da Pastoral Social sem ter a colaboração, decisão e a ação dos mesmos, os coordenadores interferiam na vida das pessoas, seguiam um estatuto da Igreja Católica, sem consultar as pessoas.

Em 2011, os questionamentos e reflexões em relação à permanecer como uma Pastoral Social e frequentar as reuniões paroquiais já não estavam sendo satisfatórias, a cultura local já havia se modificado por ter passado 149 pessoas e muitos voluntários queriam expandir o conhecimento abrindo outras unidades. Neste momento, o Grupo de Capoeira que era “subordinado” a um grupo externo e que recebia dinheiro da educação não formal desvincularam-se, fundando o seu próprio Grupo de Capoeira União Sociedade, também ocorreu o rompimento com a Pastoral Social e a fundação da ONG Sociedade.

Isso possibilitou a autonomia dos participantes nas tomadas de decisões e a construção de novas metas com uma cultura do voluntariado que instalou-se na ONG com a reflexão e a democratização das ações neste e nas outras seis unidades que foram crescendo a cada ano.

O direito e o viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política. Daí que, se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos, respeitando o direito que têm os educandos de também optar e de aprender a optar, para o que precisam de liberdade, testemunhar-lhes a liberdade com que optamos (ou os obstáculos que tivemos para fazê-lo) e jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes nossa escolha (Freire, 1993, pp. 69-70).

Em 2001 teve a primeira unidade de Educação não formal como Pastoral Social e que posteriormente em 2011 a criação da educação socio-comunitária com a prática de capoeira com o mestre Rildo Carlos Prazeres dos Santos. Neste mesmo ano, a unidade 2 aberta com a prática do professor Adriano Rocha lecionando na Unidade Parque Ipiranga na região sudoeste de Campinas. Em 2013 a unidade 3 do Jardim Yeda funciona desde 2013 na região Sudoeste de Campinas, na Associação de Bairros do Jardim Yeda com o professor Fabio Damiano da Silva. Em 2014 a unidade 4 do Jardim Nova Mercedes no salão da Comunidade Jardim Nova Mercedes, região sul de Campinas no salão da Associação de Bairros do Jardim Nova Mercedes,

com o formado e coordenador Jackson Lee Placidino. Em 2017 a unidade 5 do Campo Belo na Associação de Amigos de Bairro Dom Gilberto reparte o espaço da Comunidade Santa Rita de Cassia e Núcleo Dom Bosco na região sul de Campinas com o professor e mestre Rildo Carlos Prazeres dos Santos e a coordenadora Ana Paula Galante Martinhago. Em 2018 a unidade 6 do Núcleo Sapucaí na Associação de Amigos de Bairro Núcleo Sapucaí reparte espaço com a comunidade São Camilo na região sudoeste de Campinas com o monitor e coordenador Michel da Cunha.

No Brasil, o crescimento de Organizações não governamentais (ONG) que segundo o IBGE no documento das Estimativas da População dos Municípios Brasileiros (Brasil, 2014a), 290,7 mil associações que estão existentes, 44,2% estão localizados no Sudeste do país e 72,2% destas entidades não possuem um empregado formalizado, apoiando-se em trabalho voluntariado e prestação de serviço autônomo.

A ONG Socidadão trabalha apenas com voluntários sem receber nenhuma verba pública ou particular, de 2012 até julho de 2018, passassem por estes ensinamentos 602 pessoas, permanecendo 209 pessoas nestas áreas de vulnerabilidade da região sudoeste e sul de Campinas com seis unidades abertas em locais públicos.

Cabe refletir sobre o papel das ONGs no Brasil como “novas orientações voltadas para a desregulamentação do papel do Estado na economia” (Gohn, 1997, p. 34), ao qual transfere a responsabilidade do trabalho voluntário do Estado para a comunidade civil e organizada, acontecendo nos países considerados de Terceiro Mundo.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5/10/1988, coloca, em seu capítulo III, artigo 205 ss. “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, coloca “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”. [...] Porém, não é preciso muito esforço para se verificar que a lei maior, presente na nossa constituição, muitas vezes não é cumprida (Marques e Evangelista, 2010, p. 6).

O fracasso do poder público em atender as pessoas com vulnerabilidade social se traduz pelo crescimento das organizações não governamentais e os movimentos sociais e populares. O que faz com que a sociedade civil leve o trabalho onde o Estado não consegue, sem anular a responsabilidade com a legislação. “As populações precisam recorrer às forças sociais que se organizam na sociedade civil para obter acesso à educação que lhes interessa, fora dos marcos da escola formal” (Gadotti, 2012, p. 16).

A lógica sociocomunitária e as práticas socioeducativas se legitimam nos discursos pois as propostas democráticas e as ações se efetivam na prática e amenizam os conflitos sociais e socioeconômicos negativos nas comunidades com vulnerabilidade social.

Neste contexto, a educação faz parte da interação da cultura, no qual a formação das pessoas como sujeitos da ação nos leva a compreender que todas as vozes são importantes, pois as invenções e reiteraões de palavras, valores e ideias que ensinamos e aprendemos a sermos quem somos. “Teria sido a experiência de autogoverno, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia” (Freire, 1983, p. 66).

As pessoas ao procurarem a educação sociocomunitária encontram abrigo na vida social e surgem desejos de liberdade, emancipação e autonomia tanto do indivíduo quanto no coletivo. Ao ter seis unidades e tantas pessoas participantes, mostra uma práxis sólida, acreditada por todos os coordenadores que envolve um trabalho com a diversidade, propiciando ações educacionais transformadoras por meio de uma reflexão e ação socioeducativa na teoria e prática.

A mudança na cultura local, tendo diversas vertentes, durante o seu convívio, as pessoas representam e transferem os valores, ao conhecer, compreender e propor ações, o homem desenvolve uma cultura identificada pelas elaborações, criações e transformações realizadas pelas novas descobertas e que podem ou não, trazer benefícios e facilidades à vida.

Esse conhecimento passa de geração a geração, transformando o conhecimento em ação pelas formações e criações que interfere em seu meio social, e promovem transformações aos saberes culturais adquiridas através da ação do homem. A construção da Identidade do grupo se dá por essas aprendizagens culturais, sociais, cognitivas, reflexivas e lingüísticas se compondo através das ações construídas através das metas que mudam de acordo com o tempo e espaço.

A prática de capoeira no contexto de educação sociocomunitária tem o objetivo de emancipação das crianças e adolescentes e a reflexão cotidiana da experiência dos seus organizadores. Segundo Freire (1991), tal mudança é possível quando há uma compreensão da educação em favor da emancipação permanente da classe ou do indivíduo, identificando as lutas de classes nesta ou naquela sociedade, e a partir deste conhecimento vindo das classes populares darem o exemplo com a mudança da prática.

A capoeira é uma arte marcial utilizada pelos escravizados desde do século XV como forma de se defender da fuga do cativo, desde então, o seu treinamento era realizado ludicamente, quando os negros escravizados se reuniam de forma disfarçada para treinar, movidos pela alegria e esperanças para suas vidas, cantando, dançando, cultuando seus deuses e jogando capoeira (Silva e Heine, 2008).

As semelhanças de nossa cultura com a africana, no jeito de usar o corpo, no andar e de movimentar-se, no de rir ou gargalhar, no de enfrentar as dificuldades com um poder de resistência extraordinário [...]. De prosseguirem à procura de sua verdadeira identidade histórica e cultural na atualidade planetária (Freire e Guimarães, 2003, p. 18).

Em 1888, após a abolição da escravatura, a capoeira era utilizada pelos negros para garantir a sua sobrevivência, lutando para defender seus territórios (Silva e Heine, 2008). “A capoeira, símbolo de resistência do negro oprimido do Brasil, surgiu como resistência diante da opressão e da violência historicamente sofrida no período da escravidão, sendo atividade pedagógica importante para crianças, jovens e adultos” (Moraes e Evangelista, 2018, p. 136).

A história da capoeira é símbolo de resistência e de luta dos escravizados por sua libertação e por direitos iguais para todos. Com esse sonho de liberdade, criavam estratégias com o objetivo de concretizar dignidade para a vida, movidos pela esperança e pela força de lutar. Numa comunidade com vulnerabilidade social, os problemas estruturais encontram na capoeira um pilar, dependendo do mestre, para a formação de seu caráter e da consciência da cidadania (Silva e Heine, 2008).

A capoeira Contemporânea surgiu com os diversos grupos que criaram metodologias próprias, seguindo os princípios do Mestre Bimba e Mestre Pastinha (Radicchi, 2013), compreendendo que a capoeira é uma manifestação cultural, com possibilidades de ressignificações conforme os sujeitos que praticam, territorialidade, ensinamento, dedicação, etc.

A roda de capoeira na contemporaneidade é usada como caráter esportivo, educativo e cultural reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade e Artístico Nacional- Iphan pelo artigo 5º do Decreto 3.551 de 4 de Agosto de 2000.

A capoeira nas comunidades com vulnerabilidade social continua com o caráter de resistência social, por viverem em um Estado repressor, celetista e ausente, faz com que a capoeira seja incorporada com um sentido histórico da vida dos sujeitos e os significados que se cruzam nos princípios de libertação e exclusão.

Na roda de capoeira com visão da educação sociocomunitária, um aluno graduado há mais tempo não aplicará técnicas que levarão a um aluno iniciante a ser humilhado na roda, mas sim respeitará, ensinando durante o jogo e passando os movimentos num ritmo mais devagar e com consciência.

Outro aspecto é que na comunidade com vulnerabilidade social, os palavrões são de uso comum, nas rodas de capoeira, e na musicalidade de capoeira se transformam em melodias de ladainha, quadras e corridos. Dependendo do mestre, toda a repressão sofrida pela sociedade, que anseia pelas agressões físicas e verbais é transformada em musicalidade, respeito

ao berimbau e seu mestre e ouvido atento ao que se é pedido na melodia durante a roda de capoeira (Silva e Heine, 2008).

A música transcende os significados, e traz sentimentos que são expressos artisticamente. “É uma energia que a gente sente quando escuta a música de capoeira, quando a gente toca, vem uma energia que não tem como explicar. Vem do coração” (Marcos Alberto do Hum, julho 2018). Tendo sempre a consciência da sua origem “Alegria, de dor e amor, isso é a história da capoeira cantada” (José Fabio da Silva, julho 2018).

A música é uma representação de um povo oprimido pelo sistema de colonização, mantendo a oralidade como forma de assegurar a história, a cultura, os saberes e as tradições do povo brasileiro.

A figura do Mestre de capoeira que canta, ensina, traz a ancestralidade na prática, através dos movimentos, das intencionalidades, das ladinhas, dos discursos, da historicidade, fica guardado pelos seus discípulos na sua memória. Por isso a capoeira é “oriundas de sua identidade com as manifestações culturais de origem popular” (Radicchi, 2014, p. 33).

Quando o mestre dá um entendimento sobre o mundo e a realidade social a partir dos valores africanos passados de geração em geração através do resgate da memória do seu antecessor, luta contra o chamado “principio da exclusão”, que não é apenas as pessoas que não possuem um trabalho assalariado, mas também, são excluídos pela origem étnica e identidade cultural (Wanderley *et al.*, 2000).

A identidade cultural neste caso, estigmatiza negativamente alguns conceitos historicamente traçados, exigindo uma transformação social, acreditando ser na área da educação não formal com a utilizando da prática de capoeira com trajetória cultural e afrobrasileira como uma ação preventiva. As medidas tomadas tem como visam lutar contra a exclusão com finalidades preventivas e não somente reparadoras, com o “objetivo de controlar sobretudo os fatores de dissociação social” (Wanderley *et al.*, 2000 p. 32).

Cavalleiro (2017) diz que refletir com seus pares, promove uma educação igualitária e compromissada com a formação dos cidadãos, pois as pessoas em um país onde a exclusão social é visível, não buscam apenas lutar pela igualdade perante a lei, mas sim a igualdade perante as oportunidades, ainda mais aquelas que foram veladas pelo mito da democracia racial.

A ONG utiliza como meta na educação sociocomunitária, a elevação da autoestima das pessoas socialmente discriminadas, trabalhando com a participação efetiva das crianças e jovens, criando condições para conhecerem historicamente a construção e através da consciência, transformar o mundo ao seu redor. Freire (1993) traz a história como uma demanda da liberdade, só através dela podemos reinventar o mundo com uma visão ética e estética que vai além dos padrões sociais, como também, as possibilidades de mudanças e inovações.

Ao utilizar a história para recriar positivamente o fortalecimento da sua construção do conceito do que é identidade e como esta é construída, se recriam novas formas de inserir-se na sociedade como cidadãos participantes.

As ações foram as formações sobre a Identidade, uma delas foi a palestra com a Viviane Luiz¹ em 2012 que trouxe o tema de pesquisa de como as mulheres quilombolas se viam na sociedade, foi muito importante na construção da identidade desta comunidade, pois trouxe a palestra de forma participativa, teve clareza nos discursos, utilizou bastante imagens e abordou temas que contemplava a lei 10.639 de 2003 de forma compreensível desde crianças até os adultos.

A ONG promove diversas palestras, citamos aqui apenas duas, damos a compreensão ao leitor sobre a reflexão acerca de uma das metas que é o fortalecimento da identidade da comunidade local. A outra palestra foi com a advogada Neuza Dorigon com o tema Preparação para o Mercado de trabalho: questões trabalhistas e previdenciárias, ao qual na educação sociocomunitária visa o esclarecimento das redes de economias formais e informais, para que estes lugares sejam experiências educacionais e de auto-gestão, a sobrevivência torna-se resistências. Estamos resignificando novamente a palavra resistência, cultivando o princípio comunitário, tendo a possibilidade das pessoas participantes, possam construir as margens dessas informações, espaços de autonomia e conhecimento.

Outra ação da ONG foi a realização da peça de teatro, onde foi utilizado o psicodrama na educação sociocomunitária sobre como era no Continente Africano antes da escravização no Brasil, as influências da época, como é relatado historicamente, englobando a capoeira como palco a este drama. Ao criar a peça os coordenadores permitiram possibilidade para a própria produção e a sua construção, pois “ensinar não é construir conhecimento” (Freire, 1996, p. 52).

Romper as barreiras e buscar conhecimentos acerca do tema, acreditando que não há verdade universal, mas múltiplos saberes, estéticas e pertencas sociais, poder variar o olhar de acordo com a busca e experiências significativas, que deixasse transparecer cenários, atores, dramas e tramas (Lima, 2016).

A construção da história da capoeira a partir da visão dos negros, sendo o primeira peça contava sobre a luta do guerreiro Zumbi e a segunda peça sobre a resistência dos quilombos até a Abolição da Escravatura, faz parte de uma educação sociocomunitária pelas estratégias utilizadas de produções coletivas, identitárias e libertadoras da naturalização dos preconceitos negativos impostos por uma sociedade eurocêntrica.

1 Viviane Luiz é doutora pela Universidade Metodista de Piracicaba com o tema de Relações Étnico-raciais e uma colaboradora na área de formação da ONG Cidadão.

Acredita-se que uma educação sociocomunitária seja uma proposta de criação coletiva, local, inusitada, um ensaio, potencializando-se espetáculos tão criativos quanto possam tornar-se os seus atores, autores, protagonistas que se atualizam em cada nova cena, em cada novo cenário, frente a novos enredos e dramas. Assim, seria tal uma concepção educacional inclusiva sociocomunitária, ainda que, cada vez mais, inventemos, adjetivos para tentar expressar (novos/outros?!) enunciados (Bissoto e Miranda, 2012, p. 124).

Pode-se criar um novo sentido e significado quando o teatro é compreendido como uma práxis educacional sociocomunitária, como um dispositivo de conhecimento da história de lutas, que se realiza através da ação, do diálogo e da reflexão.

As formações e práticas educativas na educação sociocomunitária como ressignificação da capoeira, nos possibilitam buscar a mudança na sociedade pelas práticas educativas. Ao trazer conceitos, quebrando paradigmas impostos pela sociedade, pensando e repensando sobre a formação humana, a educação de valores, contribui para fortalecer sobre a identidade historicamente construída, a partir dos excluídos. Freire (1996) diz que a formação humana é permanente, e a reflexão crítica sobre a prática pode melhorar a prática.

Ao trazer a história da cidade de Campinas, estamos assumindo e percebendo as razões que culturalmente somos assim, tendo esta consciência somos capazes de mudar e deixamos de estar num estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

A cidade de Campinas tem relatos de práticas racistas desde 1854, por haver a troca de trabalhadores mestiços ou escravizados em decorrência da exploração de parte de terra abandonada (Santos, 2002).

A escravidão praticada no distrito da mineração ou na fazenda de gado deslocava e marginalizava força de trabalho excedente e a remetia para a ociosidade e o crime. Bandidos e garimpeiros, organizados em “bandos rebeldes”, aproximavam-se interessada e “naturalmente dos humildes e dos oprimidos, que protegem e defendem” (Santos, 2002, p. 112).

A cidade de Campinas foi considerada uma das últimas cidades a “abolir a escravidão”, existindo relatos de mutilamento aos negros escravizados considerados pelos donos de terra como “desobedientes” e ordem de espancamentos sem motivos considerados permitidos perante a lei. “Ainda em Campinas, Vitorino Calixto, preto, foi preso e espancado porque estava no corredor de um prédio onde fora levar uma encomenda; e nesta mesma cidade, Fabiano, preto, foi preso e espancado porque causava problemas “andando” pelo Taquaral” (Martins, 2017, p. 39).

Martins (2017) cita alguns depoimentos de jornais locais que diariamente publicavam que pessoas eram presas, sempre relatando o nome da

pessoa e a cor da pele que segundo o racionalismo científico os classificavam como preguiçosos.

A capoeira como educação sociocomunitária carrega em sua construção histórica uma relação onde se procura potencializar as vozes dos que foram discriminados socialmente, recontando a história a partir da visão dos escravizados. Até os dias atuais as ideias racialistas constituem o universo cultural e simbólico de exclusão, racismo e preconceito, estando este reflexo presente nas brincadeiras, piadas e desqualificações sociais.

O racismo gera problemas nas diversas esferas sociais desde a época da escravidão de negros no Brasil até os dias atuais, nessa situação podemos destacar o preconceito contra negros, onde são feitas brincadeiras e piadas que se ao aprofundar no assunto pode-se encontrar alguma relação com o passado [...]. Esse racismo é histórico e vem sendo passado de geração para geração. Infelizmente a cada dia é possível identificar que a mídia e parte da sociedade definem a pessoa de pele branca como padrão de beleza ideal, essa situação é uma forma evidente de racismo (Moreira e Evangelista, 2017, p. 100).

Em algumas falas, observa-se o não apagamento da historicidade negativa do negro e depois da reflexão aqui apresentada na ONG Sociedade, como foi realizada essa desconstrução de preconceitos e estereótipos embasado nas formações oferecidas, ao qual levaram as pessoas entrevistadas a uma consciência do que é racismo e o fortalecimento da sua identidade.

No início eu achava bonitinho, legalzinho a brincadeira, no início do nosso trabalho, e depois com a transformação, de palestras, e tudo, eu percebi, que muitas brincadeiras tem um pouquinho de verdade, então eu cortei todo tipo de brincadeira racial, de racismo, preconceito, eu cortei tudo (Rildo Carlos Prazeres dos Santos, julho 2018).

“Na sociedade de hoje, falta conhecimento, as pessoas acabam tratando com indiferença os negros principalmente, mas é tudo questão de saber argumentar e saber se defender em relação a raça e a etnia de cada pessoa” (Ana Cláudia de Souza Oliveira, julho 2018). A consciência de como a capoeira foi criada e refletida como educação sociocomunitária, mostra a dimensão cultural que esta representa na sociedade e na compreensão que a diferença entre as pessoas, povos e nações é enriquecedora e precisa ser desmistificada, ouvindo a história contada por diversas vertentes, a fim de valorizá-la.

A meta da ONG Sociedade atualmente é fornecer a capacidade de reflexão para o exercício da cidadania e justiça social, permitir aos atores deste processo a busca da construção de estratégias para a solução de problemas, e a construção de uma identidade que incentive as práticas sociais/comunitárias.

A valorização de todo o projeto sociocomunitário reflete nas falas importância da continuação destas práticas por muitos anos. “Eu espero poder crescer mais na capoeira, poder ajudar o próximo da mesma forma que eu fui ajudada e passar adiante o meu conhecimento, porque foi assim que eu aprendi” (Pamela Oliveira Leite, julho 2018) “O carinho de todo mundo comigo, a gratidão também, me levou a isso, eu também gosto de ajudar as pessoas, nada mais justo, como a capoeira me ajudou eu retribuí da mesma maneira” (Letícia Belo Firmino, julho 2018).

Tendo essa consciência histórica, dentro da perspectiva da pesquisa-ação, compreende-se que as referências utilizadas vem ao encontro com o que acredita ser uma educação sociocomunitária e a compreensão do pensamento de Paulo Freire.

Conclusão

A educação acontece em variadas relações sociais ao qual todos estão envolvidos, estando o sujeito social submetido e dependente do instrumento utilizado, formando assim o existir humano histórico e concreto. A reflexão aqui desenvolvida acredita que através da vivência, participação ativa, a leitura de mundo, questionamento e responsabilidade, pode viabilizar a formação de cada sujeito social envolvido nas práticas oferecidas que visam formar o cidadão livre e consciente do seu papel social (Marques e Evangelista, 2010).

O espaço de educação não formal é um instrumento de humanização influenciado e que também influencia, mas com a consciência de promover a verdade e a transparência. “Porque não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar” (Gadotti, 2012, p. 19). A educação sociocomunitária está inserida numa alternativa de produção com aprendizagens que leva em conta o conhecimento e localidade das populações marginalizadas e excluídas do modo de produção dominante. Por isso, ter consciência que fazemos parte de um mosaico social, é transformar a prática sociocomunitária, que levem em conta a autogestão, a inclusão e a corresponsabilidade.

O educador que visa uma prática de caráter popular, social e comunitário, acredita num sonho em busca de um mundo justo, produtivo e sustentável. Para que isso aconteça, a intervenção tem que ser transformadora da realidade e as ações socioeducativas visam o futuro mais humanitário.

A educação sociocomunitária e a pesquisa-ação guardam afinidades, em nosso entender, abrindo uma perspectiva inovadora na medida em que permite ao indivíduo participar aportando a contribuição única de sua individualidade e somando outras tantas quantas possíveis num rico processo coletivo de trocas, aprendizagens e iniciativas solidárias (Ayala e Vasconcelos, 2016, p. 85).

A reflexão amplia o conhecimento, o pesquisador deixa o contexto de “teórico” e passa para um espaço dialógico que requer uma investigação, uma sensibilidade e uma disposição para compartilhar o desenvolvimento do processo. Ao sistematizar esta realidade, faz com que sua participação envolva e amplie a consciência crítica em relação a realidade que os permeia, refletindo, planejando e atuando, relacionando assim a teoria com a prática e a prática com a teoria (Ayala e Vasconcelos, 2016).

A capoeira contribui para a construção da identidade e a valorização da diversidade norteador ações e atitudes que envolvem os que participam e os que assistem (Moraes e Evangelista, 2018). Neste sentido, abriu caminhos para reflexões acerca da compreensão da conjuntura histórica.

Estar à frente do processo de mudança, reorganizando-se socialmente, politicamente e economicamente tem o intuito de conhecer a democracia e vivenciá-la em grupo, se o objetivo é a libertação, vamos refletir sobre nossas atitudes, juntos construir uma utopia social na qual acredita numa sociedade mais justa e igualitária.

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (Freire, 1980, p. 27).

Na educação sociocomunitária com a prática de capoeira nas regiões com vulnerabilidade social o trabalho é com a prevenção de forma dialógica e reflexiva sobre a realidade, buscando e traçando caminhos com transformações significativas.

A transformação interna do sujeito e do meio, construindo relações com o outro e na construção de uma utopia social, se dá pela vivência de uma sociedade democrática onde a participação nos processos decisórios é ativa e negociada e com a mudança da geração, o espaço, a cultura também se modificam e as práticas sempre se renovam.

Referências bibliográficas

- Ayala, R. M. e Vasconcelos, V. O. de. (2016). Pesquisa-ação, Educação Popular e Educação Sociocomunitária: pertinências e impertinências. In Bissoto, M. L. e Miranda, A. C. (Eds.), *Metodologia em Educação Sociocomunitária* (pp. 63-120). Jundiaí: Paco Editorial.
- Bissoto, M. L. e Miranda, A. C. (2012). *Educação Sociocomunitária: tecendo saberes*. Campinas, SP: Alínea.
- Brasil. (2002). *Síntese de Indicadores Sociais confirma as desigualdades da sociedade brasileira*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado de <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm/>

- Brasil. (2014a). *Estimativas da População dos Municípios Brasileiros com data de Referência em 1º jul. de 2014*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise_estimativas_2014.pdf/
- Brasil. (2014b). *Plano de Assistência Social do Município de Campinas 2014-2017*. CMCAIS, Prefeitura Municipal de Campinas. Resolução CMAS do Diário Oficial de Campinas-S.P. nº 142/2014 de 27/05/2014. Recuperado de <http://campinas.sp.gov.br/arquivos/cidadania/pmas-2014-2017.pdf/>
- Cavalleiro, E. (2017). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- Evangelista, F. e Cruz, R. C. (2016). Narrativas de Formação em Educação: possibilidades para a pesquisa e investigação em Educação Sociocomunitária. In Bissoto, M. L. e Miranda, A. C. (Eds.), *Metodologia em Educação Sociocomunitária* (pp. 163-186). Jundiaí: Paco Editorial.
- Franco, M. A. (setembro-dezembro, 2005). Pedagogia da pesquisa-ção. *Educ. Pesqui.*, 31(3). São Paulo. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lang=pt/
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. e Guimarães, S. (2003). *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (dezembro, 2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, 18(1). Brasília. Recuperado de <file:///G:/Mestrado/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado/Texto%20Moacir%20Gadotti.pdf/>
- Geraldí, C. M., Micaela, L. C. e Cruz R. C. (2017). Políticas Públicas: os bastidores da implementação de um programa de igualdade racial na Secretaria Municipal de Educação de Campinas. In Evangelista, F. et al. (Eds.), *Africanidades, afrodescendências e Educação: Fundamento, Experiência e Lições para o Porvir* (pp. 35-52). Curitiba, PR: CRV.
- Gohn, M. da G. (1997). *Os sem-terras, ONGs e Cidadania*. São Paulo: Cortez.
- Grosso, L. A. e Antônio, S. (2016). A participação do educador na pesquisa em Educação Sociocomunitária: observação participante e pesquisa partici-

- pante. In Bissoto, M. L. e Miranda, A. C. (Eds.), *Metodologia em Educação Sociocomunitária* (pp. 15-44). Jundiaí: Paco Editorial.
- IBGE. (2014). *Diretoria de Pesquisa, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. Recuperado de <https://ww2.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/diretorias.shtm/>
- Lima, N. T. de. (2016). Psicodrama e pesquisa na Educação Sociocomunitária: protagonismo e devir. In Bissoto, M. L. e Miranda, A. C. (Eds.), *Metodologia em Educação Sociocomunitária* (pp. 121-140). Jundiaí: Paco Editorial.
- Marques, C. D. e Evangelista, F. (2010). Pedagogia Social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educar social libertador. In *Desafios e Perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção*. Coleção Pedagogia Social. São Paulo: Ed. Expressão e Arte.
- Martins, R. L. (2017). A lei de 13 de maio de 1888: algumas reflexões sobre os limites da cidadania para os libertos, na região sudeste do Brasil. In Evangelista, F. et al. (Eds.), *Africanidades, afrodescendências e Educação: Fundamento, Experiência e Lições para o Porvir* (pp. 35-52). Curitiba, PR: CRV.
- Moraes, E. F. de e Evangelista, F. (2018). A roda de capoeira no espaço escolar e suas perspectivas para as relações étnico-raciais no Brasil. In Silva, A. W. et al. (Eds.), *Educação Ambiental, étnico-racial e em direitos humanos: questões desafiadoras* (pp. 127-140). São Paulo: Ideias & Letras.
- Moreira, G. T. e Evangelista, F. (2017). Contextualizado a origem da escravidão do negro no Brasil. In Evangelista, F. et al. (Eds.), *Africanidades, afrodescendências e Educação: Fundamento, Experiência e Lições para o Porvir* (pp. 91-102). Curitiba, PR: CRV.
- Radicchi, M. R. (2013). *Capoeira e escola: significados da participação*. Varzea Paulista, S.P.: Fontoura.
- Santos, A. da C. (2002). *Campinas, das origens ao futuro: compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiaí (1732-1992)*. Campinas, SP.: Editora da Unicamp.
- Silva, G. de O. e Heine, V. (2008). *Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania*. São Paulo.
- Sociedade. (s.d.). *Associação Programa Social Formando Cidadãos Competentes*. Recuperado de www.sociedadeo.blogspot.com.br/ e www.sociedadeo.org/
- Thiolent, M. (1996). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tripp, D. (setembro-dezembro, 2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.*, 31(3). São Paulo.
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Wanderley, M. B., Bógus, L. e Yazbek, M. C. (Eds.). (2000). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC.

Entrevistas

Rildo Carlos Prazeres dos Santos, Campinas, S.P. (julho 2018).

José Fabio da Silva, Campinas, S.P. (julho 2018).

Adriano da Silva Rocha, Campinas, S.P. (julho 2018).

Ana Claudia de Souza Oliveira, Campinas, S.P. (julho 2018).

Pamela Oliveira Leite, Campinas, S.P. (julho 2018).

Marcos Alberto do Hum, Campinas, S.P. (julho 2018).

Letícia Belo Firmino, Campinas, S.P., (julho 2018).

Educação e libertação: reflexões decorrentes a partir de um grupo de estudos no espaço salesiano

Anamelia Freire D' Alkmin Neves
UNISAL-Americana (Brasil)
anameliafreire@hotmail.com

Introdução

Artigo I
Fica decretado que agora vale a verdade,
que agora vale a vida,
e que de mãos dadas,
trabalharemos todos pela vida verdadeira
(Mello, 1987).

No intuito de contextualizar o processo reflexivo que culminou na escrita deste ensaio, destaco que a autora foi aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, participa atualmente do Grupo de Estudos Educação Popular e Sociocomunitária no campus Maria Auxiliadora na cidade de Americana, é professora efetiva de História na Rede Estadual de São Paulo atuando em defesa da democracia, da vida e da poesia e parte da compreensão da ética dusseliana que “vale o que tem relação com a vida, não vale o que não tem relação com a vida. Vale mais o que mais tem relação com a vida” (Dussel, 2000, p. 9).

Este ensaio surgiu a partir da vivência e reflexões da autora como participante de um grupo de estudos¹, da pesquisa bibliográfica e dos diá-

1 Participei das reuniões do grupo de estudos Educação Popular e Sociocomunitária durante o 1º semestre de 2018 no UNISAL campus Maria Auxiliadora na cidade de Americana/

logos sobre a trajetória, atuação e produção de pensadores a exemplo de Enrique Dussel (1974, 1986, 2000, 2006 e 2007) e Paulo Freire (1980, 1987 e 2001) numa perspectiva de uma educação política, libertadora e transformadora visando uma sociedade mais igualitária e no enfrentamento a lógica perversa e excludente imposta pelo capital que naturaliza e dissemina a valorização do Ter perante o Ser.

Para que a educação seja de fato problematizadora e libertadora é imprescindível a existência do diálogo, principalmente para ouvir sobre as pesquisas realizadas ou em andamento, sobre práticas sociais e educativas que são transformadoras e possíveis baseadas na construção da própria historicidade dos sujeitos e das experiências compartilhadas envolvendo os/as participantes educadores/as e pesquisadores/as comprometidos com a transformação social e do reconhecimento de que “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (Freire, 1987, p. 49).

Pensando na educação enquanto libertadora e acreditando na educação dialógica e problematizadora e considerando o participar do grupo de estudos como uma prática social (Oliveira e colaboradores, 2014) e das ações educativas social na perspectiva sociocomunitária (Grosso, 2013), partindo da horizontalidade e do ato de estudar cabe os seguintes questionamentos: Qual a importância de estudarmos e pensarmos sobre a exclusão e o processo de libertação no nosso contexto latino-americano? Como a educação transformadora e sociocomunitária pode contribuir para a minha transformação e intervenção no mundo com os outros?

Acreditamos que a ação-reflexão-ação a partir das inquietações surgidas podem contribuir para recriar e/ou criar caminhos novos ou novos jeitos de caminhar no campo da Educação para além do ambiente acadêmico que sejam capazes de despertar encantos.

Exclusão e libertação no contexto latino-americano

Artigo IV

*Fica decretado que o homem
não precisará nunca mais
duvidar do homem.*

*Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.*

SP e agradeço à direção, coordenadoras do grupo e participantes que possibilitam à existência dos encontros.

*Parágrafo Único:
O homem confiará no homem
como um menino confia em outro menino
(Mello, 1987).*

Percebemos a opressão como uma característica do tempo atual e acreditamos que para combatê-la, precisamos assumir uma posição e criar condições para o aumento da vida comunitária, em âmbito político que perpassa a cultura, ecologia e economia e que assim sendo, caminhamos para a conscientização que segundo Freire (1980, p. 26) “a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

O estudo sobre a trajetória, atuação e produção dos pensadores Enrique Dussel e Paulo Freire numa perspectiva de uma educação política, libertadora e transformadora visando uma sociedade mais igualitária e fraterna faz-se cada vez mais necessário na sociedade atual para combater a lógica perversa e excludente imposta pelo capital que naturaliza e dissemina a valorização do ter perante o ser.

Nesse sentido, o estudo e pesquisa comprometida com uma educação libertadora e transformadora também devem ser pensados visando um projeto de libertação cultural popular ao propor diálogos com práticas sociais e processos educativos. Entendemos o diálogo interligado a práxis e para Freire (1987) a investigação da realidade tem como princípio o respeito às experiências pessoais para que exista o encontro e a construção de novos saberes. Para Oliveira e colaboradores (2014), no que diz respeito às práticas sociais:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes naturais, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (p. 33).

Concordamos com Freire (1987, p. 5) quando este destaca a importância da prática sendo “um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando”.

Pensamos que o compartilhar vivências em um grupo de estudos no sentido de uma ação concreta para a transformação social potencializa a esperança para uma práxis educativa libertadora com os outros. Em consonância com Cortella (2001):

Como insistia o inesquecível Paulo Freire, não se pode confundir esperança do verbo esperar com esperança do verbo esperar. Aliás, uma das coisas mais perniciosas que temos nesse momento é o apodrecimento

da esperança; em várias situações as pessoas acham que não tem mais jeito, que não tem alternativa, que a vida é assim mesmo... Violência? O que posso fazer? Espero que termine... Desemprego? O que posso fazer? Espero que resolvam... Fome? O que posso fazer? Espero que impeçam... Corrupção? O que posso fazer? Espero que liquidem... Isso não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. E, se há algo que Paulo Freire fez o tempo todo, foi incendiar a nossa urgência de esperanças (s/p).

Tendo como base os pressupostos teóricos de Enrique Dussel e Paulo Freire percebemos que as relações colonialistas foram impostas pela negação da cultura do outro e que através da opressão instalou-se uma pedagogia da dominação que desvalorizou intencionalmente a cultura popular por ser do colonizado e, também, de tudo aquilo que foi considerado como periférico. Neste aspecto, Dussel (2000) afirma:

É a passagem do não-poder-ser-vivente do outro, da vítima, diante de um sistema que a nega, ao dever-ser-vivente da vítima libertada sob a responsabilidade pela vida do outro e diante de um sistema de poder. [...] A crítica é o começo da luta (pp. 378-381).

Freire analisa a situação do *opressor-oprimido* sob a perspectiva de ambos e da importância de um com o outro para alcançarem a libertação, quanto a isso afirma que os homens se libertam em comunhão e na descoberta em dizer a sua palavra. Nesse sentido Freire (1987) afirma:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (p. 19).

O filósofo e professor Enrique Dussel que é um dos pensadores de destaque na consolidação por uma Filosofia da Libertação, ousou questionar a filosofia ocidental e pensar sobre uma “independência” no campo filosófico em uma época na qual a opressão em todos os seus aspectos dominava a América Latina no período entre os anos de 1960 até 1990.

Dussel (2006) nos lembra que havia um outro mundo além do europeu e para explicar como foi esse processo histórico retoma a obra de Bartolomé de las Casas que demonstra como ocorreu o enriquecimento europeu em nome do ouro, como se este fosse o Deus e pelo qual se justificaria a conquista da América e conseqüentemente os diversos tipos de dominação econômica e cultural exercida pelo centro e na dependência interna e exter-

na que se estabeleceu nos países latino-americanos a exemplo do domínio da cidade europeia para o campo e da consolidação da cultura patriarcal.

Discorrendo sobre o tomar consciência da exterioridade e a contribuição das ciências, incluindo a filosofia para que isso ocorra, Dussel levanta questões pertinentes para se pensar onde era o “centro” e a “periferia” para entender a chamada “cultura colonial” em seus níveis e como a vontade de poder imperialista prevaleceu nessa relação mercantilista que impôs a vontade do europeu embora tivesse um “pacto colonial”.

Dussel, através da sua atuação e comprometimento ético para com a existência, demonstra a importância de não esquecermos nossas origens e nos remete ao exercício de pensar os conceitos já citados acima, problematizando-os a partir da nossa realidade enquanto latino-americanos e nas possibilidades no sentido de pensar e agir mediante um método que vá contra a relação “ser-objeto” e que aponte caminhos para a libertação da “razão colonizadora”. Nesse sentido, Dussel (1974) afirma que:

Los únicos reales críticos al pensar dominador europeo han sido los auténticos críticos europeos nombrados o los movimientos históricos de liberación en América latina, África o Asia. Es por ello que, empuñando (y superando) las críticas a Hegel y Heidegger europeas y escuchando la palabra pro-vocante del otro, que es el oprimido latinoamericano en la totalidad nordatlántica como futuro, puede nacer la filosofía latinoamericana, que será, analógicamente, africana y asiática (p. 176).

Dussel questiona e propõe a superação da “dialética de dominação” e da “ontologia” perpassando pela crítica à visão eurocêntrica presente nos conceitos desenvolvidos por Hegel e Heidegger e aos pós hegelianos, Feuerbach, Marx e Kierkegaard. Para Dussel (1974):

Ni Schelling, ni Feuerbach, ni Marx, ni Kierkegaard, ni Lévinas han podido trascender Europa. Nosotros hemos nacido afuera, la hemos sufrido. ¡De pronto la miseria se transforma en riqueza! Esta es la auténtica filosofía de la miseria que Proudhon hubiera querido escribir. “Es toda una crítica de Dios y del género humano”. Es una filosofía de la liberación de la miseria del hombre latinoamericano, pero, y al mismo tiempo, es ateísmo del dios burgués y posibilidad de pensar un Dios creador fuente de la liberación misma (pp. 182-183).

Percebemos que através da negação da cultura do outro e da opressão, instalou-se uma pedagogia da dominação que desvalorizou intencionalmente a cultura popular por ser do colonizado e também de tudo aquilo que foi considerado como periférico, nesse contexto é possível entender a questão da dependência, a partir da problemática do mercado mundial e da exploração das riquezas da América a partir do século XVI partindo de

uma abordagem teórica dialética para pensar o concreto e para tal Dussel propõe nove teses para discutir o que chamamos de capital.

Argumentando em defesa da Ética da Libertação, Dussel (1974), discorre e aponta críticas nas diferentes concepções de ética perpassando pela construção desta no que se refere ao bom e as éticas formais, apontando através de um esquema as necessidades de se pensar em uma ética para libertação que reconheça o outro em sua diferença e direito à vida digna e o encontro que se dá através da alteridade. Segundo Dussel (1986):

A revelação do outro abre o projeto ontológico passado, da velha pátria, da dominação e da alienação do outro como 'outro', ao pro-jeto libertador. Esse pro-jeto libertador, âmbito transontológico da totalidade dominadora, é o mais-alto, o mais-além para o qual a palavra reveladora nos convida e pro-voca. Somente confiados no outro, apoiados firmemente sobre sua palavra, a totalidade pode ser posta em movimento; caminhando na libertação do outro alcança-se a própria libertação (p. 207).

Dussel (1974) apresenta e esquematiza seu projeto de transformação e libertação a partir de um sistema ético, elencando para tanto, os aspectos material, formal, crítico, intersubjetivo e de ação na qual ele explica de forma pedagógica a viabilidade e a legitimidade da ética e suas especificidades.

Reflexões sobre a educação transformadora e a educação sociocomunitária

Artigo V

*Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.*

*Nunca mais será preciso usar
a couraça do silêncio
nem a armadura de palavras.*

*O homem se sentará à mesa
com seu olhar limpo
porque a verdade passará a ser servida
antes da sobremesa.*

Artigo VI

*Fica estabelecida, durante dez séculos,
a prática sonhada pelo profeta Isaías,
e o lobo e o cordeiro pastarão juntos
e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora
(Mello, 1987).*

Partimos da compreensão de Brandão (2014) da educação enquanto necessidade humana a fim de possibilitar transformações sociais e do ser humano em sua totalidade, provido da possibilidade de transcendência, conside-

rando que todo momento de construção de saberes nas classes populares, que é eminentemente coletivo, já é um trabalho político e, portanto, libertador. É também um meio através do qual o sujeito torna-se consciente do que é, das condições em que vive e do que deve realizar para transformá-las.

As práticas sociais permitem que os indivíduos e a coletividade na qual estão inseridos se construam. Sendo que as diferentes pessoas que participam dessas práticas, se orientam por processos educativos, uma vez que a educação transforma a todos e de acordo com Brandão (2014) é “atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais”.

Os processos educativos não se resumem apenas a preparação desses sujeitos para fins únicos e específicos, como por exemplo oferecer uma profissão, nem também, se restringe ao desenvolvimento de determinadas características da personalidade, como um dom artístico. Esses processos educativos abrangem a pessoa em sua totalidade, em todos os aspectos de seu corpo e alma, em outras palavras, em toda a sua vida espiritual, moral, social e, assim, objetivando transformá-la e aperfeiçoá-la (Brandão, 2014).

Sendo assim, os processos educativos se constituem com o viés da libertação, compreendendo o ser humano em sua totalidade, provido da possibilidade de transcendência, isto é, do ser mais na constituição desses saberes por meio das relações humanas transformadoras estabelecidas em diferentes espaços e práticas sociais, os processos educativos vão sendo construídos, significados e ressignificados.

Freire (1987) discorre sobre a concepção problematizadora da educação apontando sempre a necessidade da busca em *ser mais* e destaca a inconclusão do ser humano e que este deve estar ciente disso para que continue a busca, “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana”.

Criticando a visão bancária de educação, Freire (1987) afirma que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p. 33).

Paulo Freire faz uma crítica à teoria da ação antidialógica, visto que esta é centrada na necessidade de conquista e, na ação dos dominadores que preferem dividir para manter a opressão, deixando que a invasão cultural e a manipulação desqualifiquem a nossa identidade e nos convida à união para libertação, através da colaboração e organização. De acordo com Freire (1987):

O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação (p. 84).

É perigosa uma sociedade sem o diálogo, sem a troca de experiência, pois sem o diálogo a sociedade se divide e se torna alvo fácil dos opressores onde a liberdade ameaçada. Para Freire (1987), nesse contexto:

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porque e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. Significando a união dos oprimidos a relação solidária entre si, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica esta união, indiscutivelmente, numa consciência de classe (p. 100).

Destacamos em Freire a importância do diálogo como um encontro de possibilidades que surgem da troca de experiências e da valorização do contexto social e cultural dos envolvidos no processo educativo para que a liberdade seja alcançada através do respeito da palavra do outro para que supere a opressão, através das práxis. Neste sentido Freire (1987) afirma:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: palavra. Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (p. 44).

Segundo Freire (1987, p. 45) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Acreditamos que através do diálogo em um grupo de estudos ocorra a aprendizagem e destacamos a importância da ação-reflexão-ação por parte do sujeito, inserido no contexto histórico e político da América Latina.

É fundamental o conhecimento e reconhecimento dos saberes, valores, cultura e identidade que muitas vezes foram deixados à margem e relegados como menos importante, atendendo a determinados interesses excludentes e a preocupação sobre o fenômeno da exclusão social no campo da educação e no que se refere às interfaces da educação salesiana e sociocomunitária, os autores Evangelista, Caro e Miranda (2015) nos alertam:

Cabe então refletir sobre as interfaces da educação salesiana e sociocomunitária diante do fenômeno da exclusão social, tendo como referência a educação ética presente na formação dos educadores preocupados com o atual desencanto na educação, acreditando ser possível pela educação

um trabalho efetivo em direção das mudanças necessárias à organização social, política e econômica latinoamericana. Acreditamos que se a educação sozinha não pode transformar a realidade, tão pouco sem ela a transformação se concretiza (pp. 135-136).

O pensamento de Freire permanece atual e juntamente com o princípio sociocomunitário nos convida à nossa união solidária e consciente enquanto pesquisadores e educadores para que pensemos nossa própria práxis na educação. Para Groppo (2013): “A presença do princípio sociocomunitário é patente em alguns processos da vida social em especial. Entre eles, a educação, um dos campos mais importantes da vida social, pois é ele o responsável por boa parte pela recriação da existência” (p. 12).

É necessário fortalecer e impulsionar a nossa luta enquanto educadores/as e pesquisadores/as comprometidos com o referencial sociocomunitário no combate à opressão e no nosso compromisso como a nossa constante busca de libertação e do sonho juntamente com os outros. De acordo com Freire (2001):

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (p. 99).

Freire e Dussel desenvolvem o conceito de práxis em seus diversos níveis e esclarecem que a práxis da libertação necessita da participação e organização do povo e do reconhecimento deste enquanto “atores mutuamente responsáveis por seus destinos” para o “cumprir com a Vontade-de-Vida” (Dussel, 2007, p. 119). Destacamos que a vivência e a participação em um grupo de estudos sobre Educação Popular e Sociocomunitária suscitaram questionamentos e fundamentalmente nos levou a refletir e pensar sobre novas possibilidades de intervenções educacionais com a comunidade e que de acordo com Groppo (2013):

A Educação Sociocomunitária é entendida, na qualidade de tema ou “objeto” de pesquisa, como aquelas intervenções educacionais que têm — aos seus propositores, ao menos — claras intenções de impacto social; estas ações tendem a se dar nos ambientes ditos “não formais” de educação, mas podem acontecer também em ambientes formais, como a escola, quando se trata da mobilização da comunidade do entorno da instituição formal. Em suma, a educação sociocomunitária trata das ações educativas de impacto social, para além da escola, ou que envolvem a relação escola-comunidade (p. 10).

Considerações finais

Artigo Final
Fica proibido o uso da palavra liberdade.
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem
(Mello, 1987).

Às reflexões realizadas a partir da participação no grupo de estudos nos remetem a pensar sobre a nossa colonização, formas de opressão a que fomos submetidos e a resistência pela não perda da identidade e humanidade e nos motiva a conhecer mais sobre as práticas dos movimentos sociais e suas diferentes frentes de luta, seja pela terra, pela denúncia ao racismo e demais contextos de opressão.

Cabe ressaltar as contribuições destes grupos ao denunciar, explicar, propor, fundamentar, demonstrar e apontar caminhos para os processos de ensinar e aprender que perpassa e ultrapassa o espaço acadêmico formal. Refletimos sobre a importância de estudos e pesquisas em educação que desvelem processos educativos em prol da humanização e do compromisso com o rigor científico que responda as necessidades coletivas, reconhecendo as tensões geradas nos encontros entre os saberes e às visões de mundo os quais estão atrelados.

Os referenciais utilizados fortalecem e impulsionam a nossa luta enquanto seres humanos inconclusos e pesquisadores/as no educar-se reconhecendo também a nossa necessidade do estudo contínuo para que o processo de conscientização continue acontecendo e para que possamos ser mais com os outros como sabiamente Paulo Freire retratou.

Estimular à práxis e a educação enquanto libertadora juntamente com a comunidade é urgente, pois o capitalismo tem vítimas, as quais “sua vontade-de-viver” foi negada pela “vontade-de-poder” daqueles que dominam e, portanto, é preciso uma transformação.

Conforme posto na perspectiva freireana, a educação deve possibilitar uma práxis libertadora que é o princípio fundamental para que ocorra a transformação social para uma sociedade mais justa e fraterna e esperamos contribuir ao oferecer questões a serem refletidas, para que a educação enquanto ato político seja indissociável da vida de homens e mulheres e que de forma insubmissa, assim como a poesia de Thiago de Mello, possa contribuir para recriar e/ou criar caminhos novos ou novos jeitos de caminhar no intuito de uma educação para liberdade.

Referências bibliográficas

- Brandão, C. R. (2014). Prefácio. In Oliveira, M. W. e Sousa, F. R. (Eds.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação* (pp. 11-18). São Carlos: EdUFSCar.
- Cortella, M. S. (8 de novembro de 2001). *A resignação como cumplicidade*. Folha de São Paulo. Caderno Equilíbrio. Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0811200123.htm/>
- Dussel, E. (1974). Superación de la ontología dialéctica. La filosofía de la liberación latino-americana. In *Método para una filosofía de la liberación* (pp. 175-197). Espanha, Salamanca: Sígueme. Recuperado de http://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/18.Metodo_para_filosofia_liberacion.pdf/
- Dussel, E. (1986). *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. São Paulo: Loyola.
- Dussel, E. (2000). *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Dussel, E. (2006). Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular. In *Filosofía de la cultura y la liberación* (pp. 185-226). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/57.Filosofia_de_la_cultura_y_liberacion.pdf/
- Dussel, E. (2007). *20 tesis de política*. São Paulo e Buenos Aires: Expressão Popular e CLACSO.
- Evangelista, F., Caro, S. M. P. e Miranda, A. C. (2015). A educação salesiana e a educação sociocomunitária no enfrentamento da exclusão social. *Revista Histedbr*, (64), 134-146. Campinas.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gropo, L. A. (2013). *Educação sociocomunitária e integração sistêmica: fundamentos para uma crítica das intervenções educacionais não formais contemporâneas* (Acta Científica UNASP). 22, 9-21.
- Mello, T. (1987). *Vento geral, 1951/1981: doze livros de poemas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Oliveira, M. W., Silva, P. B. G., Gonçalves Junior, L., Montrone, A. V. G. e Joly, I. Z. L. (2014). Pesquisando processos educativos em práticas sociais. In Oliveira, M. W. e Sousa, F. R. (Eds.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação* (pp. 29-46). São Carlos: EdUFSCar.

Lendo o mundo: aproximações entre construção de saberes da educação infantil e educação popular

Andreia Melo Alonso
UNISAL-Americana (Brasil)
andreiawiltonalonso@gmail.com.br

Introdução: breve histórico da infância no Brasil

Há muito tempo tenta-se explicar a história do mundo a partir da História da Europa, e este modelo acabou por se tornar “o modelo de civilização”, na tentativa de padronizar, submeter e apagar outras culturas. Dussel (2005) aprofunda seus estudos nessa perspectiva, afirmando que a história da Europa vem sendo contada como História do mundo, como um padrão de civilização a ser seguido a partir do século XVIII. O mesmo ocorre com a história peculiar da criança, cujas especificidades da sociedade europeia foram generalizadas como a “história da criança” em outros continentes, países e culturas. Porém, a luta pelos significados que produzem a cultura e o sentido de existência vem aos poucos rompendo a fronteira da imposição, na tentativa de garantir e valorizar a existência particular de cada grupo social.

A História da criança brasileira está inserida neste complexo contexto mundial e a cada dia constitui-se enquanto representatividade que não comporta mais a invisibilidade. Em linhas gerais, Philippe Ariès (1981) afirma que o valor social da representatividade da infância e adolescência ainda não havia construído uma conceituação elementar na Europa:

Afirmei que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava

de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. A transmissão dos valores e dos conhecimentos e de modo mais geral a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade (1981, p. 3).

Embora esse processo civilizador tenha sido constatado em várias culturas do continente europeu e americano, em sua maioria na cultura branca, mais uma vez, percebemos a imposição cultural e ideológica do assim constituído “Velho Mundo” — a Europa. Se formos pensar qual era o contexto sociohistórico de crianças nascidas aqui no Brasil nas comunidades indígenas, nessa mesma época, seria assertivo dizer que teriam passado pelo mesmo processo histórico de representatividade da infância? Seguramente a resposta seria negativa. A transmissão de valores e conhecimentos não era controlada pela família, pois as crianças se misturavam com a comunidade e as mesmas aprendiam a forma cultural de se viver com um determinado grupo social, em que, a infância não era distinguida da fase adulta. Conversavam com pessoas externas à família ou se isolavam.

Em contrapartida no Brasil, apesar de ainda não ter sido conhecido pelos brancos europeus, as crianças indígenas cresciam e se desenvolviam sob outra égide. Estudos antropológicos indicam que uma criança indígena não é, como nas culturas do norte, um “vir a ser”, a criança, desde seu nascimento, já “é”. Ademais, a matriz indígena é um dos alicerces que compõem a formação do povo brasileiro, além da matriz lusitana, da matriz africana com suas mais diversas manifestações do Brasil crioulo, caboclo, sertanejo, caipira, sulino, como aponta Ribeiro (1995). A história da criança no Brasil perpassa ideologias e culturas: uma história de guerras, sofrimentos e sobrevivência a caracteriza. Buscando conhecer melhor essa história, Del Priore (2000) nos conta como essas duas realidades — a história da criança europeia e brasileira — estão interligadas. No período do “Descobrimento do Brasil” muitos homens portugueses vinham para as Terras de Santa Cruz, assim chamado nosso país antes do nome Brasil. Porém, poucas mulheres se aventuravam a virem para a Nova Terra, e com isso, crianças “Órfãs do Rei” e pajens subiam a bordo das embarcações lusitanas para se casarem com os súditos do Rei de Portugal, aqui no Brasil (Del Priore, 2000). Apesar dos ibéricos serem considerados como muito afetuosos com as crianças (seus filhos) existia uma cultura do desapego emocional: em condições precárias de

higiene, saúde, alimentação e moradia as crianças tinham uma expectativa de vida muito curta. Viviam aproximadamente até aos catorze anos. No entanto, um sentimento de menos-valia, de insignificância para com a criança nesse período da história fez com que viessem a ser consideradas um pouco mais que animais. Esse sentimento era generalizado entre as classes sociais, mas de acordo com a precariedade de sobrevivência, em grupos socialmente mais vulneráveis, pobres, poderiam ser mais ou menos relevantes, portanto, quanto menos favorecidas as classes sociais, menor o apego emocional (Del Priore, 2000). Em contrapartida no Brasil, nesse mesmo período histórico, a cultura indígena permitia às crianças desempenharem papéis importantes no grupo, participando do cotidiano dos adultos, porém, com uma grande diferença: eram respeitadas durante seu desenvolvimento físico, intelectual e social. Em meio às tentativas de ensaio e erro, as crianças iam conhecendo a importância de encontrarem seu lugar enquanto sujeitos pertencentes ao grupo. As meninas colhiam frutos e preparavam os alimentos com suas mães. Aprendiam a dançar, construir adornos com elementos da natureza, preservar o ambiente em que viviam, a cultivar a terra, e, quando na puberdade, participavam de um ritual marcando respeitosamente sua fase de fertilidade e prontidão para receber um jovem índio e desenvolver sua sexualidade/maternidade (poligamia). Os meninos também participavam do cotidiano de seus pais. Aprendiam a lutar, caçar, proteger a aldeia, cultuar seus deuses e respeitar toda forma de criação. Passavam igualmente por rituais para marcar a passagem da infância para a adolescência e esses estavam sempre ligados a um código de honra, de pertença ao grupo no qual compartilhavam seus membros (Del Priore, 2000).

A chegada dos portugueses no Brasil provocou grande impacto cultural e a criação de uma nova ordem social com relação aos povos originários do Brasil, os indígenas. A origem da formação populacional brasileira conta com grande número de crianças que, no Brasil colonial, sofreram situações de maus tratos, humilhações, péssimas condições de sobrevivência. O Brasil foi sendo desbravado, explorado e expropriado pelos portugueses em todas as suas riquezas, desde o seu patrimônio material (madeira e minérios) até seu patrimônio humano, a cultura indígena. Também foi uma das terras mais cobiçadas por outros países colonizadores, como a Inglaterra, a Holanda e os Estados Unidos. Mas, foi partir de 1530 que o nosso país começou a ser povoado por grupos portugueses. Famílias inteiras vinham em embarcações na busca de uma vida melhor, na Nova Terra. Portanto, toda essa movimentação de migração também integrava, aos grupos das famílias portuguesas, as crianças: e é aí que a história da criança europeia se encontra com a história das crianças brasileiras (Del Priore, 2000). Chamadas de *grumetes*, entre nove e dezesseis anos as crianças e adolescentes (órfãs do Rei) embarcavam para grandes travessias marítimas a troco de um soldo (remuneração de militar), trabalhando nos navios como adultos e receben-

do menos que um marujo (marinheiro). As famílias judias e negras eram raptadas de forma violenta para essas embarcações, sendo uma prática comum dos portugueses à época, incluindo-as ao grupo dos grumetes, com o objetivo de obterem mão-de-obra barata no navio e controlar o crescimento da população, principalmente judaica, em seu país (Del Priore, 2000). Segundo a mesma autora, durante a viagem para o Brasil os grumetes eram os que mais sofriam nas embarcações com os trabalhos mais perigosos, acomodados num espaço de aproximadamente cinquenta centímetros quadrados, enfrentando longas travessias nessas péssimas condições. Os grumetes mais velhos sobrecarregavam os mais novos nos serviços mais perigosos, portanto, quanto mais nova a criança mais sofria nas embarcações:

Não obstante, poucas crianças, quer embarcadas como tripulantes ou passageiros, conseguiam resistir à insalubridade das embarcações portuguesas, à inanição e às doenças; e um número ainda menor sobrevivia em caso de naufrágio. Se eram poucas as crianças embarcadas, o número de pequenos que chegavam vivos ao Brasil, ou mesmo à Índia, era ainda menor, e com certeza nenhum conseguia chegar ileso ao seu destino. O menor mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder sua inocência para nunca mais recuperá-la (Ramos, p. 49 in Del Priore, 2000).

A imposição cultural e religiosa se fez efetiva. Aqui os portugueses impuseram sua cultura, dominaram a religião e exploraram as terras escravizando os que trouxeram e os que aqui estavam em busca de riquezas. Partindo da dificuldade de conversão dos gentios (assim chamados os que não praticavam o cristianismo), por meio de autorização da Coroa Portuguesa os padres decidiram trabalhar com as crianças indígenas aplicando punições severas e constrangimentos para que se convertessem o mais rapidamente e pudessem contagiar e converter os adultos de suas famílias. Os jesuítas elegeram um alvo mais vulnerável e suscetível — as crianças indígenas, judias, as portuguesas “órfãs do rei” e também as crianças negras (quando tinham essa chance) — para desempenhar seu papel de doutrinação religiosa, pois os adultos resistiram por muito tempo (Del Priore, 2000). Muitas casas e colégios foram construídos pela Coroa Portuguesa em vários Estados do Brasil, porém na Bahia centralizou-se a sede da Companhia de Jesus constituindo uma confraria (Irmandade). A Companhia de Jesus, instituída desde 1549 pelos portugueses tinha uma missão que ocupou papel central na catequese de promover o ensino da leitura, escrita e da doutrina cristã. Juridicamente a Companhia de Jesus possuía uma ambiguidade de atribuição, visto que, como situação eclesiástica, necessitaria de uma legislação específica por causa dos meninos órfãos a quem atendia e, com relação ao ensino das letras, legis-

lação específica em Educação, o que envolveria metodologia de ensino adequado e não religioso. Isso causou um mal-estar sobre o ponto de vista dos moradores portugueses, principalmente com o crescimento do patrimônio da Companhia nas negociações financeiras com a Coroa Portuguesa para manutenção da mesma (Del Priore, 2000). As crianças indígenas e suas famílias sofreram absurdamente com a colonização, porém com as crianças negras, raptadas com ou sem as suas famílias e as judias também. Com a criação de escolas o acesso da criança negras era cerceado pelo preconceito, como se a mesma não fosse capaz de desenvolver-se e tivesse sido designada para a vida toda a ser escravo. A partir do século XVIII as crianças negras no Brasil sofriam também, tanto quanto seus pais, com a escravidão. Quando pequenas compartilhavam os mesmos espaços com as crianças dos seus senhores, porém desde tenra idade necessitavam apresentar submissão aos — pequenos senhores nas brincadeiras, na comida, na escola. Aos catorze anos eles eram separados: Os filhos dos senhores fazendeiros iam para as escolas régias e os filhos dos escravos iam para os trabalhos nas fazendas de café, cana-de-açúcar e outras culturas agrícolas. Um modelo pronto sem espaço para adaptações foi muito empregado no Brasil na época da escravidão. Os pedagogos, professores que ministravam aulas para os filhos dos escravos e dos senhores das fazendas os ensinava a ler, escrever e calcular até os treze anos incompletos. Aos catorze anos os filhos dos fazendeiros iam para as escolas régias estudar latim, oratória (destinados aos cargos de poder) e os filhos dos escravos iam trabalhar em diversos tipos de agricultura na fazenda (destinados a servir). Eis aqui um dos aspectos históricos que dão origem à desigualdade social: condições educacionais e de trabalho (Del Priore, 2000).

A dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos, gerou outras impressionantes distorções, até hoje presentes. Tomemos o tão discutido exemplo do trabalho infantil. Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas 1/3 sobrevivia até os 10 anos. A partir dos 4 anos, muitas delas já trabalhava com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos 12 anos, o valor de mercado das crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já aparecem com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho. No dia 7 de setembro de 1822 turbulências políticas levaram D. Pedro I a proclamar a Independência do Brasil. Para isso D. Pedro I assumiu um empréstimo gigantesco da Inglaterra para cobrir exigências da Coroa Portuguesa e, após a independência, a escravidão continuou, a distribuição de renda desigual também e a elite agrária que apoiou D. Pedro se beneficiou de privilégios. Quando da abolição da escravidão, as crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana de Pernambuco. Tinham a

mesma idade de seus avos, quando esses começaram: entre 7 e 14 anos e até hoje, ainda cortando cana, continuam despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas. Como no passado, o trabalho doméstico entre as meninas, também é constante, constituindo-se num “outro” turno, suplementar ao que se realiza no campo. Como se não bastasse a ação de fatores econômicos a interferir na situação da criança, a ausência de uma política do Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuou seu miserabilismo. Ora, ao longo de todo esse período, a República seguiu empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura, alegando que ela era “o melhor imigrante”. Como se vê, a pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira, ao longo de sua história, tornam as teses europeias absolutamente inadequada face às realidades de uma sociedade onde, como explica “uma menina de rua”, “sonhos não enchem a barriga”! A divisão da sociedade, velha divisão dos tempos da escravidão, entre os que possuem e os que nada têm só fez agravar a situação dos nossos pequenos.

A educação infantil e educação popular

Assim, pode-se observar que a desigualdade social no país tem origens desde a vinda dos europeus para cá, seguida de escravidão, servidão, mendicância, abandono e violência na infância. A desigualdade social é uma das mais fortes consequências do capitalismo. A democratização do ensino no Brasil, ocorrida a partir da década de 1930, trouxe as crianças das classes subalternas para a escola, resultando na ampliação do acesso à escola e a relação de uma clientela heterogênea em todos os aspectos: social, intelectual e econômico. A transformação da escola, por meio de sua efetiva democratização, é uma meta há muito buscada.

Tal mudança exige uma profunda reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais a promoção de ações capazes de fazer da escola pública uma escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Nesse percurso, é relevante interrogar as relações entre esta mudança de perspectiva e a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica (Esteban, 2007, p. 2).

Nesse contexto, a construção do discurso pedagógico na contemporaneidade como crítica à coisificação do educando (Freire, 1987) requer uma leitura de mundo com o objetivo de entender a realidade concreta e específica de cada grupo social e, a partir disso, promover práticas educativas pautadas na relação de alteridade e autonomia dos sujeitos envolvidos. O processo de desenvolvimento de formação pessoal e social, da construção de autonomia e identidade, além da ampliação do conhecimento de mundo

perpassa o mundo escolar desde a Educação Infantil. Este artigo tem como objetivo apresentar uma aproximação da Educação Infantil com a Educação Popular por meio da leitura de mundo dos saberes de seus pares aprendentes/ensinantes, no intuito de apresentar a leitura de mundo vinculada com a leitura de mundo sóciohistórica da época, origem das grandes transformações no Brasil até os dias atuais. Como os pequeninos iniciam uma maratona escolar desde tenra idade, na Educação Infantil, esse contexto é base histórica para nos apoiar enquanto aproximamos a Educação Popular que basicamente ajuda pessoas a compreenderem o contexto que vivenciam e a criar, buscar ferramentas cognitivas e sociológicas na busca de um amanhã de mais qualidade através de conhecimento e lutas sociais legítimas. Conhecer quais contribuições a leitura de mundo de crianças entre quatro a seis anos de idade podem trazer a uma prática educativa problematizadora que envolva tanto os pequenos como os familiares com o objetivo real de desenvolver o “pensar certo” é o tema desse artigo.

As crianças fazem leituras da realidade, utilizam a fantasia como recurso cognitivo para lidar com a complexa gama de sentimentos vivenciados — alegrias, tristezas, frustrações, dores, saudades, rejeição — apreendendo com todos os sentidos a realidade do entorno, ressignificando criativamente a realidade, e construindo saberes para a vida a partir da sua realidade e dos outros, ou seja, escrevendo sua própria história. Podemos ou não afirmar que as crianças fazem leituras da realidade? E melhor ainda: se fazem como é feita essa leitura e qual a relação com a aprendizagem na escola já que aprendemos com um corpo completo e complexo? O que diz a Educação Popular com relação aos lócus da aprendizagem e desenvolvimento? Visualizando o contexto social desde a década de 1980 as oportunidades educacionais eram mediadoras de uma estrutura política, assim como ainda o é, reproduzindo as desigualdades sociais, exclusões, discriminações e marginalização. Portanto, a ideologia que permeava entre os grupos populares era de que, quem estudasse teria melhor qualidade de vida no futuro, e os adultos levaram isso muito a sério. Importante compreender, portanto, o processo de ensino/aprendizagem e formação humana e se convencer de que, quanto mais humanizador esse processo se der, quanto mais envolvido nas histórias dos sujeitos aprendentes, mais se constrói saberes sobre a vida e se constitui a essência da existência. Assim, humanizar esse processo é dialogar com os saberes infantis desde a Educação Infantil.

O processo de pauperização e formação da profissão docente é um dos fatores que mais reflete a qualidade do ensino em todas as esferas. Esse processo é um forte aliado na manutenção e ou reprodução de diferenças culturais, sociais, econômicas das classes populares.

A escola apresenta-se com sua ambivalência, posto que, mesmo quando oferece as mesmas oportunidades a todos, exclui. Suas práticas cotidianas

estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar (Esteban, 2007, p. 11).

Partindo dessa leitura que fazemos do nosso cotidiano, a prática da leitura de mundo, como orientadora de uma prática pedagógica dialógica, está baseada numa abordagem freiriana que tem influenciado o sistema educacional brasileiro e mundial, porém, o Brasil ainda apresenta lentas mudanças na forma de gerir e lidar com a Educação. O termo *leitura de mundo* pode causar certa curiosidade, porém em seu sentido explícito, a leitura de mundo se funde com a leitura da vida. Ao sermos educados em uma determinada cultura aprendemos a lê-la conforme seus desdobramentos. Nesta perspectiva a Educação Infantil exige do/a educadora/ uma conduta metodológica muito diversificada e diferente de outras modalidades de ensino, encontrando-se nesse ponto com a especificidade das bases da Educação Popular. O brincar tende a se tornar uma referência para o trabalho pedagógico infantil enquanto que, na Educação Popular, o diálogo busca pesquisa e socialização crítica como enfrentamento da realidade (neste caso luta social), visando o lúdico e o excêntrico no desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras essenciais para a continuidade de um desenvolvimento global e amplo, aproximando essas duas perspectivas de educação em seus ciclos gnosiológicos.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (Freire, 2005, p. 83).

Uma prática educativa que parte dos saberes dos seus educandos respeita a realidade sóciohistórica na qual estão inseridos e é nessa base pedagógica que essa pesquisa instala suas estacas. Com essa base tão real e às mãos dos que aprendem e ensinam um conhecimento suscita o outro, o outro, o outro e cada vez mais o aprendente ensinante vão ampliando de maneira complexa o seu existir na comunidade, na escola, no trabalho, na movimentação política e social.

O maior desafio de uma prática educativa problematizadora que está pautada na dialogicidade dos seus sujeitos, é que está inserida num contexto sociohistórico e sistema econômico que condiciona toda a cultura, portanto, dialogar constitui uma ação que tende a desvelar a realidade e possibilidades de superação dos quais atingem diretamente a minoria opressora, já que busca equalização de privilégios e dignidade para as classes populares.

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com as dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no poder criador (Freire, 1987, p. 35).

Como se desenvolveu a pesquisa

Nesta perspectiva nossa pesquisa teve a seguinte questão de estudo: Quais elementos a leitura de mundo de crianças e seus familiares podem contribuir para uma prática educativa problematizadora? Para responder a essa questão traçamos três objetivos: 1) Investigar a leitura de mundo de um grupo de crianças entre quatro a seis anos; 2) Levantar junto com as crianças e pais/familiares sua concepção e expectativas sobre a escola; 3) Identificar temas geradores nas rodas de conversas com crianças e familiares que contribuam para uma prática educativa problematizadora a partir da Educação Popular. Para a análise dos desenhos infantis foram utilizados, principalmente, os estudos de Piaget no foco cognitivo de desenvolvimento humano. Para responder aos objetivos propostos optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa que tem o objetivo de buscar respostas para as questões sobre o assunto a ser estudado partindo da observação e análise de dados coletados no campo de pesquisa.

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (Minayo, 1993, p. 244).

Como na história de *Chapeuzinho Vermelho*, traçar um caminho implica compreensão, flexibilidade, tomada de decisão e visão estratégica e isso não foge ao planejamento do desenvolvimento de uma pesquisa. Inicialmente foram realizadas algumas leituras sobre o tema visando a um direcionamento maior para a especificidade da pesquisa, delimitando o foco do estudo e buscando diretrizes para o desencadeamento das ideias. A roda de conversa foi uma metodologia escolhida para colocar os sujeitos em inte-

ração estando voltados uns para os outros de maneira a articularem diferentes tipos de linguagem: visual, gestual, verbalizada, escrita, entre outras. O lócus da pesquisa foi uma sala de Jardim I (alunos com idade de quatro para cinco anos e Jardim II A e B) de uma Instituição Pública de Educação Infantil numa cidade do interior paulista. Os instrumentos e técnicas de coleta de dados foram: desenhos para as crianças; Rodas de conversa com as crianças e, separadamente, com os pais e familiares delas; entrevistas e questionários para os pais e familiares. Os contos de fadas foram mediadores de diálogo com as crianças durante a pesquisa na medida que evocam conteúdos inconscientes que permeiam o universo infantil. Foram utilizados na tentativa de elucidar as propostas de desenhos que as crianças realizaram com foco em resultados para a hipótese da pesquisa, já que para compreenderem a realidade ao entorno as crianças utilizam recursos cognitivos lógicos, portanto o pensamento lúdico, o brincar.

Resultados da pesquisa

Como resultado a pesquisa apontou que a Roda da Conversa é um espaço que transforma o “conteúdo pedagógico congelado em caixinhas” em conteúdo a partir do campo de vivência, como mobilidade própria, original e que leva automaticamente à reflexão. Essa abordagem de ensino ministrada na Educação Popular e Educação Infantil permite que saibamos escutar quais são os reais problemas que as crianças apontam dentro do seu universo; que desenvolvam suas necessidades intelectuais, sociais, psicomotoras; que consiga levantar o que sabem as crianças, o que precisam saber e que direcione o ensino através da realidade delas; que utilize da pesquisa com as crianças e familiares na socialização da mesma no grupo, entre outros.

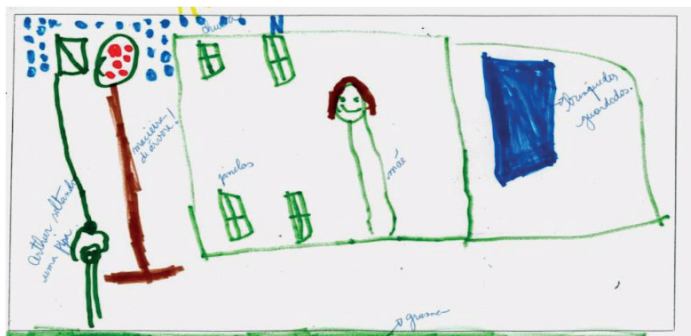
Essa dinâmica tem uma característica: ela transforma o espaço pedagógico em um espaço de movimento social numa tentativa emancipatória e descolonizante da construção do conhecimento. Segundo Bettelheim (2002, p. 36), o conto de fadas, por outro lado, em grande parte resulta do conteúdo comum consciente e inconsciente tendo sido moldado pela mente consciente, não de uma pessoa em especial, mas do consenso de várias a respeito do que consideram problemas humanos universais, e o que aceitam como soluções desejáveis. Sendo assim para compreender a realidade, o mundo dos adultos e as relações ao seu entorno a criança tece uma rede de lógica entre os fatos, as falas, os objetos, as pessoas, os símbolos, com a necessidade inata à natureza humana de aceitar e enfrentar os desafios para um futuro melhor, e isso só é possível mediante desenvolvimento de recursos cognitivo-emocional para tal enfrentamento. Por acreditarmos nessa criança capaz, atuante e que produz cultura, por meio de diversas lingua-

gens, sejam elas corporais, artísticas, musicais, etc.; esse sujeito deve se tornar, ao longo das etapas da Educação Infantil, cada vez mais independente do adulto em suas ações, para ter autonomia nas suas escolhas e atitudes. Consciente disso, nosso papel de adulto educador deve ser o de mediar essas vivências e propô-las, de modo intencional e pedagógico, visando o melhor e o mais rico desenvolvimento delas dentro das condições que nos são dadas. Consideramos que a infância é a primeira fase da vida, base para as posteriores, especialmente no sentido da formação integral do indivíduo. Ela se dá a partir das relações estabelecidas e não é única, já que se define também por locais, culturas e tantos outros aspectos que podem diferenciar as infâncias pelo mundo. Nossa definição de Educação Infantil e que muitas vezes se confunde com os objetivos dos adultos, é aquela que tem uma proposta planejada para a vivência da criança e de sua(s) infância(s) nas mais variadas linguagens, e que só se estabelece a partir da relação que essa criança tem com seus pares e adultos. O Educar e o Cuidar nesta etapa são indissociáveis, visto que as crianças pequenas são mais dependentes de um adulto que as acolha e proteja. Porém, os cuidados e a proteção na Educação Infantil se diferenciam dos cuidados que a criança tem em sua família, por exemplo, porque na Educação Infantil tudo deve ser olhado como parte do desenvolvimento global da criança. A Educação Infantil carece de uma práxis educativa dialética, dialógica, um processo com objetivos definidos e distintos, organizada de maneira a compreender as potencialidades dos seus sujeitos, pautada na multiplicidade de possibilidades, tanto pedagógicas quanto humanas, e, pensando essa abordagem educacional pautada na história de vida dos seus sujeitos, a Educação Popular se coloca como base teórica para subsidiar uma práxis educativa dialógica, ou melhor, segundo Freire (1993), dialógica e problematizadora. Na Educação Infantil existe uma prática pedagógica muito conhecida e muito bem estruturada teoricamente: As chamadas Rodas de conversa. Essa prática coincide com a prática da Educação Popular que está pautada no diálogo e formação de seus participantes na resolução de algo que, em comum acordo, representa uma problemática social. No entanto, numa prática educacional considerada por Freire (1994) “bancária” utiliza esse espaço direcionando e condicionando seus integrantes e, ao contrário disso, as rodas de conversa na Educação Popular coloca seus sujeitos ao diálogo na busca da solução da sua problemática comum. Esse é um caminho de possibilidades de aproximação entre Educação Infantil e Educação Popular: Transformar o espaço educativo em espaços educativo-sociais — dialogar com o mundo dos pequenos, trazendo suas vozes para políticas públicas dentro da realidade social, grupo, etnia, econômico, religioso, educativo em que estão inseridos. Pensando nessa abordagem de concepção de mundo e educação a Roda de Conversa constitui uma dinâmica que coloca no centro de sua atenção

todo subjetivismo do conhecimento prévio e de mundo de seus integrantes mediado pelas suas histórias de vida.

Na Educação Infantil o levantamento do conhecimento prévio dos alunos exige um desempenho mais elaborado e criativo do educador — por ser uma faixa etária em que as crianças estão desenvolvendo a fala — o embasamento teórico deve subsidiar essa mediação entre os diálogos, no qual o professor, com uma escuta apurada dialoga com os alunos realizando questionamentos que tendem a promover crescimento intelectual, envolvimento com o conhecimento de maneira a tornar nas mãos o desenvolvimento dessa construção. A prática da humildade corresponde a uma — horizontalidade de saberes e não é uma tarefa muito árdua quando se pensa a educação em seu sentido de formação e desenvolvimento humano, trabalhar numa perspectiva mais humanizada, ou seja, desenvolver uma práxis educativa que parte da/de uma problemática real dos educandos e buscar com eles uma solução. O compartilhamento de saberes entre os envolvidos na aprendizagem exige uma visão de Educação, por parte do educador, de que todos os aspectos da realidade são levados em consideração, no momento da construção do conhecimento, tendendo a colocar o sujeito (a criança) como construtor do conhecimento e não mero observador do mesmo, orientando os educandos a buscar respostas. Na Educação Infantil o desenho é uma das múltiplas linguagens que pode dar subsídios para uma práxis educativa viva, libertadora e dialógica. Saber o que as crianças pensam sobre tudo o que as rodeia é um dos objetivos dessa pesquisa no intuito de enriquecer e dar significação à prática docente e ao conhecimento, por isso, a leitura de mundo através do desenho trouxe uma infinidade de resultados surpreendentes. Conversando sobre o desenho e observando-os, ou seja, olhando o que está posto no papel e vendo a história desses traços verbalizados pelas crianças de quatro para cinco anos, comparado aos de cinco para seis anos temos um repertório de entendimento da vida deles, da sua rotina familiar e dos significados que atribuí ao entendimento desta. Na análise da pesquisa apenas os sentimentos e emoções serão contemplados para que possamos observar a maneira em que essas crianças leem sua vida. As questões de perfil de personalidade não serão tratadas nessa pesquisa por não constituir o objetivo da mesma. Para exemplificar apresentaremos o desenho de Aldo, aluno do Jardim I, de quatro anos e oito meses retrata o espaço físico da casa e seu significado construído na dinâmica familiar.

Figura 1
Desenhar da casa: Aluno Aldo



Fonte: a autora

Desenhou a casa com detalhes mais amplos, além dos seus integrantes e dinâmica familiar. Ele reside com a avó materna, a mãe e o padrasto, no entanto desenhou-se brincando no quintal e sua mãe observando-o. Esse garoto é filho único, tem bons cuidados e atenção da família. No quintal desenhou uma árvore com frutas vermelhas. Apresentou um espaço no qual tem contato com a natureza e faz descobertas como a direção do vento para empinar sua pipa. Ilustrou as janelas de cada cômodo da casa, além de um sol alinhado à esquerda do quadrante do papel, iluminando o dia debaixo de um céu bem azul, representado pelas nuvens no mesmo quadrante, além de desenhar uma margem representando o chão. O nível cognitivo das fases do desenho está em pré-esquemático em transição para o nível esquemático caracterizado pela figura humana não estar completamente desenhada, ou seja, conhecimento do esquema corporal ainda não estar completo (Piaget, 1973). Do lado direito desenhou uma caixa grande e azul, que segundo Campos (1969), esta cor está relacionada a um sentimento de tristeza e olhem: na caixa pintada de azul estão muitos dos seus brinquedos quebrados em que Aldo disse não gostar de brincar com eles por esse motivo. Segundo Piaget, 1973 a fase de desenvolvimento do desenho infantil que correspondente à faixa etária de desenvolvimento de Aldo é o nível pré-esquemático em transição para o nível esquemático, no qual a criança, considerando a fase pré-operatória de desenvolvimento global, descobre a relação entre o desenho, pensamento e vida. No início da fase os desenhos são dispersos e não apresentam relação entre si, e como poderemos visualizar nos demais desenhos das crianças da mesma idade, parecem estar nessa fase de desenvolvimento, porém já fazendo relação significativa entre os desenhos no espaço em que desenhou: por isso em transição de uma fase para outra. Além disso, as crianças da faixa etária de cinco para seis

anos da pesquisa apresentam apontamentos mais elaborados cognitivamente e perceptivamente sobre a sua vida.

Trabalhando na Educação Infantil partindo do conhecimento prévio dos alunos, ou seja, fazendo uma leitura de mundo sobre o que sabem de tudo ao seu redor, descobriremos quais os seus reais — problemas que estão ligados intrinsecamente à sua cultura, à sua família e ao seu jeito de pensar a escola, permitindo que a cada fio de descoberta esteja emaranhado ao fio da vida... da sua vida. Portanto, com esse levantamento de dados temos os Temas Geradores que poderão orientar e conduzir uma prática educativa dialógica e libertadora. Só assim conseguiremos alinhar nas tramas da vida desses pequenos sujeitos históricos à vida na escola, uma preciosa oportunidade de trabalhar a Educação Popular na Educação Infantil: com planejamento flexível, programação e materiais adequados, construção e desenvolvimento das atividades com os alunos, entre outros. Se a Educação Popular parte do conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos e de uma problemática real para ampliar seus conhecimentos, na Educação Infantil o que parece ser um problema para o professor pode não ser para as crianças. A aproximação da escola e família implica diretamente na aprendizagem e desenvolvimento global dos alunos. A Educação não pode resolver todos os problemas da sociedade humana, porém é através dela que educamos e nos educamos como nos ensina Freire (1981) que a educação sozinha não transforma, porém sem ela nada muda. É preciso a tão sonhada comunhão entre a escola e a comunidade. É dessa forma que acreditamos na Educação: como ato político necessário à convivência em sociedade, e principalmente por acreditar na Educação Popular que desenvolve a abordagem educacional na direção de que cada sujeito é também sujeito da história da Humanidade.

Referências bibliográficas

- Aries, Ph. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beisiegel, C. de R. (1999). *Questões de atualidade na educação popular*. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG.
- Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Campos, D. M. de S. (1969). *O teste do desenho: como instrumento diagnóstico da personalidade*. Petrópolis: Vozes.
- Del Priore, M. (ed.) (2000). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Dussel, E. (2005). *Europa, modernidade e Eurocentrismo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Esteban, M. T. (janeiro/abril, 2007). Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. *Cad. Cedes*, 27(71), 9-17. Campinas.
- Ferreira, A. B. de H. (1999). *Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987/1996). *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1987a). *Aprendendo com a própria história* (Educação e Comunicação, vol. 19). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992/1994). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. e Nogueira, A. (2005). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes.
- Freitas, F. A. de. (2013). Educação popular e educação infantil: uma possível aproximação através das Cirandas Infantis do MST. In *Anais do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire*. VII Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife.
- Lei 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Minayo, M. C. e Sanches, O. (julho/setembro, 1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, 9(3), 239-262. Rio de Janeiro.
- Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica*. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1973). *A psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Ramos, F. P. (2000). A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In Priore, M. del., *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras.

História de vida e docência: professoras em cursos da área de gestão

Bruna Rodrigues Viotto da Cruz
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL, Brasil)
viotto.brunna@gmail.com

Fabiana Rodrigues de Sousa
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL, Brasil)
fabiana.sante@unisal.br

Introdução

A mulher brasileira vem conquistando seu espaço no mercado de trabalho e também na educação. Ela deixou de ter uma educação do lar, passando a ocupar cadeiras de ensino de escolas públicas mistas, posteriormente em cursos voltados para trabalhos manuais, e com o passar dos anos chegou aos cursos técnicos e superiores. Em algumas áreas de formação como, por exemplo, na área de Gestão e Negócios (Administração, Contabilidade, Recursos Humanos etc.) a quantidade de mulheres é bem maior do que homens ocupantes dos bancos escolares tanto nos cursos técnicos, quanto nos superiores. Porém, nem toda essa massa profissional feminina formada consegue ocupar cargos de destaque no mercado de trabalho, tampouco voltam para suas áreas de formação como docentes. Mediante essas informações o trabalho busca saber quais as percepções de professoras dos cursos profissionais da área de Gestão e Negócios acerca de ser mulher, de seu percurso formativo e atuação profissional, em uma área tida como masculina.

Ainda como objetivo o artigo busca desvelar as percepções de professoras da educação profissional, na área de Gestão e Negócios, acerca do ser mulher, de seus percursos formativos e de sua atuação docente

em uma carreira considerada masculina, a fim de compreender seus processos de resistência aos discursos machistas que impactam em sua inserção e permanência nesse campo de trabalho. Ainda por meio da metodologia de história oral, ancorada nos princípios da Educação Popular e dos Estudos Feministas, discutir seu percurso formativo e profissional, principalmente no que diz respeito a possíveis questões de gênero que tenham afetado suas escolhas, sua inserção e permanência na área e seu fazer profissional.

A pesquisa far-se-á, primeiramente, por meio de revisão bibliográfica, com busca de informações em sites e documentos, para a compreensão do cenário formado pela atuação de mulheres na docência no ensino técnico na área de Gestão e Negócios. Nesse levantamento, averiguaremos a quantidade de professoras com formação específica e que atuam nos cursos de Administração, Contabilidade e Logística. Outro aspecto a ser avaliado é o processo de admissão das docentes, verificando os expedientes de seleção em termos comparativos de maneira a contrapor informações de candidatura/aprovação/contratação de homens e mulheres. Essas análises serão realizadas em uma unidade escolar da rede oficial de educação técnica do estado de São Paulo, que oferece cursos modulares noturnos e se localiza em uma cidade da Região Metropolitana de Campinas.

Em um segundo momento da pesquisa, pretendemos desenvolver entrevistas individuais e rodas de conversa coletiva para conhecer e problematizar as histórias de vida de professoras que atuam em cursos técnicos da área de Gestão e Negócios, bem como o papel da mulher na sociedade, principalmente em relação a questões de gênero que afetam sua vida profissional. Neste estudo, abordaremos especialmente as construções, os discursos sociais e as estruturas de realidade que permeiam a atuação da mulher na educação profissional. Também se espera entender como as professoras com formação nessa área se sentem em relação à sua atuação profissional e o contexto que envolve suas experiências de ser/fazer/pensar a docência. De suas histórias de vida, buscaremos entender seus percursos formativos, motivações pessoais, a presença de mulheres em sua formação, os modelos que serviram como inspiração, possíveis aspectos facilitadores ou resistências encontradas pelo caminho. Esses aspectos da trajetória pessoal das participantes da pesquisa nos auxiliarão na busca da compreensão dos aspectos que impactaram a carreira dessas mulheres que viram na área de Gestão e Negócios, especificamente na Educação Profissional, o seu lugar de atuação em uma área onde há predominância dos homens.

Em suma, essa pesquisa, com base em revisões de literatura, na análise de documentos oficiais da Unidade Escolar e na história de vida das docentes, busca entender motivações, escolhas, perspectivas profissionais e, também, o sentimento de pertencimento dessas profissionais em sua área de atuação.

Problema

Quais as percepções de professoras dos cursos profissionais da área de Gestão e Negócios acerca de ser mulher, de seu percurso formativo e atuação profissional, em uma área tida como masculina?

Hipótese

Acredita-se que a atuação das docentes da Educação Profissional da área de Gestão e Negócios é afetada por estruturas e discursos machistas presentes na sociedade como um todo. Os quais afetam a inserção, a permanência e o desenvolvimento das mulheres em áreas tidas, em princípio, como masculinas.

Se cree que la actuación de las docentes de la Educación Profesional del área de Gestión y Negocios es afectada por estructuras y discursos machistas presentes en la sociedad como un todo. Los que afectan la inserción, la permanencia y el desarrollo de las mujeres en áreas consideradas, en principio, como masculinas.

Objetivo primário

Desvelar as percepções de professoras da educação profissional, na área de Gestão e Negócios, acerca do ser mulher, de seus percursos formativos e de sua atuação docente em uma carreira considerada masculina, a fim de compreender seus processos de resistência aos discursos machistas que impactam em sua inserção e permanência nesse campo de trabalho.

Objetivo secundário

Analisar a presença da mulher como docente em cursos técnicos modulares da área de gestão e, por meio da metodologia de história oral, ancorada nos princípios da Educação Popular e dos Estudos Feministas, discutir seu percurso formativo e profissional, principalmente no que diz respeito a possíveis questões de gênero que tenham afetado suas escolhas, sua inserção e permanência na área e seu fazer profissional.

Por meio das histórias de vida das docentes, entender motivações, escolhas, decisões, resistências e perspectivas dessas profissionais. Importante também discutir questões como pertencimento, valorização do fazer e da voz feminina na área do ensino profissional da área de gestão.

Metodologia

A pesquisa será realizada em uma escola técnica profissional da rede oficial de ensino técnico localizada na Região Metropolitana de Campinas. São sujeitos da pesquisa as professoras que atuam em componentes específicos de formação profissional dos cursos de Administração, Contabilidade e Logística da referida instituição.

Essa investigação será conduzida com base nos referenciais da Educação Popular, empregaremos como procedimentos metodológicos as entrevistas individuais e, em segundo momento rodas de conversa coletiva para desvelar as histórias de vida das professoras participantes da pesquisa, também lançaremos mão de dados extraídos de revisão de literatura e levantamento de números a respeito da atuação de mulheres na docência na educação profissional.

Como método de pesquisa, será realizada pesquisa qualitativa em sites oficiais para melhor compreensão sobre a atuação das mulheres no ensino técnico na área de Gestão e Negócios, bem como a atuação por sexo nessa área contemplando os diferentes níveis de escolaridade. Também será realizada análise de documentos oficiais da escola para melhor compreensão da concorrência (entre homens e mulheres) em processos seletivos, bem como a maior contratação após a aprovação.

Será realizada, também, revisão de literatura a respeito da história de vida e o papel da mulher na sociedade, em especial na educação profissional, em seus aspectos históricos e conceituais. Interessa, também, levantamento de literatura relevante sobre educação profissional e a atuação de professoras na área de gestão no decorrer da história.

Conduziremos, ainda, entrevistas e rodas de conversa com docentes do sexo feminino que possuem formação na área de gestão e atuam como docentes na rede, de maneira a entender como elas se sentem como profissionais desse meio. Através do método de história de vida, com base nos referenciais da Educação Popular e dos Estudos Feministas, buscaremos saber como foi sua formação no ensino superior, qual foi o sexo predominante nessa atuação e também, as marcas e os impactos que foram deixados em suas carreiras. A história de vida para Chizzotti (2011, p. 101) é entendida como “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”.

Dessa forma, por meio da pesquisa qualitativa, materializada na revisão de literatura, na análise de documentos oficiais da unidade de ensino, entrevistas e história de vida das professoras, tentaremos responder a questão definida na problematização deste projeto.

Critério de inclusão

Professoras atuantes nos cursos técnicos modulares em Administração, Logística e Contabilidade que possuam formação específica na área de atuação e que estejam dispostas a participar da pesquisa. O número de participantes não será estabelecido, pois é preciso saber a quantidade de atuantes no momento da realização dessa pesquisa. Esses números podem ser alterados semestralmente, levando em conta que esses cursos são semestrais, ou seja, o corpo docente se altera semestralmente.

Critério de exclusão

Docentes homens com formação na área que atuem nos respectivos cursos e também, docente do sexo feminino que atuem na área, porém não possuem formação específica, por exemplo: formação em Letras ou alguma outra licenciatura.

Desenvolvimento

Mulher e docência ao longo da história

A mulher brasileira tem conquistado seu lugar no mercado de trabalho e também na educação ao longo dos anos. Ela deixou de ter uma educação no lar e para o lar, passou a ocupar as cadeiras das escolas públicas mistas no século XIX, conquistou presença considerável no ensino primário ao longo do século XX e, mais recentemente, chegou à docência no ensino profissional e superior (Ristoff, 2007). Hoje, em alguns cursos profissionalizante ou superior, percebe-se que elas estão presentes em um número significativo em relação aos homens. Em uma pesquisa divulgada pela *Revista Exame* no ano de 2016, com dados referentes a 2015, aponta-se que as mulheres estão em maior número na graduação em Administração em relação aos homens. Enquanto elas representam 55,36% das matrículas no curso para aquele ano, eles são em 44,64% (Gasparini, 2016). Esse dado apenas se confirma em nível discente, pois na docência, principalmente na Educação Profissional e Superior, essa realidade parece, ainda, ser diferente.

Historicamente, percebe-se a prevalência da mulher como docente na educação infantil e básica. Na primeira, o fato se dá pela relação que se estabeleceu entre maternidade e docência para crianças pequenas; uma mulher cuidando de lactentes seria algo natural, uma “programação biológica”. Já no magistério dos primeiros anos, a primeira premissa continuaria válida, uma vez que nessa fase as crianças ainda seriam dependentes, carentes de certos cuidados. Como aponta Louro (2011, p. 450), para essa construção

do processo de feminização da docência, em algumas modalidades da educação, seria “importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e de doação. A ele ocorreriam quem tivessem vocação”. Amor, entrega e doação seriam atributos do feminino. Ainda a esse respeito, Badinter (2003), que discute a inserção das mulheres em universidades, afirma que existe desigualdade no acesso de mulheres a diferentes áreas do conhecimento, pois “a mulher sempre está ligada a áreas que exigem cuidados como saúde, educação, magistério, especialmente para séries iniciais” (Badinter, 2003, p. 68).

Os homens também atuavam na educação primária, mas foram deixando o magistério na busca de melhores remunerações. Dessa forma, um espaço que já era ocupado em sua grande parte por professoras, tornou-se quase que exclusivamente feminino. Os professores, por sua vez, foram, gradativamente, trocando as atribuições de sala de aula por cargos de inspeção, gestão e supervisão escolar, posições em que alcançariam melhores salários. Como enfatiza Louro:

Passam a ser associadas ao magistério características tais como tipicamente femininas paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular a tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um sacerdócio do que uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras, o que servia futuramente para lhes dificultar as discussões de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho e etc. (2011, p. 250).

A baixa remuneração para o magistério se daria pelo fato desta ser considerada uma carreira feminina, e, como em geral, as mulheres ocupariam posição secundária na composição da renda familiar, não necessitariam dos melhores salários. Almeida (1998), no entanto, nos apresenta outro ponto de vista, afirmando que a baixa remuneração se deve ao fato desse serviço ser prestado às camadas mais pobres da população, uma vez que “Quando qualquer profissão está direcionada para o atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo” (Almeida, 1998, p. 63).

Ainda em relação à questão salarial das e dos docentes de primeiro grau, Matos e Borelli (2012, p. 138) afirmam que contribui para o quadro a “frequente identificação do exercício do magistério como um sacerdócio, o que ajudou a difundir a ideia de que a boa professora não se preocupa com pagamento, pois está concentrada na formação dos alunos.” Esse seria um dos principais motivos pelos quais o nível salarial da profissão foi se tornando cada vez menor. Por essas e outras afirmações, fica perceptível a transferência de responsabilidade das séries iniciais para a figura feminina e

a remuneração inferior, afinal, sua renda não seria a principal da família, situação que mudou substancialmente nos últimos anos. Em estudo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, a mulher contribui com 40,9% para a renda familiar, já os homens, com 59,1%. Esses percentuais variam de acordo com a raça e a quantidade de filhos das famílias (Thomé, 2014). Corroborando a tendência verificada, o crescimento de lares chefiados por mulheres vem aumentando. Segundo informações apresentadas no Valor Econômico, em 10 anos esse número passou de 23% para 40% entre 1995 a 2015 (Taiar, 2017).

Rosemberg (2012) concorda com Matos e Borelli quando estas apontam que os ensinos fundamental e médio apresentam remuneração mais baixa para professores, sempre enfatizando a vocação para a profissão. Esse fato ocorre devido a “vocação, a missão, o sacerdócio, do(a) mestre(a), expressões mais centenárias na valorização retórica de quem se dedica a ensinar, não causam impacto na distribuição de salários. Ou a santidade da ocupação parece ser incompatível com o vil metal” (Rosemberg, 2012, p. 35).

Segundo Rosemberg, desde o ano 2000 vem se tornando frequente esse trânsito em “carreiras diferentes”, homens em carreiras consideradas femininas e mulheres se arriscando em campos considerados masculinos, o que tem sido uma experiência positiva entre as diversas carreiras:

Tem-se observado maior entrada de mulheres em carreiras anteriormente masculinas e de homens em carreiras consideradas femininas. Possivelmente em decorrência desse quadro, o tema da opção masculina e feminina por carreiras típicas (por exemplo, o magistério para mulheres) se viu acrescido do interesse por carreiras atípicas, como homens na educação ou mulheres na engenharia (Rosemberg, 2012, p. 353).

Ainda na década de 2000, a participação feminina nos cursos técnicos de nível médio aumentou significativamente, tendo o número de matrículas de mulheres superado o número dos homens, segundo Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP em 2014. Na mesma pesquisa, realizada entre 2012 e 2013, é possível perceber a presença das mulheres em cursos técnicos na área de Desenvolvimento Educacional e Social, bem como Ambiente e Saúde, ou seja, setores “com menor remuneração média do mercado de trabalho” (IBGE, 2014, p. 107), e que ainda estão distantes do prestígio e valorização da área de Ciência e Tecnologia.

Não somente na Ciência e Tecnologia, mas em áreas Militares, de Controles e Processos Industriais e Engenharias, dentre outras, percebe-se a baixa participação feminina. Nesse sentido, Hirata (2003, p. 148) alerta que “é necessário tentar ver por que as mulheres são consideradas incompetentes, apesar deste alto nível de escolaridade. É importante pensar na questão das mulheres e em sua incompetência técnica”. Diante dessas e outras afir-

mações colocadas anteriormente, cabe a reflexão: as mulheres são realmente incompetentes técnicas, nasceram para o cuidado, a entrega, vocação são atributos femininos ou é algo imposto, disseminado que está enraizado na sociedade até os dias atuais?

Frente a todas essas mudanças, as mulheres buscam o aperfeiçoamento técnico e profissional, ocupando posições antes não imaginadas. Esse entendimento também é válido para as mulheres professoras, que fizeram e fazem parte de uma história de lutas e vitórias, pois, ao se tornarem professoras, abriram novos horizontes educacionais, econômicos e culturais, promovendo, também, a emancipação feminina.

Porém, essa realidade é bem diferente na docência da educação profissional. Machado (2010 como citado em Rocha, 2016) relata em sua pesquisa, que na década de 40 a maior parte do corpo docente na educação profissional era formado por estrangeiros, exceto em cursos voltados às mulheres, que nesse caso, foi identificado a contratação de apenas uma mulher. Essa informação deixa claro que os conhecimentos femininos são próprios do sexo, deixando de lado a necessidade da contratação de mão de obra especializada.

Com o passar do tempo, a demanda por docentes estrangeiros muda e a realidade foi se adequando às novas necessidades do país com relação à formação de professores de educação profissional. O convite publicado no boletim nacional mostra o perfil desejável do docente para essa modalidade de educação:

O Brasil necessita de maior número de professores, homens jovens com capacidade, entusiasmo e o desejo de ensinar aos outros. Em face destas razões [...] estamos planejando um treinamento para os futuros professores. Trata-se realmente de uma oportunidade excepcional para jovens de visão, desejosos de servir ao seu povo. De que outra maneira poderá um homem influenciar o futuro dos outros, a não ser beneficiando a vida dos outros mediante o ensino? Portanto, aos jovens de capacidade e desejosos de fazerem do ensino uma carreira, recomendamos sinceramente considerar esta oportunidade com a maior atenção possível (Machado, 2010, p. 329).

Como o anúncio deixa claro, a busca é por professores homens para atuarem na educação profissional, em profissões tidas como masculinas. Desconsiderando mais uma vez a formação da mulher e dispensando sua contratação para atuar na formação desse tipo de mão de obra especializada. Novamente, a mulher fica sujeita às experiências domésticas e à reprodução da subordinação, à medida que lecionava para mulheres em áreas específicas para mulheres.

Fonseca (1961 como citado em Rocha, 2016) elenca esforços na formação de professores que atingiram também as mulheres:

Em 1931, a Escola Profissional Feminina Carlos de Campos, em São Paulo, passou a ter um curso normal, além do básico, para a formação de

mestras para o ensino profissional; em 1926, a Escola Aureliano Leal, em Niterói, passou a permitir o ingresso de meninas e aquelas que concluíssem o curso, teriam o direito de exercer o cargo de professoras de trabalhos manuais e de agulha nos grupos escolares estaduais; alguns decretos tentaram implementar um curso Normal-Profissional, destinado ao preparo de professoras para as escolas profissionais com duração de dois anos. No entanto, eles sequer chegaram a funcionar regularmente (Rocha, 2016, p. 7).

No ano de 1927, foi aprovado o projeto de Fidélis Reis, cujo objetivo principal era a oferta obrigatória e universal do ensino profissional no Brasil. Sendo assim, para Soares (1995, p. 101), a Educação Profissional Técnica inseriu-se em uma lógica com visão diferente da que era vista até o momento, a assistencialista, “encarando o trabalho ora como fator de desenvolvimento do País, gerador da riqueza nacional, ora como instrumento na luta pela sobrevivência e promoção individual”. Como afirma Rodrigues (2002), essa legislação não saiu do papel, provavelmente por motivos financeiros, pois previa a criação de instituições de ensino em todo país. E o que poderia ser uma oportunidade de libertação para as mulheres, um caminho para o novo, não sai do papel mantendo a realidade daquele momento como estava.

Pedagogias feministas e educação popular

Historicamente, muitos processos educativos têm sido caracterizados por uma educação sexista, privilegiando os homens com reforço às práticas da sociedade patriarcal. Contrariamente, a Pedagogia Feminista está voltada para o empoderamento e emancipação de grupos de mulheres, desconstruindo paradigmas que tendem a levá-las à submissão, inviabilizando suas práticas (Louro, 1997).

A pedagogia feminista parte do princípio de que vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades nas relações entre homens e mulheres. E que o homem detém, na maioria das vezes, o poder nas relações, podendo subordinar as mulheres, invisibilizando-as como construtoras de suas práticas, bem como de sua história.

Mesmo depois de todo processo de modernização que passamos e estamos passando, ainda é notória a responsabilidade das mulheres nas atividades ditas como domésticas e a situação de subordinação em relação à figura masculina. Ao passo que os homens mantêm seu papel de provedores e chefes da família, realizando tarefas que na maioria das vezes não estão voltadas ao cuidado com o lar e a família. Assim, continuam vivos os valores patriarcais, sexistas e condicionantes, que colocam a mulher no papel de ser humano de segunda categoria.

No entanto, essa realidade vem ganhando novos contornos. As lutas femininas têm permitido a conquista de novos espaços, principalmente no mercado de trabalho. E na educação, especialmente na educação profissional, esse espaço, vagarosamente, começa a ser ocupado por professoras. Essa abordagem sobre uma sociedade complexa e composta dialeticamente encontra embasamento nos estudos de Louro, que discute: “A lógica subjacente a esta proposta se assenta em alguns dualismos ‘clássicos’: competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade — dualismo em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para a concepção feminista” (1997, pp. 112-113).

O modelo feminista de educação procura desvelar que o saber não se encontra apenas naquele que é considerado fonte de autoridade, detentor do conhecimento, portanto, somente único transmissor de saberes. Nesse sentido, propõe a valorização das várias vozes. No diálogo problematizador, não existe diferença de papéis. Todos e todas são falantes e ouvintes, expressando assim diferentes e igualmente importantes saberes. Todos e todas falam, aprendem e ensinam em conjunto. “As situações de aprendizagens são momentos privilegiados nos quais todas/os são levadas/os a construir conhecimentos de forma cooperativa” (Louro, 1997 como citado em Santos e Bonfim, 2010, p. 2). Dessa forma, figuras sociais passam a acreditar em seus saberes, dando sentido às suas falas e desejos, conscientizando os sujeitos em relação ao gênero e submissão da mulher na sociedade, promovendo igualdade entre ambos os sexos.

Dessa forma, a pedagogia feminista, com o auxílio da Educação Popular, por meio de problematização, tem o intuito de emancipar os indivíduos, e, por meio desta, transformar sua realidade e o entorno no qual vive, como afirma Freire:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores [...] mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (2005, p. 78).

Portanto, por meio de pedagogias feministas pautadas na Educação Popular, o presente trabalho pretende discutir e oportunizar novos espaços para a reflexão sobre a realidade, e possível transformação do contexto aqui estudado, colocando em pauta a emancipação e o poder mulher no contexto em que está inserida. Esta pesquisa alcança, em princípio, um grupo pequeno, mas que pode realizar importante transformação social entre as demais professoras da área de Gestão e Negócios.

Professoras na educação profissional da área de gestão e negócios

Mediante ao levantamento bibliográfico realizado, assim como no magistério, na docência profissional fica clara a resistência da presença feminina. Fato esse que afirma outra vez que elas não poderiam ensinar o que não sabem, usando a base biológica novamente para exclusão da mulher.

Esses dados também podem ser verificados quando analisado os quadros de professores dos cursos técnicos noturnos da escola em pretendemos desenvolver esta pesquisa referente ao 1º e 2º semestre de 2018.

Tabela 1
Número de professores por sexo e curso
na escola estudada, 1º Semestre (2018)

Curso	Mulheres	Homens	Total
Logística	2	9	11
Contabilidade	0	5	5
Administração	2	9	11

Fonte: os autores

Tabela 2
Número de professores por sexo e curso
na escola estudada, 2º Semestre (2018)

Curso	Mulheres	Homens	Total
Logística	3	10	13
Contabilidade	1	9	10
Administração	3	9	12

Fonte: os autores

Dos três cursos da área de Gestão e Negócios no 1º Semestre de 2018 (Administração, Contabilidade e Logística), dois deles possuem duas professoras com formação específica. No total os cursos de Administração e Logística contam com 3 professoras em exercício, sendo que uma delas é da área de linguagens. Já o curso de Contabilidade é formado apenas por professores homens. Importante observar que os coordenadores dos respectivos cursos também são homens, e apenas dois deles possuem formação na área da pesquisa. O coordenador de Logística é formado em Administração e o de Contabilidade, em Economia.

No 2º Semestre de 2018, a quantidade de mulheres com formação na área aumenta discretamente. O curso de Logística conta com a participação de 4 professoras, sendo que uma delas não possui formação específica

na área. Já o curso de Contabilidade conta com a participação de 2 mulheres na docência, sendo que 1 atua em componentes curriculares específicos da área do curso. No segundo semestre do ano letivo, o curso de Contabilidade passa a contar com a figura feminina, o que não ocorria na primeira análise. Por fim, o curso de Administração conta com 4 professoras no total. Destas, apenas 3 possuem formação na área e lecionam disciplinas específicas da formação técnica.

Resultados esperados

Apesar de algumas ações para incentivar a inserção da mulher na educação profissional, na área de gestão e negócios ainda predomina a figura masculina quando falamos de docentes e coordenadores. Porém, em alguns cursos como administração (na escola em questão), o perfil discente é diferente, havendo mais mulheres no curso do que homens. Essa situação nos leva a refletir que toda essa especialização da figura feminina nem sempre é absorvida pelo mercado de trabalho, ainda mais na posição de docente.

Diante dessa realidade, esse estudo se faz necessário, por buscar desvelar que circunstâncias envolvem a formação e a profissionalização das mulheres que resolveram adentrar um campo que, preliminarmente, parece dominado por homens. Ademais, construir junto às professoras a consciência dessa realidade pode ser fator promotor da transformação no sentido de lutar por relações de igualdade.

Referências bibliográficas

- Almeida, J. S. de. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP.
- Badinter, E. (2003). *Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII*. São Paulo: Paz e Terra.
- Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gasparini, C. (2016). *As carreiras preferidas por homens e mulheres no Brasil*. Recuperado de <https://exame.abril.com.br/carreira/as-carreiras-preferidas-por-homens-e-por-mulheres-no-brasil/>
- Hirata, H. (2003). Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. *Revista Educação e Tecnologia*, (6), 144-156. Belo Horizonte.
- IBGE. (2014). *Estatísticas de Gênero: Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2011). Mulheres na sala de aula. In Priore, M. del e Pinsky, C. A. (Eds.), *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.

- Machado, M. L. B. (2010). *Racionalidade, trabalho e “harmonia social”: configurações do projeto de modernização brasileira e ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba (1930-1960)* (Tese Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Matos, M. I., Borelli, A. (2012). Trabalho: Espaço Feminino no Mercado Produtivo. In Pinski, C. B. e Pedro, J. M. (Eds.), *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Ristoff, D. (2007). *A trajetória da mulher na educação profissional brasileira*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868/>
- Rocha, A. F. (2016). Educação profissional brasileira e participação feminina: uma análise histórica. *Criar Educação*, Criciúma/SC, 1(1). Edição Especial II Congresso Ibero-Americano. Recuperado de <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/download/2861/2646/>
- Rodrigues, J. (2002). Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2(2[4]), 47-74.
- Rosemberg, F. (2012). Mulheres educandas e educação de mulheres. In Pinski, C. B. e Pedro, J. M. (Eds.), *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Santos, A. C., e Bonfim, M. do C. (2010). *Pedagogia Feminista na construção de uma alternativa de gênero*. Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis: UFSC.
- Soares, M. J. A. (1995). Uma nova ética do trabalho nos anos 20-Projeto Fidélis Reis. *Série Documental-Relatos de Pesquisa*, (33), 98-105.
- Taiar, E. (2017). *Número de lares chefiados por mulheres sobe de 23% para 40% em 20 anos*. Recuperado de <http://www.valor.com.br/brasil/4889492/numero-de-lares-chefiados-por-mulheres-sobe-de-23-para-40-em-20-anos/>
- Thomé, C. (2014). *IBGE: mulher contribui com 40,9% da renda familiar*. Recuperado de <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-mulher-contribui-com-40-9-da-renda-familiar,1586071/>

Cartas entre crianças brasileiras e angolanas: construção do saber

Maria Isabel Baptista Barbosa
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Brasil)
belgift@globocom

Introdução

O presente trabalho, na área de concentração Sociocomunitária, tem como premissa a troca de conhecimentos, inquietações, desejos e curiosidades, mediante cartas entre dois universos sociais e escolares distintos: crianças de uma escola pública do interior de São Paulo/Brasil e crianças de Luanda/Angola. “A carta é um escrito que alguém envia a um ausente para lhe fazer ouvir seus pensamentos”. Esta definição de Antoine Furetière data de 1690, recuperada por Grassi em *Lire l'épistolaire* (1998, p. 2) que alicerçou, por meio da pesquisa participante, de cunho qualitativo, fundamentada na Educação Popular, a escolha do gênero. O lócus da pesquisa foi o espaço de duas salas de aula. O referencial teórico principal, a Educação Popular, o método, a Pesquisa Participante. Segundo Valéria Oliveira de Vasconcelos e Maria Waldenez de Oliveira (2009), a Educação Popular amplia o conhecimento, e o encontro de saberes nessa perspectiva completa-se com o diálogo. Nas palavras de Paulo Freire e Ira Shor (1986, p. 12), “a motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar”. E as crianças convidadas a participar da pesquisa¹ tinham em suas mãos a caneta, o papel e a ideia. A carta exige retorno. Segundo Marie-Claire Grassi (1998), “correspondência,

1 A pesquisa contou com aprovação do Comitê de Ética sob o número CAAE 68293517.4.0000.5695. Termo de Consentimento e Assentimento conforme orientações do Comitê de Ética.

do latim *cum respondere* significa responder de volta, estar em resposta com alguém. Um espaço entre dois”. A carta está entre os gêneros discursivos primários, que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, concreta. Para Mikhail Bakhtin (2010, p. 265), “ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Roland Barthes (1987) define a prática de escrever cartas como um espaço de apresentação da particularidade, da pessoalidade, conforme o interesse. “A carta enseja uma experiência que tem ‘sabor’, porque revela/constrói um ‘saber’, simultaneamente, sobre quem escreve e sobre quem lê. Ambos degustam este processo e seu resultado, seus efeitos” (Barthes, 1987, p. 7). A carta não tem um fim em si mesmo. Parafraseando Paulo Freire, nenhuma resposta é definitiva. Logo, vai imersa num universo de saberes e volta com outros saberes. No entendimento de Freire (2004, p. 47), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O gênero carta está inserido nos conceitos de transformação, autonomia, dialogicidade, práxis e tantos outros conceitos libertários de Freire, ligados à educação libertadora, problematizadora, popular. Portanto, a reciprocidade da troca está no coração da noção de correspondência. Fortalecer o encontro de dois grupos que pouco sabem de si, mas que muito têm em comum, favorecendo as relações humanas, suas emoções, autonomias e culturas sobre dois mundos tropicais e coloniais torna-se objetivo. Outra perspectiva é a de retomar o encontro da pesquisadora com sua memória,² a partir do encontro do inocente, em que a curiosidade aflora mais que o preconceito. É que as diferenças se saboreiam em mangas, areias, conchas e corações. No escopo da pesquisa vieram à tona peculiaridades e singularidades desses dois universos distintos como, por exemplo, os assuntos que os pequenos elegeram dentro das suas prioridades, o universo temático dessas crianças, a comunicação, o comportamento, o que cada um expôs e descreveu de si à(ao) outra(o) e o respeito às diferenças. Para Bakhtin (2009), metaforicamente, palavra é uma ponte lançada entre o sujeito e os outros. Segundo Silvia Neli Falcão Barbosa, Sônia Kramer e Juliana Pereira da Silva (2005), a partir da pesquisa, o mundo poderá não ser apenas observado, mas também transformado e no que diz respeito ao universo escolar infantil, sendo a linguagem um fator essencial para interação e descobertas. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa, é o de, a partir da interação entre crianças das escolas citadas por meio de troca de cartas compreender como as cartas podem contribuir para a interação entre crianças de dois continentes diferentes — África e Brasil; e analisar possíveis contribuições da troca de cartas para a educação das relações Étnico-raciais no ambiente escolar. Os objetivos específicos são, a partir desses

2 O encontro com a memória se encontra na apresentação.

encontros, construir novos encontros, novos conhecimentos e dirimir possíveis preconceitos, além de auxiliar na desconstrução que cada um comumente elabora, sem o contato com a realidade do outro. Os resultados apontam para o desejo recíproco de conhecer o outro país, sua cultura, seus hábitos em relação às brincadeiras, amizades e aos alimentos que gostam. A criança tem a curiosidade de aprender a própria história, e a curiosidade de saber a história de outra criança, nessa interação de saberes, que ultrapassam as fronteiras inimagináveis, o intermúndio, o olhar no outro se fortalece. O benefício social é de suma importância para o aprendizado dessas crianças que dará frutos futuros. O benefício direto, é a interação, o conhecimento de outra realidade social, de outra comunidade. Como nos ensina Carlos Rodrigues Brandão, “educar é ousar utopias!”.

Desenvolvimento

O passo a passo metodológico foi:

1. Contato com a escola pública do interior de São Paulo e solicitação da permissão para desenvolver o trabalho. Brasil: Escola Estadual Dr. Samuel de Castro Neves, localizada no perímetro do município de Piracicaba, no bairro rural de Santana no Estado de SP. A Escola pertence aos bairros de Santana e Santa Olímpia, município de Piracicaba, no interior do Estado de São Paulo. Seus alunos em sua maioria são descendentes dos imigrantes do Tirol. Vinte e cinco crianças foram convidadas para participar do trabalho, alunos do 6º ano B de ensino fundamental II. A solicitação da permissão dos alunos participantes, denominado termo de assentimento, e de seus responsáveis, denominado termo de consentimento, foi entregue.

2. Contato com a escola “Pequena Chama” em Angola e solicitação da permissão para desenvolver o trabalho. Angola: Escolinha Pequena Chama, a Escolinha se encontra no interior da península de nome Mussulo, na costa de Luanda, capital de Angola. Vinte e cinco crianças foram contempladas para o trabalho, alunos do 5º e 6º ano de ensino fundamental I e II. A solicitação da permissão dos alunos participantes, denominado termo de assentimento, e de seus responsáveis, denominado termo de consentimento, foi entregue. A relação que a pesquisadora tinha com Angola era praticamente nula. Os primeiros contatos tiveram que partir do zero. Partiram do estranhamento pelo fato da Escolinha Pequena Chama estar no interior de um arquipélago e não ter visibilidade exterior até à confiança que foi estabelecida entre as partes. Via suporte virtual, a aproximação fez-se por vários meses entre a pesquisadora e duas focolarinas.³ Entre idas e vindas ao

3 Participantes do movimento dos Focolares.

Consulado de Angola, à exigência de um convite de entrada, ao pagamento de visto consular e após oito meses de contatos, finalmente deu-se o início a pesquisa em terras africanas.

Figura 1
Escola Pequena Chama



Fonte: a autora

Figura 2
Escola Estadual Dr. Samuel de Castro Neves



Fonte: a autora

3. Abordagem na Escola Estadual Dr. Samuel de Castro Neves: Pesquisa Participante, em que as crianças participantes foram apresentadas ao mundo África, ao país Angola, à Península do Mussulo. No momento da exposição, os educandos participaram com questões acerca do desconhecido, como as crianças angolanas reagiriam às cartas, como as crianças da Escolinha Pequena Chama receberiam os novos amigos. Um misto de curiosidade e preocupação. Foi elaborada uma estratégia de pesquisa participativa, as questões não foram impostas, e sim, mediadas pela professora, à medida que os temas surgiam. No caso do Brasil, as crianças não tinham conhecimento se a carta ia para um menino ou menina, e a surpresa do encontro acompanhava as crianças brasileiras desde a primeira linha escrita. Os encontros foram semanais, de acordo com a disponibilidade da professora da sala até a produção de todas as cartas. A primeira remessa de cartas foi para Angola, entregue em mãos pela pesquisadora, aleatoriamente, sem distinção de gênero.

4. Abordagem na Escolinha Pequena Chama: Em solo africano, a primeira etapa foi na cidade de Luanda, capital de Angola. A viagem durou dez dias. Distante vinte e cinco minutos da costa de Luanda, o acesso à Península do Mussulo era feito em uma pequena embarcação que acomodava até dez passageiros, nas mais adversas situações climáticas. A abordagem às crianças da Escolinha Pequena Chama, contou com a presença de focolarinos e professores da Pequena Chama. Após a recepção, membros do movimento dos focolares se reuniram para estabelecer parâmetros para o prosseguimento da pesquisa e ficou estabelecida a escolha das crianças participantes.⁴ A primeira abordagem foi a apresentação do projeto, o acolhimento foi feito em dois grupos de períodos diferentes, logo, as reações também se deram de formas distintas. As crianças participantes foram apresentadas ao mundo Brasil, ao país Brasil, à Escola Samuel Neves. A apresentação foi feita sobre um panorama geral, desde quando os portugueses chegaram ao Brasil (representados pela figura de Pedro Álvares Cabral), inclusive com imagens comparativas — os portugueses rezando a missa para indígenas na região de Porto Seguro e em Angola, para as populações nativas, na foz do Rio Congo.

4 Foi questionado se havia alguma conotação política relacionada à investigação, quem era a pessoa responsável pela pesquisa e se todos os cuidados éticos seriam obedecidos. A diretora escolheu crianças disponíveis e alfabetizadas do grupo da tarde (que estuda na escola regular pela manhã) e completou com alguns alunos do “reforço escolar” até totalizar 25 crianças.

Figura 3
Pedro Alvares Cabral



Fonte: a autora

Figura 4
Diogo Cão



Fonte: a autora

O contexto histórico, geográfico e social foi tratado, porém, as crianças angolanas pouco levantavam questões, ouviam atentas, no mais, não se pode concluir se compreendiam toda a situação. As cartas foram entregues de forma aleatória, cada criança sentada debaixo da sombra de árvores rasteiras leu sua carta. A leitura era silenciosa, medida e tímida, ainda assim, as cartas eram como se fossem uma personificação de um olhar próximo. As crianças levaram as cartas para casa e nos dias subsequentes a pesquisa tomou corpo. Se nos primeiros momentos a interação se mostrou acanhada, nos dias que se sucederam, o diálogo, as brincadeiras de roda, a rotina presenciada e vivida na Pequena Chama, criou um elo entre todos os participantes. Assim, com o vínculo de confiança formado, as crianças puderam se sentir mais seguras para levar adiante a escrita de suas próprias cartas e expor o seu cotidiano escolar e extraescolar. Nesses encontros foram desenvolvidas as seguintes atividades: apresentação do gênero textual e convite para as crianças a fazerem parte da pesquisa, utilizando a carta como ferramenta para exercerem a sua curiosidade intrínseca; e a identificação de formas de compreensão das crianças sobre o que é pesquisar. A pesquisa desenvolvida entre as crianças brasileiras e angolanas tomou corpo e foi buscar as origens dos significados, a partir das escritas do íntimo. Cada resposta, surpresa. Cada palavra, um toque. As famílias das crianças participantes

daqui do Brasil se juntaram na expectativa. As crianças participantes angolanas, encontraram um sorriso, carinho, afeto. Dentre todas as dificuldades, perceberam que têm mais semelhanças que diferenças, que o sol também pode brilhar e podem sonhar e realizar seus sonhos. Objetivamente, mostrar a apropriação da língua, favorecendo as relações humanas, suas emoções, autonomias e culturas, usando cada carta como um espaço de comunicação social, ajudando a identificar sujeições, submissões, até mesmo conjecturas e aceitação de sentimentos. As abordagens metodológicas se deram em igual formato com os dois grupos de crianças de sujeitos da pesquisa, baseando-nos na Pesquisa Participante. A perspectiva da Pesquisa Participante, apoiada nas premissas da Educação Popular, permite aos sujeitos exercerem sua autonomia na busca de conhecimentos.

Diante dessas premissas, o/a pesquisador/a passa de protagonista a coadjuvante, não mais “dá” a voz aos participantes da pesquisa e sim “escuta” as vozes dos atores envolvidos e “participa” de todo o processo de construção de saberes. Portanto, a participação do/a pesquisador/a e a construção de saberes e valores a partir da pesquisa participante, vai de encontro ao apelo da pesquisa na Educação Sociocomunitária, ajudando a pensarmos a nós mesmos, através do outro.

E aos que até hoje perguntam ainda: mas como pode ser possível e confiável uma pesquisa que se declara “participante”? Poderíamos devolver a pergunta com uma outra: e de que modo hoje pode, havendo nós chegado ao ponto que chegamos, uma pesquisa social ser útil, verdadeira e proveitosa, sem ser de um modo ou de outro “participante”? (Brandão e Streck, 2006, p. 9).

A escolha de um estabelecimento público, no Brasil, emergiu da parceria com uma das professoras de Língua Portuguesa da escola, que convidou sua turma (do 6º ano B) para fazer parte da pesquisa, sem critérios específicos para essa triagem. A escolha da escola em Angola deu-se por logística e intuição. Após o contato e o pedido, veio o convite. A direção da escola foi receptiva e amável, logo, fez-se o vínculo. As cartas foram trocadas, e a emoção foi forte, o que perdura até o presente momento. A interação continua e não tem momento para terminar. Para os fins acadêmicos deste estudo, as análises e conclusões foram baseadas no momento da resposta (*feedback*). Porém, enquanto perdurar o sentimento de amizade e curiosidade, as crianças trocarão suas experiências. Os resultados se mostraram muito ricos, apaixonantes. Isso envolve o conteúdo das cartas, as imagens, os desenhos, os vídeos e o material como um todo. Após os períodos de pesquisa de campo no Mussulo e em Piracicaba, o conteúdo das cartas foi analisado a partir de alguns temas geradores tais como: alteridade, cultura, relações sociais, educação, mitos, espiritualidade, relações étnico-raciais e outras. A análise dos dados foi realizada a partir da emersão de algumas

palavras geradoras. Para Paulo Freire (2007), as palavras geradoras são o resultado da reflexão crítica, por meio da experiência existencial, das relações homens-mundo e homens-homens (Freire, 2007, p. 102). A partir de uma palavra geradora ou de uma ação geradora, pode-se trazer o sujeito a integrar o mundo e a se sentir parte dele em sequência, assim como uma pergunta e uma resposta. Segundo Paulo Freire (2007), a palavra geradora surge por meio do diálogo, assim, na troca de saberes, um tema gerador surge para completar a interação dos sujeitos.

Descobre-se o mundo real encoberto pela areia, pela terra e pelo mar

Querido amigo. Querida amiga. Caro amigo. Cara amiga. Assim começa uma carta para alguém distante. Fala-se da pessoa e para a pessoa, pergunta-se, informa-se, declara-se, despede-se, intima-se, de qualquer maneira como possa ser feita a aproximação, há um diálogo na folha escrita e como todo diálogo, aguarda-se a vez do outro falar. Entendemos que mencionar a palavra diálogo nos remete imediatamente à referência a Paulo Freire, pois como ele afirmava, cada ato de fala é um ato político, um protesto declarado que o ser humano para se tornar completo precisa ser livre e inquieto e curioso. Por isso, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 2004, p. 136). Na prática pedagógica, há muitas situações envolvidas. De um lado, o professor, envolvido em sistemas, ideologias, práticas, saberes, formalidades, culturas, do outro lado, o aluno, na maioria das vezes à mercê dos seus mestres e, muitos deles, opressores que o veem como uma tábula rasa. Logo, o aluno, visto apenas como um recipiente de depósito, reduz o sujeito como uma caixa vazia sempre pronta para ser completada e, assim, inerte e alienado. E a contrapartida da educação bancária? Freire fala em educação libertadora, problematizadora. E é por meio do diálogo que ela se apresenta.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogenicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora — situação gnosiológica — afirma a dialogenicidade e se faz dialógica (Freire, 2007, p. 39).

Algumas questões nos movem, que pontos em comum podem ser descobertos no universo infantil destas crianças de distintas situações sociais, de histórias cruzadas num passado longínquo e atual, de geografias

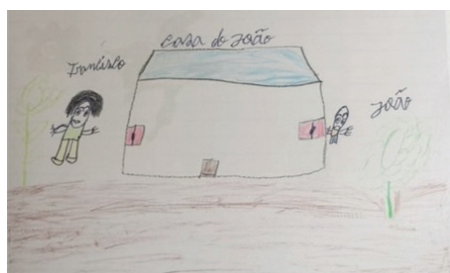
outras, de contextos culturais diversos, de reconhecimento de antepassados próximos, como raízes da vida? Têm algo coincidente? O quê? Somente a história colonial? Somente nos interesses ligados à faixa etária? A língua? As relações étnico-raciais? Em Angola, a pele branca tem outras conotações. A passado remoto e sofrido traz paradoxos de sentimentos em relação aos brancos, afinal o branco ainda pode ser visto como colonizador e algoz, entretanto, no Brasil a cor da pele muda de tom, não é mais o orgulho nacionalista do povo miscigenado é, o negro escravo, subalterno e oprimido pelos olhares superiores. A pesquisadora, uma branca africana, transitou por lugares sensíveis da África colonial à Europa “retornada” e com esse olhar intercultural, entre o branco e o negro, que o estudo das cartas pôde ser interpretado. O gênero carta está inserido nos conceitos de transformação, autonomia, dialogicidade, práxis e tantos outros conceitos libertários de Paulo Freire, afinal de contas as cartas, para Freire estão ligadas à educação libertadora, problematizadora e popular. A educação tem modificado, por consequência até dos conceitos de Freire, que coloca o professor e o aluno como parte dos saberes, e, como ambos, o complemento do conhecimento. Dentro das perspectivas de Freire (2004, p. 47), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para Freire (2007), a apropriação do conhecimento não é um ato isolado, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Esses fundamentos de Freire, a educação bancária, a educação libertadora, problematizadora, a dialogicidade, não são inerentes ao processo da prática docente, entretanto, são essenciais à prática docente crítica e dialógica. É nas práxis que a autonomia se desenvolve. E é por meio da reflexão crítica que a libertação do pensamento ocorre, mediado por um docente comprometido com a função de educador libertário. O sujeito se constitui pelo outro, assim, segundo Freire (2007), a teoria da ação dialógica, se contrapõe à teoria da ação antidialógica. Se o diálogo aproxima e forma cidadãos autônomos, a manipulação, a conquista, a invasão cultural e a divisão de forças populares, enfraquece comunidades em prol do poder opressor. Pois, quando se usa de forma equivocada as novas tecnologias de interação, há claros sinais de desumanização. A folha de papel, cabe aqui dizer, enquanto tecnologia de informação e comunicação, quando diante de uma folha de papel, abre-se o verso dessa folha para o outro. Conforme Carlos Rodrigues Brandão (2002), a realização de uma vida humana, envolve a ampliação de círculos e de circuitos interativos de diálogo. A ponte entre Freire e Brandão faz-se incontinente, o sujeito que se abre ao mundo, amplia seu círculo. No entendimento de Brandão (2002, p. 65) a educação serve à comunicação e ao que ela constrói entre pessoas e não ao interesse e ao que ele produz. A partir da pesquisa de campo em Piracicaba e no Mussulo, a coleta de dados (cartas), a priori, já está finalizada desta forma. O conteúdo das cartas foi analisado

a partir de alguns temas geradores tais como alteridade, cultura, relações sociais, educação, mitos, espiritualidade, relações étnico-raciais, porém nas entrelinhas da coleta de dados, na interação entre as próprias crianças e entre a pesquisadora, particularidades puderam ser observadas, tão ou mais significativas que as próprias cartas. Conforme exposto, participaram da pesquisa um grupo escolar do Brasil e um grupo escolar de Angola. Cada grupo com 25 participantes, entre meninos e meninas, da faixa etária dos 08 aos 13 anos. A emoção da escrita das cartas, da entrega das cartas, da espera das respostas, do aviso da chegada, além dos presentes e seus significados. Acessórios de beleza para as meninas, carrinhos para os meninos, postais, moedas, fotografias por parte das crianças brasileiras e conchinhas do mar, por parte das crianças angolanas. Assim, no retorno das primeiras respostas, das cartas vindas na bagagem da pesquisadora, o acontecimento foi marcado com grande festividade e emoção. As crianças brasileiras aguardavam inquietas e ao abrirem os envelopes, além das cartas e desenhos, encontraram conchas do mar do Mussulo. Essa foi a forma que as crianças do Mussulo encontraram para retribuir o carinho. No momento da abertura dos envelopes, as crianças participantes puderam partilhar as cartas entre os colegas e descobriram que seus novos “amigos” apontavam outros “amigos” nas cartas, fazendo dessa maneira, comentários acerca dos melhores amigos dos seus destinatários. Tanto as crianças angolanas quanto as brasileiras não têm o hábito de escrever cartas, afinal, apesar de o “gênero carta” continuar presente nos currículos escolares no Ensino Fundamental I e II, essa prática não se vê no cotidiano, por parte das crianças brasileiras, especificamente da Escola Samuel Neves, que as interações virtuais já ultrapassaram a forma das cartas, para as crianças angolanas, nem as virtuais e nem as cartas, no Mussulo, o serviço de internet está restrito a outra parte da ilha, não da Escolinha Pequena Chama. Uma das curiosidades das crianças da Escola Samuel Neves era a respeito da praia, do mar, das ondas, pois a paisagem da ilha é realmente muito bela e logo chamou a atenção das crianças que vivem no interior, por esse motivo, as crianças tomaram atitude de questionar sobre o mar. Além, de indagar acerca de alimentos preferidos, programas de televisão, família, brincadeiras etc. Do lado de lá do oceano, as crianças responderam às perguntas, pois tinham as suas curiosidades. Dos alimentos, as frutas foram as mais perguntadas e respondidas como alimento preferido. Angola tem pouca variedade de frutas, além da banana que é nativa, as demais são importadas e caras. Nas análises preliminares, a amizade das crianças angolanas entre os pares é muito realçada, valorizada, elas se preocuparam em descrever os seus hábitos, os sabores, as brincadeiras de pátio. Dentre as 25 cartas das crianças angolanas, a maioria fala de amizade. Isso nos parece uma forte marca identitária do grupo.

Carta digitada: “Olá Ana amiga. Eu sou a Angelina Dambi de Andrade, mas pode me chamar de Nuria. Primeiramente queria te dizer que estou muito feliz de ter uma amiga de outro país. Eu tenho 9 anos e vivo em Angola, na capital de Luanda, na península do Mussulo e estudo na Escolinha Pequena Chama. Nasci dia 24/02/2008; tenho dois irmãos e à noite no Mussulo é tranquilo. Gosto de comer maçã, abacate e banana. O meu maior sonho é conhecer os meus avós que estão no Brasil e vivem na cidade do Paraná, e quando eu fizer 15 anos quero dar uma festa com todos os meus amigos que são: Laurieta, Ciani, Nene, Lú, Beuma, Knoisa, Jessica, Leni, Alice, Maurícia, Aline e Tânia”.

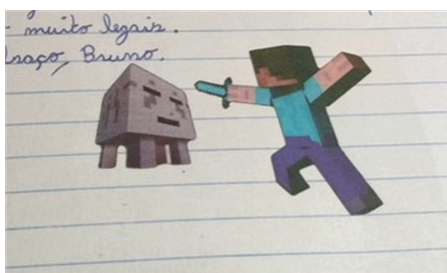
As crianças angolanas representaram nos desenhos um pouco da sua cultura, as relações sociais, a convivência com seus pais. Em contrapartida, os desenhos das crianças brasileiras foram menos autorais, adesivos de super-heróis e personagens de desenhos foram os mais usados.

Figura 5
Cultura — criança angolana



Fonte: a autora

Figura 6
Cultura — criança brasileira



Fonte: a autora

As crianças brasileiras, muito carinhosas, preferiram escrever sobre o uso de algumas tecnologias digitais, que as crianças do Mussulo não têm acesso, problemas com a energia elétrica e falta de recursos. Essas marcas culturais estão presentes em todas as cartas do Brasil e a palavra geradora “cultura” mostra uma diversidade e uma distância grande entre os dois grupos, de um lado, crianças inseridas nos suportes digitais globais e do outro, crianças distantes da tecnologia, porém mais próximas da natureza. Paradoxos sociais, tanto as crianças angolanas, quanto as brasileiras têm todo o aporte tecnológico digital do século XXI, todavia, depende do contexto social que cada um vive. O conhecimento de mundo das crianças está de acordo com o contexto que vivem. As crianças angolanas, participantes da pesquisa, vivem num ambiente de praia, liberdade, com poucos recursos, em que a escola é uma parte fundamental para formação e conhecimento. A educação escolar, aos moldes da sala de aula, quadro negro, carteiras em fila, figura do educador que ensina e do aluno que aprende, esbarra na inter-

pretação de texto. Do texto que dá instruções em vez de sentidos. Brandão (2002) ressalta a questão acerca da Educação Popular.

Quando a educação da sala de aula de meninos e meninas re-aprenderá que a mais importante função da “análise léxica” na escola não é apenas o ensinar a “falar e escrever corretamente”? Mas é levarmos, por este caminho, a nos abrir desde a infância à totalidade de criação e de maravilha de nossa própria cultura, e a de outros povos, realizadas como uma fala entre pessoas, ou como uma escrita dirigida a pessoas (Brandão, 2002, p. 91).

Aliar uma educação libertadora, ou seja, uma educação aplicada à vida como ela é, às pessoas e não a projetos de pessoas, com o reconhecimento da existência de outros mundos, mesmo que seja num ambiente escolar, pode-se falar em educação popular, a resistência ao “posto como é” e a prática de novas descobertas. A Educação Popular lida com rostos que tornam o seu rosto, entre tantos outros, popular. Ao escolher ir aos que ficaram à margem, ao convocá-los ao círculo do diálogo e não à monotonia das carteiras em filas silenciosas, o educador desta escolha aprende a viver a sua realidade. Ao dizer aos seus estudantes que digam o que pensam para que daí algo se construa da maneira mais solidária possível, o educador popular aprende a lidar, com o mistério o outro dentro de uma experiência de educação onde não se pode falar em pedagogia sem se falar — da maneira mais genuína possível — do amor. E é sempre ele quem aponta os caminhos e sugere os passos (Brandão, 2002). Segundo Valéria Vasconcelos e Waldenez Oliveira (2009), o encontro de saberes, na Educação Popular, se completa com o diálogo. Surge quando uma parte confia na outra, a partir da presença curiosa do sujeito frente ao mundo. Dentro desse panorama surgiu o diálogo, o intermúndio e a educação popular na pesquisa intercontinental por meio de cartas, saberes e sujeitos. Valéria Vasconcelos e Maria Waldenez de Oliveira (2009), ressaltam o diálogo como premissa para a educação popular.

Nosso entendimento de Educação Popular é o da 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 e Oliveira, 2009, p. 136).

A educação popular é a resistência à educação bancária, Freire (2007), exemplifica a educação bancária como o ato de depositar conteúdo sem questionamento, além de que o educador é onipotente e os educandos, sujeitos passivos. Conceituar a educação popular de forma estanque, seria reduzi-la a outras formas de conhecimento que primam pelo educador e o educando aos moldes da verticalidade. Assim, no entendimento das autoras

Valéria Vasconcelos e Maria Waldenez de Oliveira (2009), a educação popular transforma e liberta.

Ao falarmos de transformação social, faz-se necessário apontar que a realidade social é dinâmica e está em permanente mudança. Entendendo a educação, escolar ou não, como um processo plural por meio do qual os seres humanos vão construindo seu conhecimento e dando significado ao mundo, pode-se inferir que toda educação transforma. Não há ato educativo que não transforme, quer seja de maneira libertadora, quer opressora (Vasconcelos e Oliveira, 2009, p. 139).

Se a interação por meio de cartas foi feita nos dois países de história semelhante colonizadora e escravagista, o fato de um olhar para o outro e poder encontrar traços iguais, já estabelece uma linguagem próxima ao objetivo da pesquisa: alteridade. Isso se nota em algumas situações, por exemplo: a Pequena Chama é uma obra de cunho confessional, tendo em vista esse preceito religioso, a prática diária de atividades relacionadas a valores e princípios cristãos, são vivenciadas por meio de um jogo, denominado pelos foculares de “Dado do Amor”. Cada lado do dado tem estampado uma virtude humana como, “amar o próximo”, “obedecer e respeitar os pais”, “amar o inimigo”, “ajudar nas tarefas diárias”, “fazer-se um” com ou outros”, “não mentir e nem enganar”, além de uma figura infantil estampada. No início das atividades escolares, o dado é jogado e o lado que cair com a sua virtude e valor, leva com que as crianças, no dia seguinte, se comprometam a trazer testemunhos vivenciados sobre esse valor, deste modo, o dia letivo começa. As crianças se cumprimentam com “Olá querida(o) amiga(o)”, “Olá nova(o) amiga(a)”, “Amiga(o) estás bem?”, “Olá, tudo bem com você?”, “Estou gostando muito de te conhecer”, “Estou muito *mais* muito feliz que você gostou da carta”, “Olá amigo queria te conhecer”, “Espero que estejas bem e feliz”, “Olá amiguinha(o)”, “Eu gostei muito de te conhecer”, “Olá cara(o) amiga(o)”, “Olá minha ou meu novo amigo”, “Olá você que agora é meu amigo(a)”, “Querida amiga espero que estejas bem de saúde”, e assim, nas apresentações e saudações, o elo foi se formando em que os pontos em comum, como por exemplo, o contentamento de poder conhecer um(a) amigo(a) noutra continente, se tornaram visíveis. O mote da pesquisa questiona, se “as cartas são um meio de interação que carrega o sonho, a palavra, a curiosidade, o elo intermúndio capaz de gerar um sentimento de carinho, aceitação, em que as palavras possam acordar dentro do outro”, verificou-se o carinho e a aceitação, para logo depois querer saber detalhes da vida da sua nova amizade. A curiosidade é inerente ao ser humano e a curiosidade infantil é ainda mais premente nas relações recentes e ainda maior quando há a possibilidade de conhecer o outro em um universo distinto de sua vivência. As crianças brasileiras nas primeiras cartas, perguntaram sobre aspectos referentes ao cotidiano do(a) amigo(a), a respeito da idade, dos

gostos, enfim, como vivia uma criança de Angola, “O que gosta de fazer?”, “Quantos anos você tem?”, “Quando faz aniversário?”, “Onde você mora é muito quente?”, “Você gosta de animais?”, “Você escuta música?”, “Que tipo de música você mais gosta?”, “Você gosta de brincar?”, “Você sabe dançar?”, “Qual a sua comida favorita, predileta?”, “Você tira notas boas na escola?”, “Quería perguntar como é o seu dia-a-dia em Angola”, “Você tem irmãos e irmãs?”, “Com quem você mora?”, “Qual a sua cor preferida?”, “Você sabe nadar?”, “Você gosta de ir à escola?”. Além das perguntas mais comuns, como as citadas acima, também pôde-se analisar outras mais subjetivas, pessoais, de natureza holística, como, “Qual é o seu sonho?”, “Quero resposta e quero saber sobre você”. Após a abordagem sobre o meio no qual as crianças da península do Mussulo vivem, em que alguns problemas foram informados, como a falta de energia elétrica, houve perguntas como, “Como é a noite em Mussulo?”, a curiosidade permeava cada carta e, as relações foram se formando a cada troca de respostas.

Com relação às relações étnico-raciais, uma pergunta de uma criança brasileira chamou a atenção: “Sem querer te ofender, se é que você *“for”* se ofender, aí todos são negros?” Esse questionamento ilustra as marcas do preconceito racial presentes na maior parte das mentes brasileiras. Conforme afirma Regina Sanches:

Se considerarmos ofensivo a referência de raça ou cor em relação ao negro, asiático, indígena e não o considerarmos da mesma forma em relação ao branco, temos instalado um problema de preconceito, baseado no privilégio da raça / cor branca em relação às outras cores e raças existentes (2016, p. 105).

Essa é uma das marcas da colonialidade, como afirma Quijano (2005), atrelando a classificação de raça ao poder e à dominação. Ainda nos dias de hoje esse conceito que discrimina, classifica, hierarquiza povos e nações, gentes de todo o mundo, perdura e se cristaliza como algo “natural” e cristalizado. Daí a importância de conhecer outras histórias e realizá-las, positivando nossa ancestralidade africana como uma das marcas mais valorosas do povo brasileiro e valorizar a educação de relações étnico-raciais positivas, assim como as cartas puderam evidenciar ações positivas e afirmativas no decorrer da pesquisa.

Angola possui em sua maioria povo Bantu que se divide em outras etnias, o Brasil, além dos povos indígenas nativos foi povoado por várias populações de diferentes lugares do mundo, marcando assim, a pluriculturalidade de ambos territórios. A criança não nasce com conceitos de raça, tais conceitos são construídos ao longo de sua trajetória. A criança angolana vivencia seu pertencimento racial de forma mais acentuada que a brasileira. Nos livros didáticos angolanos, as imagens proporcionadas sob diversas formas, distanciam o preconceito, o racismo e a discriminação, na perspectiva

de cor da pele, embora a questão de valores e poder de capital esteja muito presente no seu universo em relação a desigualdades sociais, além do preconceito em relação aos povos africanos. Para a criança brasileira, a questão racial é mais visível no que diz respeito à cor da pele. Até mesmo pelo fato de a pesquisa ter sido feita em um grupo de alunos em que apenas duas crianças eram afrodescendentes, todavia, isso passou a ser um detalhe cultural ao invés de racial. A abordagem feita com base na Lei nº 10.639 de 09 de março de 2008 da Presidência da República Brasileira, Casa Civil, o Parecer CNE/CP 003/2004, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, fez toda a diferença, a ponto de as cartas terem sido escolhidas como tema da Feira de Ciências da turma participante. O estudo sobre as etnias angolanas do povo Bantu, o Reino do Congo, a elucidação acerca do retalhamento dos territórios africanos em limites de nações europeias, levou às crianças brasileiras um conhecimento crítico sobre o povo africano não ligado à cor da pele, ligado à cultura, ligado à tecnologia manufaturada do minério de ferro que o povo do Reino do Congo detinha, buscada pelos europeus no Reino do Congo, ligado aos costumes do povo co-irmão, ligado à amizade e ao(à) novo(a) amigo(a). Essa temática merece ser aprofundada e ampliada em próximos estudos, uma vez que as cartas trouxeram a possibilidade de aproximação de crianças negras e brancas sem que isso chegasse a ser um empecilho em suas relações.

Conclusão

O ano de 2017 foi intenso, os objetivos da pesquisa como, compreender de que maneira as cartas puderam contribuir para a interação entre crianças de dois universos distintos, e estabelecer uma reciprocidade responsável em invalidar possíveis estereótipos acerca do desconhecido a partir da troca de cartas, foram alcançados. A experiência foi sem dúvida muito rica e não digo isso como forma de simplificar o meu olhar, pelo contrário, ainda escuto os ecos que reverberam nas crianças lá e acolá da vivência que tiveram. Um dia, vão olhar para os beijinhos e os corações e as espadas, e os colares e as conchas e para as crianças que um dia foram e um dia encontraram. O efeito que isso trará, o tempo, a memória, a história, a educação, irá falar. Por enquanto, resta a pesquisa concreta, concluída, empoderada. Material para futuras pesquisas em outros aportes tem de sobra, sobra também o material humano, os sujeitos, os atores sociais e quanto à pesquisadora, que agora já pode voltar a chamar de mim, restou a falta, restou o tempo que não volta, restou o calor da areia quente, dos corações quentes e sem cores, aliás, multicoloridos, azuis, marrons, pretos, brancos, verdes. E assim em tempos remotos, cheguei com uma ideia no papel e bati à porta aberta de

uma escola sem trancas, cheia de crianças carregadas de história, história de outros ares, alpes, cerrados, asfaltos, e essas crianças apostaram no encontro e confiaram nelas próprias que conseguiriam despertar no outro um carinho genuíno. Chegaram lá. Do outro lado, no berço da humanidade, a escola tem o nome de escolinha, mas, não se enganem, é grande, muito grande, do tamanho do amor que há nela, do angu, do copo de água, das roupinhas rotas e emprestadas, do colorido dos cabelos, do colorido dos sorrisos, da areia limpa e fofa. Eles também têm a missão de crescer e olhar para a frente, para o outro lado do oceano e gritar para os seus antepassados que um dia foram levados das areias fofas para os porões escuros, quem sabe agora, possam escutar os gritos por meio das cartas. Agora, o cais está vazio, tiro os sapatos e saio em busca de uma sombra.

Referências bibliográficas

- A Noticia Online. (21 de outubro de 2015). *Troca de cartas promove intercâmbio entre crianças assentadas*. Recuperado de <https://n1noticia.wordpress.com/2015/10/21/troca-de-cartas-promove-intercambio-entre-criancas-assentadas/>
- Antônio, S. (2012). Linguagem e Educação Sociocomunitária. In Bissoto, M. L. e Miranda, A. C. (Eds.), *Educação Sociocomunitária tecendo saberes*. Campinas: Alínea.
- Bakhtin, M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec,
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, M. C., Borges, L. e Meira, M. (1996). A língua geral. *Revista de Antropologia (USP)*, 39(1), 191-219. São Paulo.
- Barroso, J. (2003). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In Ferreira, N. S. C. (Ed.), *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios* (pp. 11-32). São Paulo: Cortez.
- Barthes, R. (1987). *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva.
- Berger, M. (2008). *O Quilombo: forma de resistência histórica dos escravos. Um breve ensaio no exemplo de Palmares*. Tubinga, Alemanha: Grin Publishing.
- Bortolazzo, A. C. (2014). *Identidade tiroleza em Santa Olímpia* (212 f. Dissertação Mestrado em Filosofia). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo.
- Brandão, C. R. (2002). *Educar: Ousar Utopias. Da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria*. Recuperado de <http://institutotear.org.br/ousar-utopias/>
- Brandão, C. R. (s.d.). *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, C. R. e Streck, D. R. (2006). *Pesquisa Participante e a Partilha do Saber*. São Paulo: Ideias e Letras.
- Caro, S. (2012). Educação social e educação sociocomunitária: novas perspectivas para a educação escolar. In Bissoto, M. L. e Miranda, A. C. (Eds.), *Educação Sociocomunitária tecendo saberes*. Campinas: Alínea.
- Carvalho, L., Gravino, J., Oliveira, M. I., Pacobello, G. e Santos, E. (2016). Boas Práticas Comunitárias no Interior da Escola. In *XVI Mostra de Produção*

- Científica* (Trabalho não publicado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Campinas.
- Crowley, R. (2016). *Conquistadores: como Portugal forjou o primeiro império global*. São Paulo: Planeta.
- Davatz, T. (1980). *Prefácio de Sérgio Buarque de Holanda. Memórias de um colono no Brasil* (Coleção Reconquista do Brasil). São Paulo: Edusp & Itatiaia.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In Lander, E. (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 55-70). Buenos Aires: CLACSO.
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *Revista de Antropología Ibero-americana*, 11(1), 1-32. Madrid.
- Fortuna, V. (2011). *Angolanos na Formação dos Estados Unidos da América*. Luanda: Damer Gráfica.
- Foucault, M. (1992). A escrita de si. In *O que é um autor?* (p. 145). Lisboa: Passagens.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. e Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freyre, G. (1977). *Obra escolhida*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Grassi, M. C. (1998). *Lire l'épistolaire*. Paris: Dunod.
- Henriques, I. C. (2003). *Território e identidade: o desmantelamento da terra africana e a construção da Angola colonial (c. 1872-1926)* (27f. Sumário pormenorizado da lição de síntese apresentada a provas para obtenção do título de professor agregado da Faculdade de Letras). Universidade de Lisboa.
- Hernandez, L. L. (2008). *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro.
- Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lello, J. e Lello, E. (1955). *Dicionário Enciclopédico Luso-brasileiro*. Porto: Lello & Irmãos.
- Leminski, P. (1983). *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense.
- Lubich, C. (2004). *Um caminho novo: a espiritualidade da unidade*. Cidadela: Cidade Nova.
- Mateus, A. (2014). *Angola, o regresso do fim do mundo*. Lisboa: Planeta.
- Mota Neto, J. C. (2015). *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda* (Tese Doutorado em Ciências da Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.
- Munanga, K. (1996). Povo Negro: origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, (28), 56-63. São Paulo.
- Pepetela. (2013). *A geração da utopia*. São Paulo: Leya.
- Petter, M. M. T. (2007). Línguas Africanas no Brasil. *África: Revista do centro de Estudos Africanos*. São Paulo: USP. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/96063/>

- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Lander, E. (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 227-278). Buenos Aires: CLACSO.
- Redação RPA. (s.d.). *Troca de cartas cria laços afetivos entre idosos e crianças*. Razões para Acreditar. Recuperado de <http://razoesparaacreditar.com/gentilezas/trocas-de-cartas-cria-lacos-afetivos-entre-idosos-e-criancas/>
- Santos, A. L. (2004). Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. *Estado e Política educacional*, (5). Recuperado de <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf/>
- Silvério, V. R., Rocha, M. C., Rincón, M. B. e Barbosa, M. S. (2013). *Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI*. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar.
- Skármeta, A. (2002). *O carteiro e o poeta*. Rio de Janeiro: Record.
- Vasconcelos, V. O. e Ayala, R. M. (2016). Pesquisa-ação e Educação Popular: pertinências e impertinências. In Bissoto, M. L. e Miranda, A. C. (Eds.), *Metodologias em educação sociocomunitária*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Vasconcelos, V. O. e Oliveira, M. W. (2009). Educação popular: uma história, um que-fazer. *Educação Unisinos*, 13(2), 135-146.
- Wheeler, D. e Pélissier, R. (2016). *História de Angola*. Lisboa: Tinta da China.
- Altmann, W. (outubro/dezembro, 1995). América Latina no limiar do ano dois mil: ainda o colonialismo. *Práxis*, (5), 5-22. Belo Horizonte.
- Barbosa, S. N. F., Kramer, S. e Silva, J. P. (janeiro/junho, 2005). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, 23(1), 41-64. Florianópolis.
- Arena, D. B., Santos e S. O. Miller, S. (outubro, 2012). Cartas pessoais entre crianças brasileiras, portuguesas e angolanas. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 6(12), 108-130. São Paulo. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45612/>
- Maschio, E. C. (abril/junho, 2014). Experiências comunitárias na organização das escolas étnicas italianas da cidade de Curitiba. *Educar em Revista*, (52), 177-192. Curitiba: Editora UFPR. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/11.pdf/>

Possibilidades de formação humanizadora na perspectiva da educação popular e saúde

Tânia Maria Salgado Tozi
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL, Brasil)
Grupo de pesquisa CAIPE
tamsalgado@yahoo.com.br

Valéria Oliveira de Vasconcelos
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL, Brasil)
Grupo de pesquisa CAIPE
valvasc2013@gmail.com

Introdução

A mulher é a grande perscrora do atendimento às necessidades de saúde da raça humana. Isto porque a divisão social do trabalho, na estrutura familiar dos grupos primitivos, contemplou-a como responsável pelo cuidado com crianças, velhos e doentes (Geovanini et al., 2010, p. 8).

Na idade medieval, cujo pensamento era predominantemente atrelado à religião, as pessoas que lidavam com a saúde tinham como preocupação principal a cura das doenças e não procuravam compreender as causas das mesmas. Esse pensamento se dava devido às crenças de que as doenças eram um “mal divino”, resultado de alguma ação pecaminosa. Dessa forma, para obter a cura precisavam recorrer aos sacerdotes, considerados os mediadores entre os seres humanos e os deuses. Esses sacerdotes, usando tal poder, por meio das rezas e das águas que benziam “purificavam” os indivíduos proporcionando a salvação de seus pecados, curando suas doenças, e os protegendo da morte (Padilha et al., 2015).

Com o advento da Ciência, a formação na área da saúde se pautou, historicamente, no assistencialismo e no tecnicismo, voltada principalmente ao auxílio do paciente frente à doença e às técnicas necessárias ao cuidado, pouco enfatizando formas mais humanizadas de atendimento. Para Barbosa e Silva (2007), esse cuidado mais humanizado:

Envolve respeitar a individualidade do Ser Humano. Respeitar envolve ouvir o que o outro tem a dizer, buscando interpretar o que ouvimos, ter compaixão, ser tolerante, honesto, atencioso, é entender a necessidade do autoconhecimento para poder respeitar a si próprio e, então, respeitar o outro (Barbosa e Silva, 2007, p. 547).

Em relação à humanização da área de Enfermagem, mais recentemente algumas linhas de atuação têm se debruçado sobre essa temática e buscado alternativas para a formação profissional de técnicos de Enfermagem, aproximando dois campos de interesse: a Educação Popular e a Saúde.

No Brasil, por meio da portaria nº 2.761, de 19 de novembro 2013, foi instituída a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS) e, embora já tenha cinco anos de existência, ainda é pouco conhecida na área da Enfermagem de maneira geral (Brasil, 2013). Nessa política, postula-se que:

A Educação Popular em Saúde compreende o cuidado em saúde numa perspectiva integral do ser humano, sendo a religiosidade, ancestralidade, cultura construída na relação com a natureza e seu contexto social, como elementos fundantes. Aponta a construção de horizontes éticos para o cuidado em saúde não apenas como ação sanitária, mas social, política, cultural, individual e coletiva, inserida na perspectiva da produção social da saúde, na qual se integram a diversidade de saberes e práticas de cuidado permeadas pela amorosidade, diálogo, escuta, solidariedade e autonomia (Brasil, 2012, p. 19).

Nessa perspectiva, a Educação Popular e Saúde¹ vem mostrar como a Educação Popular pode contribuir por meio de seus pressupostos junto à saúde. Segundo Vasconcelos:

O adjetivo popular presente no enfoque da educação popular e saúde não se refere ao público, mas à perspectiva política com a qual se trabalha junto a população, o que significa colocar-se a serviço dos interesses dos oprimidos da sociedade em que vivemos, pertencentes às classes populares, bem como de seus parceiros, aliados e amigos (2003 apud Stotz, 2007, p. 55).

1 Sendo assim, no presente trabalho utilizaremos o termo Educação Popular e Saúde (EPS), compreendendo que é uma área que vem sendo constituída no Brasil desde os anos de 1970 com a participação de profissionais da saúde com base nas teorias freirianas.

Acreditamos que a aproximação de educandos/as de cursos técnicos em Enfermagem com a área da Educação Popular e Saúde pode colaborar em muito para sua formação, favorecendo as práticas profissionais para um relacionamento mais humanizado, guiada pelo diálogo em busca da construção do conhecimento compartilhado.

No presente artigo, pretendemos, portanto, trazer os resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação Sociocomunitária no Centro Salesiano de São Paulo (UNISAL-Brasil) cujo foco foi a relação entre a formação técnica em Enfermagem e política de Educação Popular e Saúde (EPS).

Organizamos nossa escrita em 4 partes: após essa breve introdução, na segunda parte, denominada “do ensino técnico à Educação Popular e Saúde” trazemos algumas das concepções, inquietações e desejos contidos nos depoimentos de alunos e alunas² de um curso Técnico em Enfermagem de uma cidade do interior paulista, no Brasil. Na terceira parte, que chamamos de “Da educação à cidadania”, compartilhamos algumas das vozes dos/as alunos/as, com relação às suas inquietações e desejos nos apoiando na literatura especializada. Por fim, nas considerações finais trazemos alguns pontos relevantes constatados na pesquisa.

Do ensino técnico à EPS

A pesquisa onde se alicerça esse trabalho foi orientada pelas seguintes questões: Como a formação profissional na área da Enfermagem pode possibilitar uma atuação mais humanizada? Quais contribuições a Educação Popular e Saúde pode proporcionar na formação desses estudantes?

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 22), está preocupada com as situações da realidade que não podem ser quantificadas, “ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

As etapas iniciais basearam-se em levantamento bibliográfico, que corroborou para a elaboração do questionário e coleta de dados; posteriormente, como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário com questões estruturadas e rodas de conversa, com intuito de atender às questões de pesquisa.

Optamos por essa metodologia pois possibilita, na perspectiva de conciliar teoria e prática, reflexões e diálogos, respeitando e levando em consideração os distintos saberes e opiniões sem nenhuma forma de discriminação.

2 Os e as participantes da pesquisa foram 16 educandos/as matriculados no curso de Técnico em Enfermagem sendo dez mulheres e seis homens.

Permite também a oportunidade de os participantes contribuírem sobre a forma de ver o mundo e seu futuro profissional, auxiliando assim para uma possível transformação da realidade profissional em que estão inseridos.

Nos baseamos também em alguns princípios da pesquisa participante que, segundo Brandão e Borges “aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular” (2007, p. 51).

A partir das premissas da EPS (diálogo, amorosidade, problematização, emancipação, construção compartilhada do conhecimento, compromisso com a construção do projeto democrático e popular), ponto de partida para essa investigação, os resultados foram analisados em concordância e/ou confronto com os questionamentos, concepções, desejos e inquietações levantados no questionário e dialogados na roda de conversa, com a intenção de observamos quais aspectos se fazem presentes ou não na formação dos nossos educandos e educandas e sugestões de como melhorar essa formação.

Da educação à cidadania (vozes das/os estudantes)

Uma das primeiras inquietações que nos foi colocada pelos participantes da pesquisa demonstrou seu desejo por uma formação menos tradicional. De acordo com Maciel (2009) as práticas tradicionais em educação em saúde referem-se à forma em que os profissionais de saúde realizavam a transmissão de conhecimento aos indivíduos no início do século XX para controle das epidemias. Essa orientação era passada à população através de prescrições e palestras, cabendo às pessoas somente acatar o dito pelos profissionais de saúde. Caso as normas passadas não fossem respeitadas, e o indivíduo ficasse doente, a culpa era toda dele. Uma forma de orientação vertical onde o profissional de saúde sabia o melhor para os indivíduos e esses tinham que aceitar as imposições sem ao menos levar em consideração sua opinião e realidade em que estava inserido (Maciel, 2009).

Assim a Educação Popular e Saúde (EPS) surgiu, a partir de profissionais da saúde com base nas teorias freirianas, exatamente na tentativa de inaugurar uma “ruptura com as práticas tradicionais de educação em saúde” (Brasil, 2007, p. 14). Essa inquietação se mostra no depoimento que segue: “As matérias que temos não nos leva a ter um senso crítico reflexivo da realidade que vamos enfrentar lá fora, isso vem do professor fazer” (FM).³

3 Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, nesse artigo optamos por utilizar somente as iniciais. Além disso, optamos também por deixar os depoimentos em itálico para diferenciar das demais citações literais.

A “Educação Popular e Saúde pretende investir no diálogo entre os sujeitos, na educação humanizada e no trabalho com a totalidade das dimensões do sujeito” (Alvez e Aerts, 2011, p. 322).

Os/as educandos/as, na escola pesquisada, não são estimulados a refletirem sobre a realidade em que estão inseridos/as. Os/as educadores muitas vezes acreditam que o conteúdo deve ser transmitido e os/as educandos/as devem somente replicar. A educação ainda se apresenta de forma “bancária” como o termo utilizado por Freire (2015a), na qual os/as educandos/as são meros “depósitos” de informações. Como ilustram as falas a seguir:

“O professores acham que somos um Windows 9, 10 sei lá, mas eu estou no 7 ainda, eles acham que tudo que falam a gente vai guardar. Tem gente que aprende com mais facilidade, tem outros com mais dificuldades” (F). “Os professores estão preparando nós para sermos profissionais mecanizados, robozinhos, todo mundo na mesma forma” (BA).

Para Freire (2015b, p. 80) a educação “bancária” é o “ato de depositar” o conteúdo nos/as educandos/as, em que esses/essas são “depósitos” de informações. Ele continua afirmando:

O educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão [...]. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (Freire, 2015b, p. 80).

Grande parte dos docentes ainda está preocupada em formar profissionais para o mercado de trabalho, e não para o mundo do trabalho,⁴ atentando em ensinar o/a educando/a a reproduzir as técnicas, sem saber o porquê fazem da forma em que fazem, em refletir sobre a importância de suas intervenções, as alternativas para fazer de modo mais humanizado e não mecanizado.

4 Mercado de trabalho pode ser definido como uma forma de venda de força seja intelectual ou manual que as pessoas realizam, para alcançar algum fim, seja dinheiro, habitação entre outros (Barbosa, 2016). Segundo a Fundação Eprocad o “mundo do trabalho” pode ser definido como sendo “outros fatores além da função laboral no sentido estrito. Por mundo do trabalho entendem-se as atividades materiais, produtivas e os processos sociais inerentes à realização de um trabalho, que lhe conferem significado no tempo e no espaço [...]. O mundo do trabalho é o ambiente onde se desenvolvem as forças produtivas, no qual o jovem pode se descobrir profissionalmente e atuar na dimensão mais adequada às suas qualidades e aptidões” (s.d., p. 163). Sendo assim, no presente trabalho optamos em usar o termo “mundo do trabalho”, quando trataremos de um trabalho que vai além das práticas desenvolvidas, pensando na perspectiva de valorização da pessoa e não somente da sua mão-de-obra.

Muitos dos participantes estão à procura de uma profissão que seja prazerosa, na qual possam desempenhar suas atividades de forma amorosa, porque gostam do que fazem, se sentem importantes para as pessoas que ajudam. Como mostram os relatos a seguir:

“Desde pequena eu sempre gostei de medicina, meu sonho era ser médica, mas as condições, e porque eu não tive aquele total apoio por parte da família, até porque para fazer medicina tem que ter dinheiro, né, eu não tive [...]. Esse sempre foi meu objetivo: ser enfermeira para fazer o melhor, porque tem muita gente negligente, está ali ganhando o dele e ponto. Eu sempre gostei da área da saúde esse é maior ponto” (FM). “Eu sempre gostei de Odontologia, mas é muito caro, eu não teria condições de pagar, então eu resolvi fazer Enfermagem, é um curso mais barato, é da área da saúde e dá para atuar em várias outras áreas, e ajudar as pessoas” (C).

Conforme observado durante a investigação, o ingresso no curso de Enfermagem muitas vezes está voltado a suprir a falta de oportunidade em realizar outros cursos, como Medicina ou Odontologia. As/os alunas/os encontram na Enfermagem a chance para ingressar na área da saúde por ser um campo que as/os motiva e no qual gostam de atuar, também por ser a profissão mais próxima da que gostariam de exercer.

Mesmo não sendo a área em que realmente gostariam de atuar, após o ingresso no curso, pensam em fazer o melhor em sua prática profissional, com o objetivo de ajudar o próximo, pois percebem a necessidade das pessoas quando estão internadas e fragilizadas em um leito de hospital precisando dos cuidados, atenção e carinho de outras pessoas. E a amorosidade pode ser encontrada nos pressupostos da Educação Popular e Saúde, conforme ressalta Freire (2015b):

O ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico [...]. Como ato de valentia, não pode ser piegas, como ato de liberdade não pode ser pretexto de manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens e mulheres, não me é possível o diálogo (Freire, 2015b, p. 111).

Na mesma perspectiva de Freire encontramos a “Amorevolezza”, termo fundamental na perspectiva da Educação Salesiana, proposta por Dom Bosco. Segundo Pedro Braidó (1999):⁵

5 Pedro Braidó ou Dom Pedro Braidó foi um educador Salesiano. Segundo Evangelista, Caro e Miranda: “A ação dos salesianos em todo o mundo destaca-se pela dedicação aos

No vocabulário italiano, familiar a Dom Bosco, a palavra *amorevolezza* não se identifica com amor, nem indica a virtude teológica da caridade, pertencente ao mundo da revelação cristã. O termo indica mais um cacho de pequenas virtudes relacionais ou atitudes ou comportamentos entre pessoas, que se demonstram em palavras, gestos, ajudas, dons, sentimentos de amor, de graça, e de cordial disponibilidade. É afeto, benevolência, benignidade, solicitude de pais e mães, também espirituais para com os filhos; de homens e mulheres reciprocamente: cônjuges, noivos, namorados, amantes, amigos; de protetores para protegidos, benfeitores para com os beneficiados, com ‘*amorevolezzas*’; e semelhantes [...]. A *amorevolezza* é ‘amor demonstrado’, por isso amor afetivo e efetivo, testado pelos fatos, perceptível e percebido (Braido, 1999, p. 230).

E é nessa amorosidade/*amorevolezza*, que os seres humanos devem se inspirar em busca de uma sociedade mais justa e humana.

E esse amor pelo que fazemos nos possibilita relacionarmos a uma prática humanizada. Freire (2015b, p. 131) afirma que: “para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens [e mulheres] se acham quase coisificados”. Esse coisificado relatado por Freire é a fôrma em que a sociedade tenta moldar o ser humano como objetos, todos iguais, agindo e pensando da mesma maneira, sem senso crítico, pouco reflexivo, sem curiosidade ou esperança, num formato fácil de manipular.

Não podemos continuar “amarrados”, sendo marionetes dessa realidade muitas vezes opressora. Devemos, pronunciando o mundo, tal como Freire nos diz, encontrar caminhos para transformá-lo. Se ainda nos dias atuais percebemos a atuação da Enfermagem de forma desumanizada, em que muitos profissionais exercem sua prática como autômatos, como “por obrigação”, esquecendo-se da responsabilidade de seu papel, uma das possibilidades é investir numa formação que atente para o principal prejudicado, no caso o paciente.

Esse contexto, entretanto, inquieta educandos/as, pois percebem que muitas de suas aulas são prescritas somente perante o que é exigido pela ementa do curso e de forma totalmente teórica, descontextualizada, sem relacionar a teoria com o que possivelmente vai acontecer na prática. Docentes parecem não compreender a importância de dialogar, ou talvez tampouco tenham aprendido a fazê-lo em sua própria formação, não conseguindo arti-

excluídos e marginalizados pela sociedade. O objetivo do fundador da Congregação, Dom Bosco, foi sempre olhar para os jovens que se apresentavam em situações de grande desproteção, para com eles, construir um projeto de vida digna e assim, formar cidadãos capazes de conviver em uma sociedade mais justa e igualitária” (2015, p. 140).

cular suas experiências e as dos discentes com as supostas dificuldades que poderão enfrentar no desenvolver da sua prática profissional.

Os relatos ilustram esse cenário:

Lembro que a professora de psicologia falava que na ementa tinha que falar sobre Ética, na ementa tem que falar sobre isso e é tudo coisa teórica, não era nada de prático, nada de tipo vai acontecer isso, e isso no seu dia, como você lidaria com uma situação dessa, não tem casos, entendeu [...]. A maior parte dos professores só vão em cima da ementa (BA).

Falar de ética, por exemplo, é extremamente importante e pode contribuir com uma construção compartilhada de conhecimentos, quando mestres e aprendizes refletem sobre a realidade e buscam formas mais dialógicas de compreendê-la e de nela intervir.

Segundo Carvalho (*et al.*, 2001), citado por Acioli:

A construção de conhecimento implica uma interação comunicacional, em que os sujeitos com saberes diferentes, porém não hierarquizados, se relacionam a partir de interesses comuns. Nessa perspectiva todos somos educadores e fazemos circular saberes diversos e de diferentes ordens, construídas no enfrentamento coletivo ou individual de problemas concretos (*et al.*, 2002, p. 5).

A transmissão de conhecimento faz com que as/os professoras/es não sejam dialógicos, muito menos os estimula a analisar e refletir sobre a realidade que vão enfrentar após formados. Os/as estudantes afirmam que deve partir da iniciativa de cada docente fazer a diferença. Porém, em sua percepção como educandos/as de um curso de técnico, o/a professor/a parte do princípio que o importante é ensinar a teoria, ensinar a realizar a técnica, e não fazê-los refletir sobre a realidade em que estão inseridos, favorecendo assim uma atuação mais humanizada para sua emancipação e transformação da realidade.

Em técnico, diferente da faculdade, eu percebo o técnico, ele ensina muito a “mão na massa”. Faculdade ela te faz pensar, buscar material fora do contexto, buscar coisa diferente e aí eu acho que o pessoal sabendo que o técnico é a “mão na massa”, eles acham que não têm necessidade de você, por exemplo, sentar em uma roda e discutir a realidade. Eu acho que eles pensam que a gente já aprendeu o que precisa saber, o resto você vê lá e é o que acontece, né? (BA).

É por meio do diálogo que construímos novos conhecimentos, com a troca de saberes, sendo assim, educadoras e educadores dialógicos aprendem com seus educandos e educandas e constroem novos conhecimentos com eles e elas.

Quando falado das categorias profissionais (enfermeiro/a, auxiliar de Enfermagem, técnicos de Enfermagem, Médicos/as entre outros) os/as educandos/as acreditam que nenhuma profissão é mais importante que a outra, mas que uma completa a outra. Afirmam que os técnicos de Enfermagem são os profissionais que estão em mais contato com paciente e permanecem com a paciente a maior parte do tempo, desde sua internação até sua alta, assim, deveriam ser igualmente valorizados.

Com relação aos conhecimentos e saberes, os/as participantes da pesquisa afirmam que cada profissão possui sua especificidade, e que é pertinente para o profissional que desenvolva suas atividades. Todos os conhecimentos e saberes devem se complementar na composição da equipe de Saúde.

“Tem coisas que não compete ao técnico de Enfermagem, mas a maior parte do tempo que o paciente têm é com o técnico Enfermagem [...] coisas que não é papel do técnico de fazer, então com certeza vai precisar do médico, dos outros especialistas” (C). “Algumas horas alguns profissionais são essenciais, com certeza. Tem algumas coisas que somente o técnico consegue resolver, outras somente o cirurgião vai conseguir resolver, por causa da especialização da área de cada um. Só que sem essas especialidades todas juntas não funciona, por isso que todas são importantes” (BA).

Freire (1997) afirma que não existe um saber único, os saberes se completam e esses vão se construindo no decorrer da existência humana com as relações (pessoas/pessoas, pessoas/mundo), portanto, o conhecimento está em constante construção.

Os/as educandos/as têm medo de quando estiverem na prática acabarem agindo da mesma maneira que os profissionais que já atuam há vários anos, pois percebem os riscos de se desumanizarem também. Pensam que ao ingressar no mundo do trabalho podem acabar atuando de igual maneira, pois receiam o julgamento dos outros, em uma sociedade competitiva, excludente, que resiste ao novo e ao diferente.

Eis um grande desafio para a área da Enfermagem, uma luta constante pela compreensão de que somos pertencentes a uma sociedade e, por isso mesmo, igualmente responsáveis para que ela se torne mais democrática. Democracia essa que, segundo Freire (2015b), não acontece de repente, mas por meio que é processual e demanda comunhão, participação, comprometimento e libertação de toda e qualquer forma de opressão. A busca contra essa “contaminação” é uma forma de nos emancipar das “garras” das influências de um sistema que tenta no impor que sejamos e ajamos todos da mesma forma, sem contestar, sem criar, apenas reproduzindo a ordem estabelecida.

Assim, uma tarefa da EPS é mostrar que a emancipação é possível, e que essa emancipação parte de uma partilha de conhecimento e do

compromisso ético, político e profissional de cada uma e cada um de nós. Segundo Freire:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (2015b, p. 72).

Continuando, sobre seus sonhos e desejos, as participantes abaixo relatam:

“O que vem na cabeça agora é conseguir entrar na área que me interessa, porque a gente vê muita gente trabalhando nas áreas, entrou porque foi o que deu, e é o que têm. [...] já ouvi vários falar: ah, estou aqui porque é o que tem mesmo, por isso que não é humanista por exemplo, por isso que age do jeito que age. Acho que o maior desejo agora é conseguir entrar na área. E não é porque a gente está na área que não gosta que deve tratar as pessoas mal” (BA). “Após formada eu quero fazer as coisas no hospital igual eu faço na minha casa para minha família” (H).

Freire (2015a, p. 138) vem corroborar dizendo que o sonho é uma necessidade do ser humano, que ele precisa sonhar. Por meio do sonho o indivíduo pode ganhar consciência do mundo, libertando-se das projeções de realidade que foram impostas, e só assim, conquistando essa liberdade “alcança a transformação da sociedade”. Porém, podemos observar que o sonho dos/as educandos/as vem cercado de certos medos e receios, e nas falas o medo maior é de não conseguir uma chance no mundo do trabalho e, principalmente, de não trabalhar na área em que gostariam de atuar.

A proposta da EPS sugere um novo olhar para realidade em que estamos inseridos, proporcionando entender melhor nossa história e nos identificarmos como seres pertencentes a esse todo, possibilitando assim lutar para mudar o que precisa ser mudado. Favorece também ao professor/a desenvolvimento de um olhar mais minucioso por parte de nossos/as educandos/as, uma vez que eles/elas podem se pronunciar, problematizando o contexto em que estão inseridos e preparando-os/as para possíveis enfrentamentos em sua prática profissional.

O diálogo e o conhecimento compartilhado são essenciais para uma formação mais humanizada, favorece para os/as professores/as se libertarem das ementas do curso no sentido de não ficar somente presos no conteúdo demandado e levar para as aulas novas provocações para os/as educandos/as, pois esses estão em busca disso e assim juntos proporcionaremos novas construções de conhecimentos e uma educação transformadora.

Considerações finais

A Educação Popular e Saúde, com seus pressupostos, se mostra forte aliada na formação de educandos/as de cursos técnicos de Enfermagem, colaborando para a elaboração de aulas mais dialógicas, em que exista a troca de saberes entre educadores/as e educandos/as. O diálogo verdadeiro pode favorecer uma formação mais humanizada e cidadã, criando possibilidades de as/os estudantes identificarem, refletirem e proporem diferentes soluções para possíveis problemas que possam enfrentar em suas atividades teóricas e práticas, comprometendo-se com suas possibilidades de “ser mais” e, dessa forma, atuar concretamente para a transformação da realidade opressora. Assim, tomados pela consciência de seus próprios atos, podem intervir, quando for necessário, para um novo planejamento das ações com o propósito de alcançar os objetivos traçados, fortalecendo sua autonomia.

Ficou evidente que a educação dos/as participantes da pesquisa ainda está voltada às exigências do mercado de trabalho. Eles/as são formados/as para execução de técnicas, com pouco estímulo para o desenvolvimento de senso crítico e reflexivo, com um olhar reduzido para as realidades do mundo, com conteúdo que reforçam e impõe certas “verdades” como sendo únicas e imutáveis.

Assim e notável que a formação dos participantes da pesquisa⁶ ainda está direcionada para uma formação tecnicista, para formar “mão-de-obra”, suprir a necessidade do mercado de trabalho, para uma “linha de produção” e muito pouco para saber escutar o outro, valorizar seus saberes, respeitar o tempo do outro, compreender suas necessidades.

Os princípios da EPS, quando trabalhados em sala de aula, podem estimular os/as educandos/as à curiosidade, a entender que cada pessoa — seja professor/a, colegas de sala, pacientes, colegas de trabalho — possui uma história, uma cultura e certos conhecimentos. E esses se somam e complementam. Nossos conhecimentos são inconclusos, estão em constante construção e transformação, conforme nos relacionamos com as pessoas e com o mundo, adquirimos novos conhecimentos.

Podemos observar que há um longo percurso a trilhar para que essas premissas sejam incorporadas nas práticas profissionais de Enfermagem, pois é visível tanto na academia como no meio profissional o pouco conhecimento dessa política por parte dos/as agentes da saúde.

6 Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada com um grupo de estudantes de um curso Técnico de Enfermagem, que é uma profissão da área da saúde, e dentro desse campo da área da saúde temos diversas outras profissões que a integra. Por isso não podemos afirmar que todas as áreas que compõe esse campo da saúde tem uma formação tecnicista, e sim que na pesquisa em destaque apresentou essa característica em evidência.

A formação dialógica e humanizada tende a fazer com que a/o aluna/o, ao se formar, tenha uma nova visão da realidade que o circunda, tenda a enxergar seu paciente com um olhar mais compreensivo, humanizado, se atentando para a pessoa de que trata, quando ao executar as técnicas. Ali está presente uma vida e essa deve ser tratada de forma humana, independente de uma possível falta de recursos humanos ou materiais, a despeito do histórico pessoal ou familiar do paciente, ou qualquer outro pretexto que leve profissionais a deixarem de exercer seu papel de cuidado com a saúde.

Verificamos que os/as educandos/as sentem a necessidade do diálogo em sala de aula, de terem aulas mais dialógicas, de que o/a professor/a relacione mais concretamente a teoria com a prática, deixando de seguir exclusivamente a ementa oferecida pelo curso e trazendo reflexões acerca do que realmente irão presenciar em seu cotidiano profissional.

A EPS favorece essa elaboração de projetos pedagógicos voltados para ações que proporcionem melhoria na qualidade de vida e por uma sociedade mais justa, humana e igualitária para todos. Novos estudos sobre essa temática e novas abordagens se fazem urgentes no sentido de apontar caminhos para uma educação mais humanizada, visando a inserção no “mundo do trabalho”, e não somente no “mercado de trabalho”.

Referências bibliográficas

- Alvez, G. e Aerts, D. (2011). As práticas educativas em saúde e a estratégia saúde da família. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 16(1), 319-325.
- Barbosa, A. (2016). O mercado de trabalho: uma perspectiva de longa duração. *Estudos Avançados*, 30(87).
- Barbosa, I. A. e Silva, M. J. P. (2007). Cuidado humanizado de enfermagem: o agir com respeito em hospital universitário. *Revista Brasil Enfermagem*, 60(5), 546-551.
- Braido, P. (1999). *Prevenir, não reprimir: O sistema preventivo de Dom Bosco*. Porto: Editora Salesiana.
- Brandão, C. R. e Borges, M. C. (2007). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, 6, 51-62.
- Brasil. (2007). *Caderno de Educação Popular e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_educacao_popular_saude_p1.pdf/
- Brasil. (2012). *Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Política de Educação Popular em Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado de www.crsp.org.br/diverpsi/arquivos/PNEPS-2012.PDF/
- Brasil. (2013). *Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013*. Brasília: Ministério da Saúde e PNEPS-SUS. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html/
- Carvalho, M. A. P., Acioli, S. e Stotz, E. (2002). O processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In Acioli, S. (*et al.*), *Reflexões sobre o projeto de*

- extensão “Aprendendo e Ensinando com Alto Simão”: Uma proposta de construção compartilhada na Educação Popular em Saúde.* Recuperado de www.e-publicacoes_teste.uerj.br/index.php/interagir/article/download/18651/13608/
- EPROCAD. *Mundo do Trabalho*. Santana Parnaíba: Fundação EPROCAD. Recuperado de www.fpd.org.br/wp-content/uploads/2013/06/Giz-Multiplicadores-Apostila-161-182.pdf/
- Evangelista, F., Caro, S. M. P. e Miranda, A. C. (2015). A Educação Salesiana e a Educação Sociocomunitária no enfrentamento da exclusão social. *Revista HISTEDBR*, 64.
- Freire, P. (1997). O processo de alfabetização política. *Revista da FAEEBA*, 7, 19-30.
- Freire, P. (2015a). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Geovanini, T., Moreira, A., Dornelles, S. e Machado, W. C. A. (2010). *História da enfermagem: versões e interpretações*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Maciel, M. E. D. (2009). Educação em Saúde: Conceitos e propósitos. *Revista Cogitare Enfermagem*, 14(4).
- Minayo, M. C. S. (Ed.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Padilha, M. I., Borenstein, M. S. e Santos, I. (2015). *Enfermagem: história de uma profissão*. São Caetano do Sul: Difusão Editora.
- Vasconcelos, E. M. (2007). Educação popular, um jeito especial de conduzir o processo educativo no setor saúde. In Stotz, E. N., *O papel dos serviços de saúde e Enfoques de educação e saúde. Caderno de Educação Popular e Saúde* (p. 55). Brasília: Ministério da Saúde.

Presencia preventiva en calle: una mirada desde la teoría del vínculo

Sarai García G.
Grupo de Investigaciones PLADEST, UPS
saaraisofia@hotmail.com

Sara Bedón
Grupo de Investigaciones PLADEST, UPS
chapisara@hotmail.es

Viviana Montalvo
Grupo de Investigaciones PLADEST, UPS
vmontalvo@ups.edu.ec

Introducción

Entre 2013 y 2016 el Proyecto Salesiano Ecuador (PSE) “obra salesiana que desde la realidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes trabajadores y en situación de alto riesgo, opta por su formación integral con enfoque de derechos” (PSE, 2016), a través de sus 25 Centros de Referencia (CR) o Centros Organizativos Salesianos (COS),¹ ubicados en 7 ciudades del país, atendió a un promedio anual de 3 580 niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de calle, en proceso de callejización y/o trabajadores.

Es indiscutible la importancia del trabajo desarrollado por el PSE, no obstante, aunque se intuye, no se ha podido determinar la efectividad de este trabajo de 40 años, en el logro de su intencionalidad “la prevención” en sus siete líneas de intervención:

1 Denominación que se da a los Centros de Referencia en la ciudad de Cuenca.

- Presencia preventiva en calle
- Acogida oportuna y reinserción familiar
- Familia y comunidad
- Escolaridad
- Capacitación técnica y artesanal
- Ciudadanía
- Educación en la fe

En este contexto y con el propósito de contribuir con el PSE en la identificación del impacto de su trabajo durante el período 2013-2016, a partir del reconocimiento de los factores que incidieron, o no, en la transformación de las condiciones de vulnerabilidad de su población objetivo (Montalvo, 2017), la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), a través del Grupo de Planificación y Desarrollo Territorial (PLADEST), en abril de 2017 comenzó un proceso de evaluación de impacto de la línea de intervención “Presencia preventiva en calle”, cuya intención es: “Prevenir que el número de niñas, niños o adolescentes callejizados se incremente y que aquellos que ya viven condiciones de trabajo infantil o adolescente abandonen la escuela o pierdan sus vínculos familiares” (PSE, 2016).

El PSE fundamenta su intervención en el Sistema Preventivo Salesiano, cuyos pilares son: el amor, como una cualidad del vínculo que se establece basado en el respeto y el afecto; la razón, como herramienta que orienta las acciones ofreciendo más y mejores oportunidades de crecimiento; y la religión, como horizonte de sentido que llena de esperanza toda acción emprendida (UPS, 2009).

Considerando que según el PSE, es en la búsqueda del educador de: proteger, acompañar, enseñar, guiar o cuidar de un niño o adolescente que yace la posibilidad de configuración de un vínculo que medie el aprendizaje (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2014), los resultados de la evaluación pueden interpretarse a partir de la teoría del vínculo, de Pichón-Rivière (1986), que posibilita la comprensión de esta interacción desde la psicología.

En la presente comunicación se exponen e interpretan los resultados de esta evaluación de impacto en los cuatro CR que el PSE sostiene en la ciudad de Esmeraldas, a partir de los tres niveles de análisis que propone Pichón-Rivière (1986): psicosocial, socio-dinámico e institucional, que ayudan a comprender cómo la interacción particular de los actores involucrados en el PSE ha generado impactos, tanto a nivel comunitario como individual, en la población objetivo del proyecto.

Recorriendo la historia del Proyecto Salesiano Ecuador

Según documentos oficiales, a lo largo del trabajo educativo pastoral que ha desarrollado el PSE desde 1977, se han podido identificar tres

grandes momentos que han puesto de manifiesto diferentes modelos de intervención derivados de contextos y realidades sociales, políticas y económicas coyunturales de cada época.

En un primer momento (hasta mediados de los 90), el modelo de intervención fue marcado por un paradigma de protección, en el que las acciones y proyectos obedecieron al gran número de niños y adolescentes que hacían de la calle su hogar.

La finalidad de la obra es atender de una forma asistencialista a aquellos muchachos carentes de un hogar para subsistir; en su mayoría, fruto de las migraciones internas de nuestro país que a esa década ya eran más frecuentes y en mayor cantidad, se disponen de espacios que son adecuados para la atención y se inicia un camino guiado en su mayoría por percepciones de hacer el bien (Galárraga, 2013, p. 79).

La estrategia implementada se relacionó con las condiciones económicas suscitadas en el país a finales de la década de los ochenta hasta los noventa; mismas que decantaron en la mayor crisis económica de la historia del Ecuador (Ordoñez y Royuela, 2014); generando distintos fenómenos sociales, entre ellos la migración interna de población rural a ciudades centrales, que intensificaron la concentración de NNA trabajadores y en situación de calle en las ciudades de Quito y Guayaquil (INEC, 2001).

Este modelo es comprendido como una forma de intervención que brinda medidas paliativas a las condiciones de precariedad (Alayón, 1980); siendo la construcción de albergues una de las principales estrategias de acogida, acompañamiento y preventividad para los NNA en situación de riesgo. En Quito se implementaron los albergues de El Galpón, San Patricio, El Sótano y Mi Caleta; en Guayaquil el albergue Padre Antonio Amador² y el albergue transitorio Patio Mi Pana; en Cuenca, Nuestro Cuchito y en Ambato, La Granja Don Bosco. En ese tiempo el proyecto que inició en la ciudad de Quito se extendió a las ciudades de Ambato, Cuenca y Guayaquil. Su lema fue: “Por un Ecuador sin niños de la calle” (PSE, 2016).

En un segundo momento (segunda mitad de los años 90), se decide fortalecer el trabajo preventivo en las calles y con las familias, para atacar las causas del problema; así como identificar las ciudades expulsoras de NNA a las calles. De un modelo de intervención marcado por un paradigma de proteccionismo que mira al niño como “sujeto de protección”, se pasa a una concepción del niño como “sujeto de derechos”.

El PSE asume una posición crítica frente al trabajo infantil, basada en la dignificación de la persona (infancia trabajadora) y desde la promoción de su “Protagonismo social” (PSE, 2016). En este periodo el PSE se plantea

2 Inicialmente denominado Villa Don Bosco.

como: “Una alternativa que defiende y rescata del anonimato a la persona del educando y lo capacita para que sea un sujeto reconocido en derechos humanos y de protagonismo ciudadano” (Inspección Salesiana, 2012, p. 66).

La estrategia de intervención que caracteriza este momento del proyecto, fue la apertura de CR en las ciudades de Santo Domingo, Esmeraldas y posteriormente en San Lorenzo.

En un tercer momento (años 2000-2015), desde el Gobierno Inspectorial de la Congregación Salesiana se promueve un proceso de coordinación nacional y el proyecto pasa a denominarse Proyecto Salesiano Ecuador (PSE),³ con lineamientos comunes de trabajo en las siete ciudades, que atendiendo al marco legal vigente y las políticas de Estado buscan la prevención, la restitución y la exigibilidad de derechos. Actualmente, el PSE concreta su propuesta educativa-pastoral a nivel nacional, en sus 7 líneas de intervención.

El PSE en Esmeraldas, desde la teoría del vínculo

En el año de 1997, el PSE inicia su trabajo educativo-preventivo en la ciudad de Esmeraldas (PSE, 2016). Durante el período objeto de evaluación (2013-2016), el PSE en Esmeraldas atendió un promedio de 445 NNA por año; el número de atenciones en los cuatro años alcanzó un total de 1 781, favoreciendo a 697 NNA.

La teoría del vínculo explica la experiencia de la interacción humana a través de la categoría del vínculo, comprendida como la “unidad mínima de análisis de la psicología social [...] que actúa [...] como el vehículo de las primeras experiencias sociales, constitutivas del sujeto como tal” (Pichón-Rivière, 1986). Siendo el sujeto producto de sus vínculos y de lo que estos le han permitido aprender de sí mismo y de los demás.

La categoría de vínculo es comprensible en función de tres niveles de análisis: “Psicosocial, parte del individuo hacia afuera; socio-dinámico, analiza al grupo como estructura; e institucional que toma a [...] toda una institución como objeto de análisis” (Pichón-Rivière, 1986).

Es en la relación dialéctica de estos tres niveles que se configura el vínculo.

En el caso analizado, el nivel institucional se refiere a la propuesta socioeducativa que plantea el PSE-Esmeraldas, es decir, el Sistema Preventivo Salesiano. Este nivel también está atravesado por los procesos: históricos, sociales, económicos y políticos, que caracterizan a los usuarios del proyecto y su comunidad.

3 Inicialmente el proyecto se denominaba: Proyecto Salesiano Chicos de la Calle.

Figura 1
Niveles de análisis PSE-Esmeraldas



Fuente: las autoras adaptado de Pichón-Rivière, 1986

La comunidad en la que el PSE-Esmeraldas opera está ubicada en el sector de La Ribera del Río, que inició hace 40 años atrás como un asentamiento sobre el manglar, respondiendo a la necesidad de vivienda de sus actuales habitantes.

El sector ha mutado. Hace 20 años, dirigentes barriales en coordinación con voluntarios del PSE, gestionaron el relleno del manglar, lo que les permitió habitar sobre tierra firme y la construcción de casas de estructura mixta; así como la edificación del Centro de Referencia Casa Jóvenes, a cargo del equipo PSE⁴ y actores barriales. Sin embargo, aún en la actualidad La Ribera no ha adoptado ningún tipo de ordenamiento urbano. No existen calles o veredas, la ubicación de las viviendas ha generado pasajes que impiden la entrada de vehículos (policía, bomberos, servicios de emergencias, transporte público, particulares), dificultando a la población el acceso a diversos servicios.

Una de las peculiaridades más relevantes de La Ribera no es su infraestructura, aunque interactúa con ella. La presencia de pandillas ubicadas en cada barrio, marcando límites de pertenencia provocó durante años enfrentamientos armados. Aunque actualmente la violencia ha disminuido en el sector, su presencia sigue dilucidándose en las narraciones de los actores involucrados.

Es en la interacción con el nivel de análisis institucional (el marco institucional y las condiciones contextuales) que el nivel socio-dinámico se

4 El equipo PSE-Esmeraldas está comprendido por: un coordinador, educadoras, entrenador de fútbol y marimba, y la comunidad salesiana.

presenta, comprendido como la dinámica que posibilita la conformación de un grupo como tal.

Durante la evaluación se pudo evidenciar que los impactos generados fueron comprensibles en función de que el PSE-Esmeraldas consiguió articularse como un grupo operativo.

Para Pichón-Rivière (1999), la configuración de un grupo operativo requiere de la organización del mismo en función de una tarea. Esta tarea tiene dos niveles: uno explícito y otro implícito. La tarea explícita es una actividad que el grupo adopta de forma consciente, mientras que la tarea implícita se refiere a la transformación de las relaciones vinculares (Pichón-Rivière, 1999).

En el caso del PSE-Esmeraldas la tarea explícita es la enseñanza, la labor pedagógica que las educadoras desarrollan con los educandos. Mientras que la tarea implícita hace referencia a cómo el grupo (conformado por educadores, usuarios del proyecto y padres de familia) ha mediado sus vínculos en el marco de las actividades emprendidas por el PSE.

En un contexto marcado por una historia de violencia y condiciones de segregación, la construcción de formas de interacción distintas se convierte en un emergente que puede predisponerse a través de distintas tareas.

Una de las actividades preferidas por la población objetivo del PSE-Esmeraldas es el fútbol. El responsable de esta área, entrena a 115 NNA y comprende al fútbol como “un medio de cambio”, empleándolo como lo que ha denominado: “El campeonato de la vida”. Enfrentando uno de los aspectos más complejos de la realidad de La Ribera del Río: la violencia entre los pobladores de los distintos barrios. Al respecto menciona: “La situación aquí es compleja, toda La Ribera del Río Esmeraldas está sectorizada [...] antes, desde afuera me bombardeaban la cancha con piedras, vidrios [...] si estaba adentro algún niño que no les caía bien” (Entrenador de Fútbol PSE, 04/12/2017).

Este problema fue trabajado a través del fútbol, mediando entre grupos enemistados. Se ha conseguido que los niños de distintos sectores jueguen sin agredirse, transformando a la escuela de fútbol en un territorio neutral. El fútbol se ha convertido en una tarea que moviliza la transformación de los vínculos, disminuyendo los actos de violencia.

Ahí no importa que seas blanco, negro, bonito, feo, [...] cuando jugamos un fútbol todos somos iguales. No importa que tu papá pelee con tu mamá [...], en el fútbol nos olvidamos totalmente; y como a estos niños lo que les gusta es jugar [...] ya no tengo problema con que los niños [...] digan “a la salida, a la salida vas a ver” ya no [...] yo creo que esos son cambios significativos para los muchachos (Entrenador de Fútbol PSE, 04/12/2017).

La transformación de las estructuras vinculares suscitadas en el campo de lo grupal, concierne a las relaciones que cada sujeto articula de forma

particular, remitiéndose al nivel de análisis psicosocial. Este nivel se enfoca en revisar los vínculos existentes y su transformación a nivel individual.

En el caso de estudio, este nivel se ubica en los relatos de la población objetivo y la manera en que sus vivencias personales en el proyecto han transformado la manera de asumirse a sí mismos y a los otros.

Una educadora del proyecto mencionó el caso de uno de sus educandos, beneficiario desde hace cuatro años, quien a esa época se encontraba en proceso de callejización: “Yo lo veía a él en el piso, en las esquinas vendiendo papelitos, andaba llorando en las esquinas solito, entonces nos acercamos” (Educatadora A, 21/11/2017). Esta situación se produjo a raíz de que la madre del niño fue ingresada en el Centro de Rehabilitación Social de Latacunga con una condena de más de 16 años. Su padre había sido detenido tiempo atrás, por lo que el niño había quedado a cargo de su hermana de 17 años (Educatadora A, 21/11/2017).

Tras un acompañamiento continuo y coordinado con el Ministerio de Educación, el PSE-Esmeraldas gestionó apoyo psicológico para el menor y su reinserción en el sistema educativo. Actualmente el educando es descrito como:

Un niño que participa del grupo de marimba es buen bailarín. Está en el grupo de fútbol [...] participó en los mundialitos y sí, es un niño que hace caso y cuando es de llamarle la atención, él capta todo lo que se le dice (Educatadora A, 21/11/2017).

Otro relato, que coincide con una transformación en la forma de asumir no solo el vínculo con los otros, sino con uno mismo, fue proporcionado por una adolescente usuaria del proyecto, quien mencionó:

Antes de ingresar al proyecto andaba toda sucia por la calle y luego me recogió la profe. Ahora paso más divertida con mis nuevos profesores [...]. Nos enseñan cada día más cosas nuevas. Nos llevan de viaje o a paseos escolares. Mi vida ha sido increíble desde que he estado en el proyecto (Adolescente A, 21/11/2017).

El grupo operativo posibilita la adaptación activa de sus miembros, comprendida como:

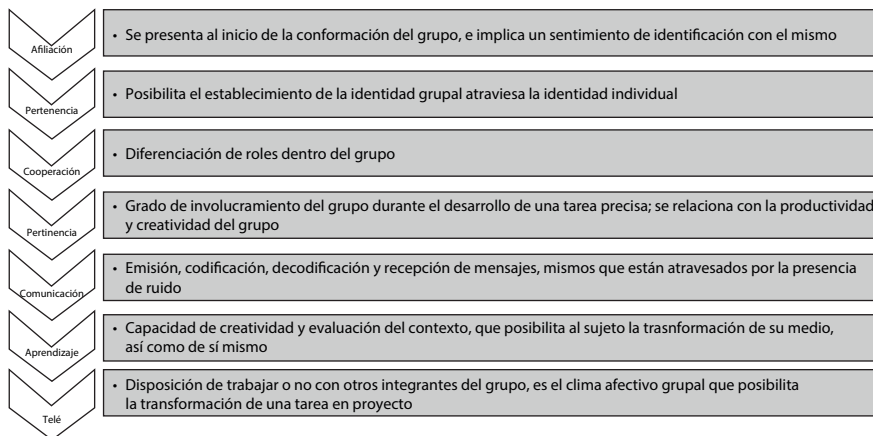
La capacidad de desarrollar una actividad transformadora [...] entre sujeto y mundo. El sujeto es sano en la medida en que aprende la realidad en una perspectiva integradora y tiene capacidad de transformar esa realidad, transformándose a la vez él mismo (Pichón-Rivière, 1999).

El PSE-Esmeraldas como grupo operativo

El PSE-Esmeraldas es comprendido como un grupo operativo que, a través de su intervención, promueve el desarrollo de la adaptación activa

de cada uno de los miembros que lo integran, implicando a la comunidad de La Ribera. Son siete los vectores empleados para evaluar el proceso grupal.

Figura 2
Vectores de evaluación del grupo operativo



Fuente: las autoras adaptado de Cazú, 2009

En el PSE-Esmeraldas el vector Afiliación se manifiesta en varias direcciones con los actores involucrados. Existe un sentido de afiliación de la comunidad hacia el proyecto, la afiliación permitió que pese a las condiciones de riesgo que presenta La Ribera del Río, el equipo de trabajo del PSE pueda iniciar su labor y sostenerla a lo largo del tiempo de forma segura. “Fue un impacto ver que había reconocimiento por la labor que desarrollamos [...]. Normalmente acá no bajaba una persona desconocida porque era fácilmente asaltada [...]. Los niños nos protegían, porque su familia nos veía pasando con el chico (Educadora B, 22/11/2017).

El sentido de afiliación también se presenta entre los miembros del equipo de trabajo del PSE hacia la comunidad y sus usuarios. Una de las particularidades del PSE-Esmeraldas es que casi todos sus miembros tienen aproximadamente dos décadas de trabajo conjunto. La noción de una historia de trabajo compartida no implica únicamente compromiso individual, sino la construcción de una afiliación fuerte, traducándose en la identificación inicial: con el grupo operativo, sus objetivos y su lógica de trabajo.

El segundo vector de evaluación es el de Pertenencia, mismo que posibilita la generación de la identidad del grupo. El sentido de pertenencia se desarrolla a lo largo de la historia del PSE y se mantiene hasta la actualidad. La construcción del Centro Casa Jóvenes es una muestra de la necesidad de la comunidad, los usuarios y educadores, de generar un espacio

de seguridad al que puedan pertenecer; convirtiéndose en una referencia dentro de las prácticas cotidianas de la población.

La Ribera del Río tiene una historia marcada por procesos de segregación espacial, caracterizados por una endeble o nula presencia en su territorio del Estado, instituciones privadas y las ONG. Condición que convierte al PSE en la única propuesta socioeducativa que se ha mantenido a lo largo del tiempo dentro de la comunidad. Estas características hacen que el PSE opere como referente en la configuración de la identidad tanto individual como grupal de los usuarios, sus familias y la comunidad en general; trascendiendo a la mera prestación de un servicio comunitario.

Una de las educadoras del PSE labora en el proyecto desde hace veinte años y también es habitante de La Ribera del Río. Ella identifica el reconocimiento que el PSE-Esmeraldas ha consolidado durante su trayectoria en la comunidad:

El Proyecto Salesiano es una buena alternativa para los chicos de aquí de La Ribera, porque nadie apuesta nada por los chicos de acá abajo. Hay muchas fundaciones que quieren trabajar por acá, pero no se atreven a venir al barrio con los chicos [...] el proyecto ahí está para dar una ayuda. Con la comunidad uno siente que tiene: una guía, un acompañante, una persona que está ahí, un consejero, un amigo que te oriente [...] uno se siente satisfecha cuando ve a un chico que ha pasado por el proyecto y se está graduando, está en la universidad (Educadora C, 04/12/2017).

La presencia del PSE a lo largo del tiempo dentro de este sector implica una nueva forma de reconocimiento para sus habitantes, quienes en la propuesta educativa salesiana han encontrado una mirada reivindicatoria sobre sus condiciones vitales, y con ello, una posibilidad de transformarlas.

La Cooperación es el tercer vector de análisis y consiste en la articulación del trabajo de cada uno de los miembros del grupo en función de alcanzar una tarea. El trabajo de los integrantes debe ser diferenciado en función de los intereses, las capacidades y las limitaciones individuales de los miembros.

Este vector se identifica a lo largo del proceso de trabajo del PSE-Esmeraldas en la comunidad. Uno de sus rastros más evidentes fue la gestión del proyecto para el relleno del manglar donde actualmente se asienta el sector de La Ribera, que posibilitó la construcción cooperativa del Centro de Referencia Casa Jóvenes. Este proceso requirió que cada integrante del grupo asumiera responsabilidades y actividades distintas, pero encaminadas hacia la concreción de una misma tarea.

A nivel interno, el equipo del PSE-Esmeraldas refleja un sentido de cooperación en la distribución de trabajo y la distinción de roles. No tanto por un ordenamiento institucional, sino por acuerdos establecidos entre

los miembros del grupo que hace que cada uno de ellos asuma responsabilidades específicas en su campo de trabajo.

El cuarto vector de evaluación es la Pertinencia. En el caso de PSE-Esmeraldas este vector se asocia a los escasos recursos con los que el proyecto cuenta para atender a su población. En las narraciones del equipo del PSE-Esmeraldas, sus integrantes expusieron situaciones en las que excedían ampliamente sus obligaciones laborales, para proteger y acompañar a la población objetivo.

En la pertinencia del trabajo grupal, se manifiestan las cualidades del Sistema Preventivo Salesiano, al promover el desarrollo integral de cada NNA en su contexto. “Yo lo veía triste, estaba solito, entonces lo llevaba a mi casa porque tengo un hijo de la misma edad y a mí me interesaba que jueguen entre los dos, que él se sienta querido, mejorarle la autoestima” (Educatora A, 21/11/2017).

La Comunicación es el quinto vector de evaluación del grupo operativo. En el PSE-Esmeraldas, es uno de los factores que ha fortalecido la labor del equipo de trabajo. Durante la observación participante se constató que educadoras, coordinadores y comunidad salesiana, durante las reuniones de trabajo, presentan la capacidad de interactuar a través de chistes y comentarios, manifestar sus dudas, temores e inconformidades respecto de la labor que realizan, consolidando una comunicación fluida para sostener los procesos que el PSE-Esmeraldas desarrolla.

El contexto en el que el PSE-Esmeraldas trabaja está expuesto a distintos emergentes y es en función de estos, que el desarrollo de la creatividad y la maleabilidad de las planificaciones se convierte en un eje clave para el grupo. Esta elasticidad y rápida adaptación del trabajo a las necesidades del medio comprende el quinto vector de evaluación: el Aprendizaje.

El vector de aprendizaje es una fortaleza del equipo de trabajo del PSE-Esmeraldas. Ante un contexto que podría ser desolador por la magnitud de la problemática social, cada miembro atraviesa aprendizajes que le permiten afirmar que ha ocasionado cambios en su entorno; desde casos específicos, hasta logros comunitarios.

La educación, entendida como comprensión de su entorno y las variables que en él influyen, se manifiesta como un vector consolidado por el equipo al contar con herramientas para gestionar cambios específicos: buenas relaciones con las instituciones educativas, reconocimiento comunitario, alianza con las familias de origen de los usuarios, características e intereses de los chicos con quienes trabajan. Los miembros de PSE-Esmeraldas son creativos con el uso de recursos para conseguir soluciones contextualizadas a las dificultades de sus tareas.

El último vector de análisis es el Telé. Durante la observación participante, así como por los testimonios de los miembros del grupo, se considera que el PSE-Esmeraldas privilegia mantener un clima afectivo, que pro-

picia la comunicación y efectiviza la gestión de estrategias para la resolución de los emergentes. Este vector en particular se sostiene en la presencia de todos los anteriores y posibilita que la tarea que emprende el grupo (tarea implícita y explícita) trascienda a la inmediatez y se convierta en un proyecto⁵ (Pichón-Rivière, 1999).

En los relatos de las educadoras del PSE, este proyecto se centra en la transformación de las condiciones vitales de los usuarios. “Hemos visto que muchos de nuestros destinatarios, [...] han terminado el bachillerato, algunos son [...] padres de familia, policías, militares, profesores, eso nosotros nos enorgullece [...] y nos da alivio de que estamos haciendo algo” (Educadora C, 04/12/2017).

Para el grupo operativo conformado en el espacio del PSE-Esmeraldas, el plantear un proyecto a futuro no otorga únicamente la posibilidad *a posteriori* de una transformación, sino que incide también en que la tarea que el equipo de trabajo desarrolla sea dotada de sentido en lo cotidiano.

La satisfacción que da, es que muchos de nuestros niños que iniciaron, muchos culminaron sus estudios, si bien es cierto no todos están trabajando, pero tienen otro estilo de vida, se cuidan, no quieren estar en la delincuencia, se proyectan a tener un hogar con menos violencia (Educadora B, 22/11/2017).

A pesar que el PSE-Esmeraldas muestra la existencia de los siete vectores de evaluación del grupo operativo, el presupuesto financiero que ejecuta se presenta como amenaza al porvenir del proyecto. La falta de recursos impide brindar servicios especializados a la población de adolescentes. Esto último podría vincularse con la disminución de la asistencia de adolescentes al proyecto, cuestión asociada a la deserción estudiantil de la población durante la adolescencia. Los usuarios mayores de 13 años señalan que hay actividades en las que no se sienten incluidos. Lamentablemente, algunas de las entidades que financian el proyecto definen criterios etarios para destinar sus donaciones, entre los cuales no se encuentran los adolescentes.

En varias de las entrevistas a madres de familia se evidenció que los usuarios vinculados desde muy pequeños al proyecto, se mantienen en sus escuelas y cumplen con sus deberes hasta entrada la adolescencia, período

5 La categoría de “proyecto” es comprendida en el marco del grupo operativo. El grupo operativo está atravesado en tres momentos: pre-tarea, tarea y proyecto. La pre-tarea refiere a un momento previo a la organización del grupo operativo, en el cual sus miembros, ante la posibilidad de transformación hacen manifiestas sus defensas y resistencias al cambio. La tarea comprende el proceso terapéutico del grupo operativo, manteniendo una dimensión implícita y otra explícita. El tercer momento del proceso grupal es el proyecto, en este el grupo se plantea objetivos que trascienden lo inmediato y se traslada a la planificación de estrategias para alcanzar objetivos futuros.

en el que muchos de ellos desertan del proyecto. Una de las principales razones de desvinculación, sobre todo en las mujeres, es la salida de casa de sus padres a través del matrimonio y en varios casos del embarazo.

El impacto del proyecto no está limitado a la vida de sus usuarios y sus familias, sino que se extiende a toda la comunidad en la que este opera, constituyéndose en un espacio de seguridad y buen trato para la población objetivo, así como parte de la historia del sector.

Conclusiones

El PSE en la ciudad de Esmeraldas es un caso enriquecedor para una evaluación de impacto, pues a través de su inserción a nivel comunitario ha conseguido incidir en la transformación de las condiciones de vida no solo de su población objetivo (NNA callejizados, trabajadores o en proceso de callejización), sino de toda la comunidad en la que se desarrolla.

El reconocimiento alcanzado por el PSE en La Ribera del Río se configuró en un inter-juego entre las condiciones materiales, sociales, económicas y políticas de un sector de la ciudad de Esmeraldas que ha sido históricamente excluido, frente a una propuesta educativa que da énfasis a la relación de educador-educando como un medio de transformación.

El impacto generado es producto de los vínculos establecidos en el marco del proyecto y no responde a un modelo de intervención sujeto a réplicas. Lejos de brindar un prototipo de enseñanza, se evidencia que el impacto alcanzado se asocia a una forma de vinculación particular, estructurada en la interacción del equipo del PSE-Esmeraldas, sus usuarios y la comunidad.

El proyecto, en Esmeraldas, se ha convertido en un espacio de mediación y elaboración de las angustias grupales de la comunidad de La Ribera del Río, generando la posibilidad de que en el tránsito de los NNA por este espacio, se produzcan formas de vinculación distintas a las habituales, promoviendo nuevas estrategias de interacción entre los habitantes del sector, los usuarios y el equipo del proyecto, que fomenta la adaptación activa de cada uno de los miembros del grupo operativo.

Es urgente identificar estrategias de financiamiento que potencien y sostengan el trabajo que el PSE-Esmeraldas realiza con la población de adolescentes, para fortalecer el sentido de futuro que mantiene activo al equipo y la comunidad, que es el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de La Ribera del Río.

Referencias bibliográficas

Alayón, N. (1980). El asistencialismo en la política social y en el trabajo social. *Revista Acción Crítica*, 1-10.

- Baker, J. (2000). *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza: manual para profesionales*. México DF: Washington.
- Caliman, G. (2016). Jóvenes: sujeto, medio y fin: pedagogía social como pedagogía salesiana para los tiempos de hoy. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo* (pp. 39-41). Quito: Don Bosco/UPS.
- Camacho, J. (2000). *Retos para evaluar el impacto de internet: el caso de las organizaciones de la sociedad civil centroamericana*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Campoy, T. y Gómez, E. (2015). Técnicas e instrumentos de cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 275-298). Madrid: EOS.
- Cazú, P. (2009). *Diccionario de psicología social*. Buenos Aires. Recuperado de <https://psicuagtab.files.wordpress.com/2012/06/diccionario-en-psicologia-social.pdf>
- Cohen, E. y Martínez, R. (2008). *Manual: formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Deubel, R. (2004). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Aurora: Bogotá.
- Dicasterio para la Pastoral Juvenil. (2014). *La pastoral juvenil salesiana*. Quito: SBD.
- Galárraga, W. (2013). El Proyecto Salesiano “Chicos de la Calle” como alternativa de vida para los sectores más vulnerables de la infancia en el Ecuador. En *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica* (pp. 77-83). Quito: Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6796/1/Congreso%20Nacional%20pedagogia%20de%20Don%20Bosco%204.pdf>
- Gobierno de Chile. (2004). *Metodología de evaluación de impacto*. Santiago de Chile: División de Control de Gestión.
- Hernández, R., Fernández, C. y Del Pilar, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- INEC. (2001). *Censo de población*. Quito.
- Inspección Salesiana. (2012). *El Sistema Preventivo Salesiano de Don Bosco*. Quito: Don Bosco/Inspección Salesiana Sagrado Corazón de Jesús.
- Libera, B. (marzo, 2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *Scielo*, 25-47.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2001). *Metodología de evaluación de la Cooperación Española II*. Madrid: Torreangulo.
- Montalvo, V. (2017). *Evaluación de impacto de la presencia preventiva en calle Proyecto Salesiano Ecuador (PSE) 2013-2016*. Quito: Grupo de Investigaciones en Planificación y Desarrollo Territorial (PLADEST).
- Ordoñez, J. y Royuela, V. (2014). Determinantes de la migración interna en Ecuador (1980-2010): un análisis de datos de panel. En *International Conference on Regional Science* (pp. 1-35). Universidad de Zaragoza.
- Pichón-Rivière, E. (1986). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichón-Rivière, E. (1999). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Planas, A., Pineda, P., Gil, E. y Sánchez, L. (2014). La metodología de evaluación. *Pedagogía Social*, 105-134.
- PSE. (2016). *Planificación estratégica 2016-2020. Proyecto Salesiano Ecuador*. Quito: Don Bosco. Recuperado de <http://proyectosalesianoecuador.org/>

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 5-37.

UPS. (2009). *Pastoral universitaria*. Quito: Don Bosco.

Entrevistas

Adolescente A, Centro de Referencia Casa Jóvenes, Esmeraldas (21/11/2017).
Educatora A, Centro de Referencia Casa Jóvenes, Esmeraldas (21/11/2017).
Educatora B, Centro de Referencia Madre del Salvador, Esmeraldas (22/11/2017).
Educatora C, Centro de Referencia Madre del Salvador, Esmeraldas (04/12/2017).
Entrenador de Fútbol PSE, Centro de Referencia Casa Jóvenes, Esmeraldas (04/12/2017).

Sujeto pedagógico y amorevolezza: aportes a la reflexión desde la experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe

María Sol Villagómez Rodríguez
Universidad Politécnica Salesiana
mvillagomez@ups.edu.ec

Introducción

El objetivo de esta ponencia es analizar las posibilidades de “alternativas pedagógicas” en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS). La reflexión incorpora las categorías de “educación intercultural” y “pedagogía intercultural”. La “pedagogía crítica” y junto con ella la noción de *amorevolezza*, como fundamentos de la educación salesiana en la UPS, complementan los elementos de análisis para la comprensión de la construcción del sujeto pedagógico, resultado de la relacionalidad pedagógica en las prácticas educativas de la carrera de EIB. La reflexión concluye colocando a la luz algunas de esas prácticas alternativas.

Alternativas pedagógicas

No es la primera vez que utilizamos la categoría “alternativa pedagógica” para explicar las posibilidades diversas a lo hegemónico y tradicional que se gestan en las prácticas pedagógicas en la UPS, particularmente en el caso de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

El concepto de alternativa pedagógica hace referencia a otra posibilidad, distinta a la que usualmente se produce en el hecho pedagógico. Generalmente tiene como marco un proyecto educativo-pedagógico crítico,

como es el caso de la educación intercultural bilingüe y que como propuesta educativa alternativa propicia procesos pedagógicos también alternativos.

Referenciamos el concepto alternativa pedagógica siguiendo el aporte de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós (1990) y el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), que desde hace varias décadas estudia experiencias educativas y pedagógicas como aquellas de educación popular, entre otras que se definen como alternativas.

Puiggrós (1990) entiende como “alternativa” a esa posibilidad otra, distinta del hacer pedagógico, que se gesta en la práctica, en el contexto de lo real y que discute y discrepa con las propuestas y prácticas hegemónicas porque son insuficientes o porque contrarían las necesidades educativas de los educandos. La alternativa pedagógica responde a aquellas demandas educativas que se producen en contextos diversos, heterogéneos, de actores y realidades que nacen “en las instituciones educativas y fuera de ellas, donde constantemente surgen cuestionamientos que pueden generar respuestas alternativas al sistema educativo hegemónico” (Gómez Sollano, 2015, p. 143).

Cuando hablamos de alternativas pedagógicas, tenemos que pensar que lo pedagógico tiene necesariamente que ser visto con amplitud, no se puede limitar al vehículo por medio del cual se enseñan contenidos; es mucho más que esas estrategias o recursos didácticos para enseñar contenido, por ello hay que pensar a la pedagogía mucho más allá de lo específicamente metodológico.

La pedagogía, entonces, se refiere, por un lado, a la reflexión teórica sobre la educación, es decir, la educación es su objeto de estudio; pero además y de manera mucho más rica, la pedagogía refiere a la relacionalidad entre los sujetos de la educación, sus contextos y el conocimiento o la cultura: “Comprende la sociabilidad, como a la subjetividad como construcciones y producciones, en tanto social contiene sentidos implícitos, más o menos explicitados y está históricamente situado en una época, en una coyuntura o en un orden civilizatorio” (Puiggrós y Marengo, 2013). La pedagogía y su objeto —la educación— tienen dimensiones políticas y sociales, por ello no son neutras y pueden también ser críticas y tener un potencial transformador.

Lo pedagógico es el vínculo mediante la cual se producen aprendizajes y por ello se puede hablar de pedagogía en el ámbito escolar o de aula, pero también en las relaciones sociales, en los movimientos sociales, en los patios escolares y en múltiples espacios donde los sujetos nos relacionamos y aprendemos. Es por ello que podemos hablar de una pedagogía del diálogo o de la liberación como nos enseña Freire (1986), o de una pedagogía decolonial como lo plantea Walsh (2013) y también de una pedagogía de la crueldad (Segato, 2014).

Ahora bien, junto con la categoría de “alternativa pedagógica”, Puiggrós utiliza otras categorías que complementan y dan solidez a la prime-

ra categoría ya explicada en los párrafos precedentes. Estas categorías son “sujeto pedagógico” y “sobredeterminación”. A saber:

La educación constituye un producto y una práctica social compleja que se desarrolla en un marco de condiciones de producción propia, interna; si bien existen las correspondientes relaciones con los factores externos —los procesos sociales. Estos son mediatizados a través del vínculo pedagógico, conformándose los sujetos pedagógicos. Por lo tanto, los sujetos políticos y sociales no pueden actuar directamente en el proceso educativo sino a través de una relación pedagógica. Asimismo, tales sujetos devienen de la cristalización de tendencias pedagógicas “sobredeterminadas” por los factores externos (1990, p. 234).

Entonces, el sujeto pedagógico no es el sujeto de la educación (el alumno). El sujeto pedagógico lo conforman el estudiante y el docente en las interacciones del proceso educativo y del currículo real (que no siempre es el mismo que el oficial). En el vínculo pedagógico se construye el sujeto pedagógico. Así:

El concepto “sujeto pedagógico” apunta a significar una relación específica, la pedagógica; entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando. Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un currículum, manifiesto u oculto. Por ello, cuando se habla de sujeto pedagógico, se está hablando también de currículum. Se entiende por éste tanto a la síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) como a la táctica escolar. Finalmente, las diferentes condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural, sobredeterminan las desigualdades de los sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990, p. 235).

La educación es, entonces, para la autora, una práctica social sobredeterminada al ser un proceso que “no se encuentra ni determinado por otros planos (como el político o el económico), ni tampoco es aislable de modo autónomo del conjunto de lo social”. Allí se producen las alternativas pedagógicas, porque si bien la educación estaría determinada por la estructura social, económica y política, también puede en alguna medida transgredir esa determinación y constituirse como alternativa a la educación hegemónica, tradicional, colonizadora o bancaria.

Educación intercultural y pedagogías interculturales

Un segundo eje conceptual para la comprensión de las prácticas pedagógicas en la carrera de EIB es el de la interculturalidad: la educación intercultural y la pedagogía intercultural. Para hablar de interculturalidad nos

posicionamos en su vertiente crítica que “postula la transformación profunda de las relaciones sociales y las estructuras de la sociedad” (Viaña y Walsh, 2010, p. 12) y que discute con las visiones multiculturalistas y el interculturalismo liberal. La interculturalidad vista desde esta perspectiva es concebida como un proceso siempre en construcción, como un horizonte utópico.

La educación juega entonces un papel fundamental en este proceso y para este fin, de la misma manera que esta puede ser reproductora del orden social, de los grupos y de las clases (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 25) y por tanto reproductora de las jerarquías de poder, del machismo y del racismo; puede ser también transformadora y liberadora (Freire, 1970). Así, cuando hablamos de educación intercultural nos referimos a propiciar la formación integral, en plenitud de los sujetos que se educan, como miembros de una sociedad diversa y con la finalidad de favorecer relaciones positivas y de equidad entre ellos, independientemente de sus diferencias culturales y sociales (Villagómez, 2017, p. 147).

La educación intercultural significa el reconocimiento del otro, del diferente y la valoración de lo propio; el uso y la vitalidad de la lengua propia y el aprendizaje de la lengua dominante; el uso y la vitalidad de los conocimientos y saberes propios, su inclusión en el proceso educativo escolar y su aprendizaje desde los propios contextos donde se producen, así como el aprendizaje de Occidente; la construcción de contenidos curriculares a partir de los saberes y de las necesidades educativas de las comunidades; la formación política de los sujetos individuales y del colectivo indígena, para defenderse como grupo y para superar la realidad de exclusión también como grupo; compartir luchas y desafíos comunes para el mejoramiento de su comunidad y de la sociedad en su conjunto.

La pedagogía crítica y la amorevolezza en el modelo educativo de la UPS

Un tercer referencial teórico para complementar los aportes a esta reflexión sobre las pedagogías que se producen en la experiencia de la carrera de EIB se inscribe en el modelo educativo de la UPS. De acuerdo con el Cuaderno de Reflexión 15 de la UPS el modelo educativo de la UPS se define como el:

Conjunto de principios pedagógicos que debe todo docente incorporar en la práctica diaria al servicio de la formación de los jóvenes [e] incorpora teorías clásicas y contemporáneas que responden a los valores y experiencias educativas transmitidas por Don Bosco en su modo carismático de practicar la preventividad. El Sistema Preventivo y los principios pedagógicos asumidos en el Modelo Educativo ponen al centro de nuestros escenarios al propio estudiante como sujeto que aprende, y promueven a la par un ser humano con capacidad constante de renovación, profesio-

nal ético-crítico comprometido con la transformación sociopolítica de su realidad (UPS, 2014, p. 3).

Algunos de los elementos que se destacan en la caracterización del modelo educativo en la UPS son:

1. La educación de “índole salesiana”:
 - La opción por los jóvenes de sectores populares.
 - Un proyecto institucional orientado salesianamente.
2. Los fundamentos de la pedagogía crítica: los críticos entienden la educación como una práctica social y cultural a la vez, que cuestionan las condiciones de inequidad y subordinación de sujetos (individuales y colectivos) pobres, mujeres, indígenas, negros, etc. Entienden en la educación su fundamental rol emancipador.
3. Un aprendizaje constructivista, significativo y una metodología colaborativa.

El ambiente de aprendizaje basado en la familiaridad (amorevolezza)

De acuerdo con los postulados del modelo educativo de la UPS, las relaciones educativas se centran en la *amorevolezza*. La relación pedagógica o el sujeto pedagógico sería entonces esa relación de familiaridad, de cercanía, de comprensión, entre educador y educando. El proceso educativo coloca como centro es el sujeto al estudiante, su realidad y su contexto. Las relaciones con el docente son de afecto, de aprecio y de comprensión de su realidad. Quizás el más importante para esta reflexión que centra su interés en el proceso pedagógico y en el sujeto pedagógico que en este se gesta. Nos referimos al ambiente educativo: el Sistema Preventivo.

En fin, *amorevolezza* es para los salesianos la acción educativa: “La *amorevolezza* es una relación educativa, cercana y afectiva. El trato amable y amistoso con el joven es una pedagogía, un vínculo que acompaña su formación humana y espiritual” (Don Bosco, 2018). Para los salesianos, las tres aristas que conforman el concepto *amorevolezza* son:

Amabilidad. Es la traducción más próxima del concepto, siempre que comprendamos este valor en su complejidad, como un afecto sincero, sostenido y profundo. Es una amabilidad que se demuestra y se manifiesta [...]. Familiaridad. La propuesta pedagógica salesiana se caracteriza por la presencia del educador al lado de cada joven [...]. Alegría. La amabilidad, la confianza y el afecto se expresan desde la alegría (Don Bosco, 2018).

La experiencia de la carrera de EIB y la pedagogía de la amorevolezza

El acercarnos a partir de estas tres entradas teóricas a la carrera de EIB nos lleva a intentar responder algunas interrogantes sobre las pedagogías que se delinearán en esta experiencia. A continuación, hacemos una breve referencia a la carrera de EIB.

La carrera de EIB de la UPS fue creada el año de 1994, en el marco de las luchas históricas por educación de los pueblos indígenas de la Sierra central del Ecuador, para aportar a la formación de profesores para las escuelas comunitarias e interculturales bilingües. Cuenta con más de 25 años ininterrumpidos de funcionamiento y más de 1 000 graduados (UPS, 2018). Opera en cinco provincias del país (Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Chimborazo, Bolívar y Morona Santiago), aunque su oferta académica llega a otras zonas del país gracias a las posibilidades que ofrece la modalidad en línea, que acaba de inaugurarse en octubre de 2018.

Para la UPS, la carrera de EIB se enmarca entre sus opciones prioritarias, por estar dirigida a jóvenes y adultos, pobres e indígenas. Que, de acuerdo con el estudio socioeconómico que elabora Bienestar Universitario de la UPS, pertenecen a los quintiles 1 y 2, es decir, los más pobres del país.

La carrera se ha convertido en uno de los programas de educación superior para pueblos indígenas más antiguos, no solo del país, sino además de la región. Su objetivo es formar profesionales de la educación para diseñar y desarrollar propuestas educativas con pertinencia social, cultural y lingüística, que contribuyan al desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas y a la construcción de una sociedad intercultural (UPS, 2018).

El acercamiento constante al contexto y la docencia en la carrera, nos permiten afirmar que, entre los elementos pedagógico-didácticos relevantes que le dotan de originalidad y que en el contexto de esta ponencia requieren subrayarse para mejor comprensión de la experiencia que atañe a esta reflexión, son:

1. Un proyecto educativo y currículo diferenciado del convencional de la formación docente. En este sentido, el diseño curricular muestra una especificidad relacionada con quiénes son los y las estudiantes que lo cursan, su contexto cultural y lingüístico. Así por ejemplo, la carrera mantiene contenidos curriculares relacionados con la cosmovisión andina, los conocimientos y la lengua propia.
2. Procesos educativos en territorio y vinculados a las comunidades y organización indígena. La carrera mantiene un diseño que incorpora la presencia de los docentes en los espacios y territorios de donde provienen sus destinatarios. Además de la reflexión sobre quiénes son los y las estudiantes, su procedencia y sus necesidades educativas.
3. Recursos educativos y materiales diseñados y producidos en función

de la especificidad de la formación, como aquellos recursos que se utilizan en la modalidad virtual o los módulos diseñados para las asignaturas.

4. Relacionalidad pedagógica centrada en las necesidades educativas de los estudiantes como sujetos individuales y como miembros del colectivo indígena. Es decir, el trabajo con los estudiantes en los encuentros presenciales y en las actividades que se realizan en línea en tiempo real. En estos espacios se construye un sujeto pedagógico diferente, específico; se construyen relaciones marcadas por el interés y el deseo de transformación de la realidad de los sujetos y la posibilidad, desde la docencia, de la transformación de la sociedad.

La intencionalidad educativa, el ideario, el currículo, los destinatarios y la especificidad de la carrera de EIB exigen y configuran otras pedagogías. Como diría Arroyo, son otros los sujetos de la educación, así mismo, las pedagogías son por exigencia, otras, “surgen de los contextos, de las luchas, de la toma de conciencia” (2012, p. 9).

Las pedagogías alternativas que se pueden vislumbrar en las prácticas educativas de la carrera de EIB, se producen en la relacionalidad pedagógica de formas alternativas a las convencionales, se gestan en la localidad y desde la especificidad de los contextos, y desde allí su riqueza. Ya se ha demostrado en otro trabajo, a partir del testimonio de los actores (Villagómez, 2018), que son pedagogías de la resistencia, pedagogías de recomposición identitaria, pedagogías de la toma de conciencia de la realidad de exclusión. En suma, son pedagogías interculturales, pedagogías críticas.

Nos detenemos en esta sección en la reflexión sobre la construcción del sujeto pedagógico mediado por la *amorevolezza* como ambiente educativo de familiaridad, de cercanía y de preocupación por los sujetos que se educan. La relación docente-estudiante, un proceso pedagógico didáctico contextualizado y una construcción del conocimiento desde la experiencia de quien aprende.

Algunos testimonios de los estudiantes y de los docentes que aportan con evidencia empírica a sostener estas reflexiones citamos a continuación:¹

Entonces en la universidad en el PAC aprendíamos, pensábamos en una escuela, una educación que investigue su chacra, sus animales, ¿por qué su producción?, su economía local, ¿por qué hay mucha migración?, una

1 Los testimonios que se exponen a continuación fueron recogidos entre los años 2014-2016, en el marco de la investigación doctoral del programa Doctorado Latinoamericano en Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais de Belo Horizonte, Brasil. La tesis: *Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente en el Ecuador*, de María Sol Villagómez Rodríguez.

escuela más familiaridad, más a lo real (líder indígena graduado de la carrera de EIB).

Siempre nos mandaban de tarea preguntar en las comunas cómo comen, cómo organizan... todo eso era más fácil para nosotros aprender (profesor indígena graduado de la carrera de EIB).

Siempre tenemos que enfatizar que lo pedagógico lo debemos relacionar con lo comunitario, con la comunidad, lo didáctico, relacionar con la comunidad, la interculturalidad, la cultura, la parte curricular, relacionar con la comunidad. Yo creo que tenemos que relacionar siempre, estar enfatizando (académica indígena y docente de la carrera de EIB).

La recuperación del conocimiento indígena y la valoración que se empieza a dar con la recuperación de los cuentos, de los mitos indígenas y que se empieza a convertir en contenidos educativos. La recuperación de la historia, o sea, una relectura de la historia indígena ya no desde las lecturas oficiales, las historias oficiales. Al recuperar los líderes indígenas, historias comunitarias, la historia de los dirigentes, la historia de la lucha por la tierra. Junto con eso, el conocimiento que se llamaba occidental; las Ciencias Naturales, la Matemática. Entonces, siempre estuvo esa tensión entre cómo la escuela no se convierte en que va eliminando el conocimiento indígena y como también le va dando herramientas que necesita (salesiano, ex docente de la carrera de EIB).

Consideraciones finales

La reflexión que hemos presentado en esta ponencia busca situar la construcción de un sujeto pedagógico en los procesos de la formación de docentes para la EIB. Los aportes de las pedagogías críticas e interculturales, y de una relacionalidad pedagógica desde la *amorevolezza* son herramientas de interesante análisis de lo que ocurre en esas prácticas educativas en particular, que como se ha afirmado, son parte de un proyecto educativo antihegemónico y también alternativo. Quedan algunas preguntas que seguramente darán pauta a futuras investigaciones y reflexiones: ¿quién es ese sujeto pedagógico que se construye en la cotidianidad educativa de la carrera de EIB?, ¿cómo se construyen esas alternativas pedagógicas?, ¿cómo los principios de la educación salesiana contribuyen a esa construcción?

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. (2012). *Outros sujeitos outras pedagogias*. Belo Horizonte: Vozes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Don Bosco. (2018). "Amorevolezza", un valor para Don Bosco. Recuperado de <https://goo.gl/PRzyYD/>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de <https://goo.gl/mdHi7r/>
- Gómez Sollano, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias: historia y horizontes. *Praxis & Saber*, 6(12), 129-148. Recuperado de <https://goo.gl/sXqV8j/>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna. Recuperado de <https://goo.gl/WoznYr/>
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates (Primera)*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes. Recuperado de <https://goo.gl/joWjSt/>
- Segato, L. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. México DF: Tinta Limón. Recuperado de <https://goo.gl/u3TzG1/>
- UPS. (2014). *Modelo educativo de la Universidad Politécnica Salesiana*. Recuperado de <https://goo.gl/41xgCZ/>
- UPS. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de www.ups.edu.ec/educacion-intercultural-bilingue-quito/
- Viaña, J. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://goo.gl/EN6yzc/>
- Villagómez, M. S. (2017). Educación intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente. En *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (vol. 1). Quito: Abya-Yala. Recuperado de <https://goo.gl/jmddzA/>

Mesa 2: Innovaciones metodológicas, didácticas y comunicacionales

Del oratorio a la universidad, según la joven generación de investigadores seculares del ámbito salesiano

Javier Herrán Gómez, sdb.
Rector de la Universidad Politécnica Salesiana
jherran@ups.edu.ec

Juan Pablo Salgado Guerrero
Vicerrector de Investigación de la Universidad Politécnica Salesiana
jsalgado@ups.edu.ec

Introducción: el Oratorio de Valdocco desde la universidad

El oratorio es la experiencia genial para los jóvenes de ayer y de hoy; muchos elementos fundantes y permanentes del Oratorio de Don Bosco nos hablan de esta experiencia, los mismos que nos ubican dentro de aquello que llamamos la “pedagogía de Don Bosco”.

El oratorio: riqueza e inspiración pedagógica

Resulta difícil hablar del legado pedagógico salesiano sin “volver a los orígenes del oratorio” y a su institucionalización. En él se encuentran criterios y pistas a la luz de los cuáles sería importante releer la vida en nuestras obras, buscando ser fieles a las características esenciales que conforman la identidad salesiana. Desde esta perspectiva y considerando los contextos actuales, el oratorio institucionalizado parece atractivo para repensar horizontes y claves que orienten el caminar.

Esa riqueza y capacidad de innovación pedagógica implica un “ambiente capacitante” cuyo centro motivador es la persona del oratoriano que interactúa con la diversidad de talentos presentes en el ambiente oratoriano. La colaboración entre pares y la confianza que trasciende las

barreras sociales, son ayuda para entender que errar es parte del aprender, y cómo el otro pasa de ser un rival a ser un socio.

La lectura del oratorio desde la universidad, hecha por jóvenes catedráticos seculares, se inserta en la tradición salesiana, en donde todas las formulaciones revelan una teoría educativa y unas prácticas que son evaluadas y mejoradas con las riquezas e inspiraciones que ofrece el Oratorio de Valdocco.

Las nuevas propuestas que modelan el ambiente capacitante al estilo oratoriano se caracterizan por su dinamismo y capacidad de recreación histórico-espiritual, sus promotores hacen una lectura del oratorio con audacia y adaptabilidad (Timosi, 2013).

El grupo social del oratorio

Iglesias (2013) se preguntaba en el Congreso Nacional de Pedagogía de Don Bosco “¿Cómo se piensa al joven en nuestras obras?” (p. 155). Se hace más preguntas referentes a la relevancia de la pedagogía de Don Bosco, pero es esa a la que se responde en la práctica con una mayor diversidad. En las *Memorias del oratorio* (1841-1854) hay constantes descripciones y evidencias de quiénes son los destinatarios de los oratorios turinenses de Don Bosco: son los jóvenes pobres y abandonados, en situaciones de riesgo. Lo que hoy llamaríamos adolescentes entre los 12 y los 18 años. “Es claro que la acción educativa que realizó con los jóvenes de clases acomodadas y de la nobleza fue solamente ocasional” (Peraza, 2011a, p. 63).

Es cierto que el oratorio no es excluyente, pero tampoco responde a una postura sin opción y de puertas abiertas para todos. Iglesias precisa la existencia en el oratorio de otros muchachos que no provenían de condiciones socioeconómicas muy pobres y del desamparo afectivo familiar:

Otro tipo de muchachos que Don Bosco describe como chicos de condición pobre pero de buena conducta; y otros que mientras colaboran pueden hallar su ambiente formativo en Oratorio, “sobre todo los que, de entre ellos, sienten la vocación al sacerdocio, pero carecen de medios económicos para alcanzarla” (Peraza, 2011a, p. 54). Un típico caso es el de Miguel Rúa (Iglesias, 2013, p. 158).

La literatura salesiana sobre la identidad social de los primeros tiempos del oratorio es abundante y deja clara la opción de Don Bosco. “El más pobre es una opción preferencial: prima sobre todas las demás, y es criterio de acción que sustenta la pedagogía salesiana” (Iglesias, 2013, p. 158).

Aun cuando sea necesario considerar la realidad sociocultural, económica, política y religiosa del contexto en un momento concreto de la historia salesiana, es evidente que no resulta fácil identificar o sustituir los destinatarios de las obras actuales del carisma salesiano con el grupo social

descrito por Don Bosco. Desde la universidad no se hace una lectura que busque explicar la sustitución del grupo social, sino de hacer presente en un colectivo diverso, como es el universitario, la presencia del grupo social de Valdocco. La opción social de Don Bosco debe estar presente en la universidad salesiana aunque su forma difiera; esta sensibilidad se transparenta tanto en la prioridad de alumnos por extracción social como por la orientación ideológica de la universidad y sus acciones en la sociedad.

Es imprescindible mantener vivo el debate histórico acerca del pobre, pero recreando e imaginando nuevas maneras de dialogar con y contra el pasado, y también promoviendo el debate sobre cuestiones que aparecen como incómodas e irritantes hasta para nosotros mismos. Desde esta perspectiva, el oratorio y su opción social por los destinatarios es una propuesta para la sociedad y su cambio a favor de los pobres, el oratorio aparece como el centro vivo del problema social de Turín y pone a la luz la única opción cristiana del amor, pero al estilo de Don Bosco, es su carisma.

El ambiente oratoriano

Peraza dice: “El Oratorio [...] es un proyecto global de crecimiento humano y cristiano, con sus itinerarios para las diversas edades y situaciones de los jóvenes” (Peraza, 2011b, p. 54). Esta lectura ha desarrollado en el mundo salesiano la idea de que oratorio es todo medio cultural en el que se lleva a cabo el proceso educativo, es ese sistema de encuentro y de reciprocidad académica y pedagógica en el que se basa la comunidad académica que investiga o comunidad científica; antes que ser estructuras e instituciones, son modos de ser, de relacionarnos, de responder a la vida, son actitudes profundas de cada persona, son opciones fundamentales de proyectos de vida. Se pasa de una identidad por los destinatarios y su origen social a una identidad por un modelo de hacer en el proceso educativo. Peraza dice: “Oratorio es *la óptica que pone en juego todos los criterios, el estilo, los recursos y los contenidos formativos*” (2011b, p. 45).

Don Bosco proponía (y así lo recogen hoy los documentos que orientan la actividad de salesianos y salesianas) que todo centro, proyecto, colegio o casa salesiana debía ser, a la vez, “casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que encamina hacia la vida, y patio donde encontrarse con amigos y pasarlo bien” (SDB, 2003, art. 40). Es el ambiente oratoriano con el que se identifican las obras salesianas postconciliares, sean estas centros juveniles o de educación formal en cualquiera de sus niveles. Los textos capitulares de la Congregación Salesiana hablan del “corazón oratoriano” como un estilo de vida que está presente en la diversidad de estructuras e instituciones salesianas para los jóvenes; corazón oratoriano que se enriquece con el significado específico del seglar misionero de los jóvenes.

A este “oratorio ambiente” que nace en Valdocco hacen referencia los catedráticos de la Universidad Politécnica Salesiana:

El oratorio en su estructura informal es la fórmula que sintetiza, de manera pedagógica, el cultivo de las personas en el nivel informativo y formativo, en el religioso y en el afectivo. Se constituye en la estructura que interpreta la antropología de manera integrada. A la elaboración conceptual racional, le interseca con la formación e identidad religiosa, y a las dos las *modaliza* con la dimensión amorosa (San Martín, 2013, p. 238).

El oratorio concebido como un todo, es un espacio pedagógico por excelencia, es sitio educativo, formativo, *profesionalizante, humanizante*; debemos hoy en los nuevos contextos volver a esta fuente pedagógica, haciendo de cada obra un Valdocco, resignificado, contextualizado, donde los jóvenes se integren al acto pastoral y la pastoral sea parte constitutiva del hecho educativo (Merchán, 2013, p. 259).

Relanzando el oratorio como espacio de evangelización de la cultura juvenil, donde se realiza la promoción integral de la persona y donde se construye una sociedad más humana y solidaria (Ávila, 2013, p. 267).

En el oratorio están presentes algunas intuiciones que se constituyen en elementos valiosos para la construcción de itinerarios formativos: flexibilidad, mediación, respeto y valoración del ambiente popular, relación intrínseca entre educación y evangelización, síntesis entre fe y vida, valoración del tiempo libre, el cariño como estilo educativo. Asumido así, el oratorio sigue siendo hoy la “fórmula” que impregna cualquier experiencia o estructura educativa y formativa (Paucar, 2013, p. 324).

Es la riqueza conceptual, educativa y metodológica la que convoca a docentes universitarios a investigar su lógica y resultados; la tarea se centra en descubrir modelos operativos que responden a la universidad ecosistema, por no decir universidad oratorio concebida como un todo, un espacio pedagógico por excelencia, sitio educativo, formativo, profesionalizante y humanizante.

Universidad/oratorio

152

En el ambiente oratoriano se desarrolla un sistema de valores que responde al desarrollo del joven como buen cristiano y honrado ciudadano, en un contexto concreto de condiciones socio-político-económicas. Los docentes de la UPS que han investigado el Oratorio de Valdocco encuentran que las condiciones de diversidad, complejidad e incertidumbre del Turín del siglo XIX son comunes al contexto-capacitante de la UPS, de ahí que el sistema de valores oratorianos de Valdocco alimente en el ecosistema de aprendizaje cooperativo de la UPS.

El orden axiológico: buen cristiano y honrado ciudadano

La lectura de los documentos directivos de la UPS evidencia un paralelismo de objetivos, criterios, estrategias y métodos con los orígenes fundacionales del Oratorio de Valdocco. Este paralelismo da pie para ver en la práctica educativa de la UPS la actualización de las intuiciones y experiencias de Don Bosco

Resulta difícil hablar del legado pedagógico salesiano sin “volver a los orígenes del Oratorio” y a su institucionalización. En él se encuentran criterios y pistas a la luz de los cuales sería importante releer la vida en nuestras obras, buscando ser fieles a las características esenciales que conforman la identidad salesiana. El oratorio institucionalizado es atractivo a la universidad para repensar horizontes y claves que orienten el caminar (Iglesias, 2013).

El legado y enfoque de nuestro fundador implica no partir de la presunción de que todos somos malos y, por lo tanto, hay que reglamentarnos y esquematizarnos para evitar que dejemos el camino, sino al contrario se basa en la confianza en nuestro potencial de ser buenos para que podamos crear un proyecto de vida que no se descarríe del camino. Para la UPS, nacida bajo inspiración de Don Bosco, este proceso es un re-descubrir el oratorio y redimensionar el concepto de preventividad, es reconocer que el SER humano no puede ser reducido a “palo y zanahoria”, sino que el desarrollo de la persona posibilita que actúe con razón crítica y juicio moral, que es base de toda ciudadanía.

En el orden axiológico, el problema principal de la educación es el de identificar y situar sus valores. ¿Cuáles son y dónde están? El “buen cristiano y honrado ciudadano” en la lectura axiológica universitaria puede ser leído como “cultura humanista y cultura científica”, y es aquí donde se evidencia el riesgo del desorden axiológico que se produce por la brecha entre la cultura científica y la cultura humanista.

Un mundo dividido por la brecha tecnológica induce a pensar que una tarea de las universidades —si no la principal— consiste en no atrasar la hora de la cultura tecnológica a costa de aumentar la pérdida de la cultura humanística.

Los planes nacionales y los convenios de carácter regional y mundial son indicios fehacientes de esta tendencia que, en el fondo, revela un criterio de racionalidad histórica, orientado tanto a atenuar el choque de la modernidad con el atraso, cuanto a acentuar sus diferencias (Umbrales, 2007, p. 84).

En estas dos culturas, la del conocimiento y la ciencia y la cultura humanista de los valores, es necesario reconstruir la unidad del saber y recuperar la valoración bíblica del hombre sabio, y esto sin detrimento de la interdisciplinariedad y de la transversalidad de conocimiento en la vida del ser humano.

La universidad que mira al oratorio encuentra en el “corazón oratorio” los afectos que reducen diferencias, encuentra mecanismos de compartir y hace una apuesta exitosa para que la cultura científica y la cultura humana sean simultáneas gracias a los valores del ambiente salesiano oratorio. La unidad del saber en el oratorio tenía como resultado el “buen cristiano y honrado ciudadano” que recupera la valoración bíblica del hombre sabio.

La universidad salesiana descubre en el “corazón oratorio” la clave de la axiología de valores: “La centralidad del joven oratorio y su atención son la convergencia de un paradigma de interpretación” (Rodríguez, 2018, p. 17), que encuentra en esa experiencia en los elementos de intervención, evaluación e innovación que le permite construir un modelo epistemológico para “entenderse a sí misma como comunidad universitaria que anima, acompaña y proyecta la presencia de Don Bosco” (Rodríguez, 2018, p. 17). Es la axiología oratoriana que totaliza en un único proceso formativo la cultura científica y la cultura humanista, como se unen en un proyecto de vida oratorio el slogan “buen cristiano y honrado ciudadano”.

El oratorio se proyecta en la universidad

La universidad/oratorio, como el futuro del ayer, responde a la necesidad de los jóvenes de una nueva forma de hacer, un modo de ser y de relacionarse que responda a la vida como valor convocante. El “oratorio sistema de encuentros” se transforma en “universidad ecosistema” que coloca sobre toda la estructura universitaria el legado pedagógico de Don Bosco para que toda relación cree fraternidad, filiación y suscite familia.

Mirar al oratorio no implica necesariamente sentirse comprometido con sus formas, sino desarrollar sus potencialidades y crear nuevos horizontes. No se trata solamente de hacer un reconocimiento de los valores vividos en el oratorio, sino descubrir la capacidad creativa de los “futuros del ayer” para proyectar prospectiva, aprender lo que pasó en el oratorio y armar y rearmar posibilidades.

El futuro del ayer coloca a Valdocco en el contexto universitario del:

- Desarrollo de las capacidades de las personas.
- Ejercicio de ciudadanía, participación de la democracia y cohesión social.
- Gestionar el bien común bajo una lógica de apropiación-provisión.
- La producción de conocimiento relevante, pertinente con el contexto y transformador.
- La formación de las nuevas generaciones de jóvenes en un contexto multicultural.
- El rol docente en proceso de comprensión y explicación de la ciencia, en un ambiente donde la ciencia se aprende haciendo ciencia.

- Las capacidades de las personas para crear y generar nuevos conocimientos.
- Ecosistema de aprendizaje cooperativo.

El futuro del ayer es presente del ambiente oratoriano que potencia capacidades. Es en este contexto que emergen las condiciones de una cultura de innovación orientada por valores que ratifican la prioridad universitaria del buen cristiano y honrado ciudadano.

Se trata de un ambiente que potencia capacidades a través de ofrecer las oportunidades para desarrollar capacidades críticas e imaginar nuevas posibilidades para sí mismos y para los demás, conscientes de su interdependencia con ellos y actuando para transformar realidades aprendiendo y desarrollando conocimiento. En esta organización-ecosistémica de la Comunidad Educativa Pastoral el proceso participativo asume valor como ejercicio de ciudadanía y por lo tanto de democracia, no como una simple forma de gobierno, sino como un proceso de participación y comunicación continua.

Ellerani, a partir de Walker y Nussbaum, describe en función de las capacidades, las características de este ambiente intencionado:

- Razón práctica. Como capacidad de desarrollar las elecciones de manera informada, crítica, con agudeza intelectual, construyendo un proyecto de vida socialmente responsable en medio de un mundo incierto.
- Resiliencia educativa. Es decir, capacidad de negociar los riesgos, de preservar en el recorrido de estudios, asumir las oportunidades educativas, adaptarse a las dificultades y responder a ellas. Ser auto-resiliente al poseer aspiraciones y esperanzas.
- Conocimiento e imaginación. Ser capaz de utilizar un pensamiento crítico e imaginación para comprender la complejidad de la ciencia y formar un juicio moral.
- Disposición a aprender. Ser capaz de despertar la curiosidad y de desear aprender, por lo tanto, ser consciente de sus limitaciones e ignorancias, mantener latente la capacidad de asombro, ser un investigador activo.
- Redes y relaciones sociales. Ser capaz de tener respeto por sí mismo y por los otros, mostrar empatía, compasión, honestidad y generosidad, interactuar con las otras personas desde el diálogo y la apertura de oído.
- Integridad emocional. Ser capaz de desarrollar emociones para imaginar, comprender, ser empático, discernir y ser consiente.
- Integridad física. Seguridad y libertad de todas las formas de maltrato físico y verbal.

Un ambiente-oratorio que potencia capacidades desarrolla las características anteriores no desde la instrucción, sino desde la organización-eco-sistémica que permita vivenciar esta cultura, donde la cotidianidad

permea la forma de actuar (*agency*) de las personas y las haga crecer desde dentro, como una planta a la que nadie “le hace crecer”, sino que crece por sí misma utilizando cuanto tiene a su alrededor.

Algunas de esas características se describen a continuación como valores de la cultura oratoriana vistos y renombrados por docentes y jóvenes estudiantes de la Universidad Politécnica Salesiana.

CIUDADANO

El honrado ciudadano adquiere desde la universidad las implicaciones del ciudadano/internet. Las hegemonías de los conceptos como “*big data*”, “sistemas expertos”, “realidad virtual” e “inteligencia artificial”, obligan a evolucionar el concepto de “ciudadano”, que tomando en cuenta los riesgos de la “idiotización del sujeto” y la “disrupción numérica” busca desarrollar la “capacidad de asombro” y la “pedagogía social” que integra saberes y criterios (Valverde, 2018).

El honrado ciudadano/internet desarrolla procesos de un diálogo que es cualitativamente diferente al conocido por las generaciones no digitales. Es el ciudadano que procesa la información que siente, pues procede de una experiencia concreta en la que está inmerso y es capaz de analizarla y observarla para pensarla y conceptualizarla con la finalidad de aplicarla en nuevas situaciones. En la universidad/oratorio el Don Bosco comunicador se hace presente con un nuevo proceso conocido como método KOLB, incorporado en el nuevo estilo de aprendizaje universitario que forma el ciudadano que procesa la información.

CAMBIO

Braido (2009, p. 132) afirma que la experiencia de Don Bosco es la respuesta inmediata a una sociedad cambiante y en progreso, que afecta en toda medida, siempre al núcleo de la sociedad: la familia. La realidad de la sociedad cambiante persiste en la actualidad y afecta las dinámicas familiares incluso con mayor rigor.

Esta realidad del contexto histórico y su influjo social hace vigente su sistema educativo en las condiciones actuales. Se trata de construir en ellos, las actitudes cristianas humanas: “del buen cristiano y honrado ciudadano”. Sembrar virtudes de manera que los valores se manifiesten habitualmente en la persona, el amor a Dios en la relación con sus semejantes, es decir, una relación místico-social tendiente al bien. [...] esta actividad obedece a una relación dialéctica entre el hombre y la sociedad, [...] en el que el nuevo hombre es el resultado de este mundo social (Berger y Luckmann, 1979, pp. 64-117 en Sáenz, p. 1).

SENTIDO DE PERTENENCIA

El Oratorio de Valdocco y los que han seguido su modelo de familiaridad logran generar en los jóvenes el “concepto de pertenencia”, reiterativamente presente en todas las historias oratorianas. La juventud universitaria ha desarrollado un estilo de pertenencia a través de las *apps* que a algún docente de la UPS le llevó a pensar que el oratorio hoy está en el internet.

ESPACIOS ABIERTOS

El oratorio nace, configura y desarrolla su modelo educativo en el espacio abierto. Es el patio el lugar donde vive el oratorio. La universidad retoma el espacio abierto como el ambiente apropiado para las dinámicas de aprendizaje y emprendimiento, es el espacio abierto el lugar de trabajo en equipo y el de producción de innovaciones para resolver problemas. Es el “patio” salesiano en sentido amplio, una representación viva de la praxis de interacción educativa entre educadores y educandos.

Un elemento clave para la creación del ambiente educativo del que hablamos es la presencia física de los educadores y educadoras en los espacios de tiempo libre. En un documento de hondo contenido pedagógico, la *Carta de Roma*, Don Bosco recuerda expresamente a los primeros salesianos la importancia de participar en el patio de los juegos de los chicos, de estar activa y respetuosamente presentes, compartiendo con familiaridad esos espacios, que son escenarios privilegiados de la relación educativa (López, 2015, p. 109).

Si tomamos como referente que el proceso educativo lleva al saber y que este saber no es meramente cognitivo, sino que está orientado a la vida, para la vida y desde la vida, encontraremos la razón experimental del espacio abierto. El espacio abierto universitario como lugar pedagógico del conocimiento crea las condiciones de innovación para el aprendizaje cooperativo.

Ese espacio abierto no es considerado como un simple lugar donde suceden cosas y donde se aprende y desarrolla principios y valores, sino principalmente es “casa” que puede ser habitada como propia y “patio” que permite expresarse con libertad, encontrarse con amigos. Es la visión salesiana del *coworking* universitario.

ASOCIACIONISMO

El asociacionismo es comprendido en el ambiente salesiano como un modo de ser, de relacionarse, de responder a la vida. En el Oratorio de

Valdocco, Don Bosco las llamó “compañías”, en la universidad se las conoce como ASU. Son grupos estables de jóvenes que se encuentran motivados por intereses personales que se transforman en comunes, de reciprocidad académica y pedagógica.

El objetivo es promover el desarrollo personal, profesional, socioeconómico, local y regional, llevado a cabo en un marco donde el liderazgo es compartido. De esta manera, se construye el patio de acompañamiento salesiano para la educación desde la responsabilidad. En el ASU, casa, parroquia, escuela y patio más que espacios físicos, constituyen un sin número de experiencias vividas a través de diversos encuentros en los que la libertad de acción y de auto-organización impulsan el emprendimiento y la competitividad como paradigma del desarrollo humano. Las características anteriores no son resultado de la instrucción, sino del ambiente oratoriano que oferta oportunidades para desarrollar conocimiento y transformar realidades.

Donde se replica el oratorio original es en el asociacionismo. Esta es la escuela de competencias que se adquieren en la participación con proyectos locales. Y como dice Valverde:

Este modelo genera un ambiente adecuado para el desarrollo educativo, y una percepción de adaptabilidad y predisposición al cambio que permiten la construcción de criterios propios y destrezas [...] es una crítica a las parcelas de conocimiento en que se convirtieron las ciencias modernas y la necesidad de transitar por nuevos modos de pensar y actuar, en busca de un sentido de trascendencia y auto identificación de toda la comunidad educativa, y recordar que nuestra vida se inserta en procesos más amplios de sociedad, con elementos de ciudadanía, espacio, tiempo y fe (2018, p. 4).

La pedagogía de Don Bosco nos da la respuesta y el grupo juvenil salesiano se convierte en aquel oratorio que recibía con brazos abiertos a los jóvenes.

Desde esta perspectiva, el padre Luis Timossi (2013) plantea dos claves de la pedagogía de Don Bosco: la amistad como propuesta y estilo de vínculo y el asociacionismo como experiencia de eclesialidad al alcance de los jóvenes o de las modalidades juveniles de reunirse entre pares, como espacio socializado de crecimiento cristiano y apostólico.

En los documentos salesianos y hasta en nuestras obras, está explicitada la centralidad y protagonismo del joven, partiendo del descubrimiento y valorización de sus aspectos positivos. Todo está hecho por ellos, con ellos y para ellos, en comunión y presencia de los educadores. En este marco, la intencionalidad de que todo joven se sienta confirmado en su ser, para que pueda ser capaz de desplegar lo mejor de sí mismo, resulta ser un criterio pedagógico importante (Iglesias, 2013, p. 162).

AFECTO/FAMILIARIDAD

El oratorio es casa, afecto, alegría, juego, recreación, expresión corporal, risa humor, contacto con la naturaleza. Don Bosco desarrolla esas claves de la pedagogía del afecto que él llama *amorevolezza* y que se expresa en actitudes y cualidades de simpatía, cordialidad, buen humor, actitudes conciliadoras, no violentas.

La dimensión afectiva de la pedagogía salesiana, esto es, lo tangible de lo intangible, por lo que, solo aquel que se siente amado sabe y puede dar lo mejor de sí, hasta su misma vida, tal como lo entendió, lo vivió y lo legó Don Bosco (Silva, 2013, p. 170).

Un elemento salesiano pilar fundamental en la educación es la *amorevolezza*, la manifestación del afecto y el cuidado en el proceso educativo y formativo, tanto en el taller como en las aulas, patios y lugares de reflexión.

Un ambiente universitario que potencia capacidades es similar a la *amorevolezza* del Oratorio de Valdocco, donde los jóvenes se agrupaban respetando sus propios tiempos y estilos de aprendizaje.

En la universidad, las ganancias de aprendizaje se estructuran en términos de conciencia de la realidad y proyecto para el futuro. La juventud universitaria de la “modernidad líquida”: cambiante, individualista, privatizada, incierta, imprevisible, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones y por la precariedad de las gaseosas, complejas y frágiles interrelaciones carentes de centro, encuentra en el ambiente universitario — marcado por el afecto y las buenas relaciones— oportunidades de amistad y soluciones a la soledad. El clima de afecto y empatía universitaria crean un clima de familiaridad donde el aprendizaje es compartido y la generosidad se descubre como amor evangélico que se hace vida.

INCLUSIVA

El Oratorio es la respuesta a un concepto de diversidad en una época donde se priorizaba la educación homogenizante, donde todo estudiante que se salía de los parámetros sociales de aprendizaje que la sociedad imponía era rechazado “excluido” por no ajustarse a los requerimientos, entre los “excluidos” estaban los migrantes, abandonados, pobres, de diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, de distintas opciones sexuales (Gallegos, 2013, p. 106).

Don Bosco, con su pedagogía preventiva humanista, se empoderó de esta realidad y aplicó lo que hoy se denomina como “educación inclusiva” que en nuestros países no tienen más de veinte años de vigencia formal

y, sin embargo, hasta el momento no se consolida. La educación salesiana, inspirada en su carisma, apuesta por los diferentes, los que no son iguales que el resto, los que dan problemas. En sectores como los pueblos indígenas y los chicos de la calle, es la voz de los excluidos.

La universidad salesiana considera saludable la mezcla de varias culturas, de idiomas y de ideologías. Esta diversidad por sí misma es tan importante como las mismas clases sociales, y se puede observar en los campus universitarios de la UPS. Gallegos describe así la inclusión universitaria:

Miembros que interactúan con compañeros de diferentes culturas, etnias, condición física, religiosa. La Universidad que cuenta con varios clubes activos multiculturales y manifestaciones religiosas variadas, además, residencias universitarias que dan la oportunidad a los estudiantes de vivir en una mezcla única con sus compañeros (Gallegos, 2013, p. 107).

COMUNICACIÓN

Como hemos dicho, las intuiciones pedagógicas de Juan Bosco, más allá de su valor conceptual, se hicieron visibles en las relaciones educativas que vivió y promovió. Si tuviéramos que identificar los ingredientes más prácticos de esas relaciones, comunicación ocuparía, sin duda, un lugar privilegiado (López, 2015, p. 114).

La universidad debe tener la capacidad revolucionaria de manejar la información para ofrecer nuevos paradigmas de universidad, de ser fundamentalmente una institución “herética”, que pusiera en duda modos de pensar tradicionales o dogmatizados (Arocena y Sutz, 2000). Esto puede interpretarse como la universidad abierta a la comunicación libre, capaz incluso de propiciar su propia crítica e impulsar determinadas tomas de decisiones que plantean formas distintas de vivir, porque se opta por acciones direccionadas para cambiar la sociedad del egoísmo y crear condiciones de crecimiento ético y desarrollo humano.

UNIVERSIDAD DE LA RAZÓN EXPERIMENTADA

La universidad/oratorio es la respuesta a la pregunta que Muller hace sobre el futuro de la universidad, pues la universidad/oratorio ofrece oportunidades para enfrentar los cuatro aspectos fundamentales que menciona: aprendizaje, formación de los estudiantes, identidad de la comunidad universitaria y valores institucionales:

Pero, ¿en qué tipo de institución se transformará la emergente universidad del cálculo? Eso dependerá de cómo se enfrenten cuatro aspectos fundamentales: ¿será la universidad todavía un lugar de aprendizaje?; ¿jugará un papel en la formación del carácter de los estudiantes, en el *Bildung*, como suelen decir los alemanes?; ¿conservará el carácter de comunidad?; ¿representará un conjunto de valores? (Muller, 1996, p. 18 en Arocena y Sutz, 2000, p. 275).

El corazón oratorio es la propuesta de la UPS para no entrar en el paradigma de la universidad del cálculo o universidad empresarial, o mejor: la universidad de la razón instrumental. La universidad de la razón experimentada se identifica por su dedicación al aprendizaje por sí mismo y al desarrollo del carácter. El ambiente oratorio universitario se forma en el compartir de valores comunes y en la producción de aprendizaje cooperativo.

La universidad nunca ha dejado ni dejará de ser un teatro de enfrentamientos, una arena de conflictos. Pero en el ambiente oratorio de afecto y familiaridad, la diversidad y complejidad de cuestiones, bajo el imperativo de la ciencia y la tecnología, son nuevos procesos que enfrentan cuestionamientos exitosos basados en los valores oratorios. Es la praxis del corazón oratorio la que aparece justamente como alternativa al imperialismo de la razón instrumental.

En la universidad/oratorio el conocimiento creado tiene como centro el ser humano. En el ambiente oratorio la cultura científica y la cultura humanística son “razón experimentada” validada por los valores de la praxis del buen cristiano y honrado ciudadano, es la revolucionaria capacidad de ofrecer nuevas posibilidades en un ambiente de emprendimiento e innovación para elaborar perspectivas de conjunto.

Esta universidad de la razón experimentada es la que tiene sus raíces en los futuros del ayer (Oratorio de Valdocco) y crea las condiciones de aprendizaje cooperativo para construir conocimiento con capacidad de esbozar los futuros del mañana. Es la universidad del discurso en acción y la razón de ser del presente (Foucault), es la universidad de la razón sometida al proceso dialéctico de las ciencias, donde la razón se aplica hasta el punto de que la objetividad del pensamiento debe medirse por su posibilidad de acción. Es el futuro del ayer de la razón oratoria que se concreta en el ambiente que potencia capacidades de la Universidad Politécnica Salesiana totalizado con la religión y amabilidad.

Tabla 1
Dimensiones de la universidad/oratorio

Liberar a la persona descubriendo lo que lleva de Dios dentro, para que así descubra y viva su vocación en un ambiente que desarrolla capacidades frente a la vida y permita la construcción de valores en comunidad			
Dimensión de la experiencia asociativa: casa que acoge	Dimensión vocacional: parroquia que evangeliza	Dimensión educativo-cultural: escuela que prepara para la vida	Dimensión de la educación a la fe: patio para encontrarse
<p>Integridad física. Seguridad y libertad de todas las formas de maltrato físico y verbal.</p> <p>1. Apertura a todos los jóvenes que no siempre logran integrarse en otras estructuras y propuestas educativas.</p> <p>2. Valoración de la familia y del aporte de los jóvenes.</p>	<p>Razón práctica. Como capacidad de desarrollar las elecciones de manera informada, crítica, con agudeza intelectual, construyendo un proyecto de vida socialmente responsable en medio de un mundo incierto.</p> <p>Integridad emocional. Ser capaz de desarrollar emociones para imaginar, comprender, ser empático, discernir y ser consiente.</p> <p>1. El sentido de deber y de la responsabilidad en las formas concretas de compromiso personal y de servicio a los demás.</p> <p>2. Capacidad de analizar la realidad y despertar actitudes de servicio y solidaridad.</p> <p>3. Capacidad de pensar el bien común, no solo el propio o local.</p> <p>4. Capacidad de juicio moral que se desarrolla sobre la razón crítica, pero desde la búsqueda de argumentos válidos y reales.</p>	<p>Resiliencia educativa. Capacidad de negociar los riesgos, de preservar en el recorrido de estudios, asumir las oportunidades educativas, adaptarse a las dificultades y responder a ellas. Ser auto-resiliente al poseer aspiraciones y esperanzas.</p> <p>Conocimiento e imaginación. Ser capaz de utilizar un pensamiento crítico e imaginación para comprender la complejidad de la ciencia y formar un juicio moral.</p> <p>Disposición a aprender. Ser capaz de despertar la curiosidad y de desear aprender, por lo tanto, ser consciente de sus limitaciones e ignorancias, mantener latente la capacidad de asombro, ser un investigador activo.</p> <p>1. La creatividad y el espíritu de innovación que rehúye la rutina, la indiferencia o el conformismo.</p> <p>2. Capacidad de razonar sobre los problemas políticos y llegar a conclusiones.</p>	<p>Redes y relaciones sociales. Ser capaz de tener respeto por sí mismo y por los otros, mostrar empatía, compasión, honestidad y generosidad, interactuar con las otras personas desde el diálogo y la apertura de oído.</p> <p>1. Clima de alegría y de fiesta que favorece el optimismo y la visión positiva de la vida.</p> <p>2. Sensibilidad hacia lo que rodea, superar la pasividad conformista y de la indiferencia.</p> <p>3. Participación en contextos más amplios de cara a un compromiso activo y crítico con las situaciones sociales.</p> <p>4. Capacidad de ver la comunidad a la que pertenece como parte de un orden-complejo mayor, incluso global, considerando por lo tanto la necesidad de interacción con él.</p>

Fuente: los autores

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. y Sutz, J. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias-escenarios-alternativas*. México DF: Colección UDUAL/Ciudad Universitaria.
- Ávila, B. (2013). El oratorio salesiano como espacio pedagógico. *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica*. Quito: Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10871/1/El%20oratorio%20salesiano%20como%20espacio%20pedagogico%202.pdf>
- Braido, P. (2006). Le metamorfosi dell' Oratorio Salesiano. *Ricerche Storiche Salesiano*, (49), 295-356. Roma. Recuperado de <http://sdl.sdb.org/greenstone/collect/salesian/index/assoc/HASH0bcd.dir/doc.pdf>
- Calle, D. y Santacruz, T. (2011). *Modelo de responsabilidad social universitaria aplicado en la Universidad Politécnica Salesiana sede Cuenca*. Cuenca: Unidad de Posgrado de la Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Calle%2C+D.%2C+y+Santacruz%2C+T.+%282011%29.+Modelo+de+Responsabilidad+Social+Universitaria+Aplicado+en+la+Universidad+Polit%C3%A9cnica+Salesiana+Sede+Cuenca.+Unidad+de+Posgrado%2C+Univeridad+Polit%C3%A9cnica+Salesiana&btnG=
- Galárraga, W. (2014). El Proyecto Salesiano “Chicos de la Calle” como alternativa de vida para los sectores más vulnerables de la infancia en el Ecuador. En *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica* (pp. 77-83). Quito: Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6796/1/Congreso%20Nacional%20pedagogia%20de%20Don%20Bosco%204.pdf>
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Anthropos/Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de www.books.google.com.ec/books?id=PsmKuBMUNKcC&pg=F/
- Gallegos, M. (2013). Pedagogía salesiana en una sociedad diversa. En *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica* (pp. 105-113). Quito: Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10871/1/El%20oratorio%20salesiano%20como%20espacio%20pedagogico%202.pdf>
- Iglesias, A. (2013). Hacia la resignificación de la pedagogía salesiana en los contextos actuales. En *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica*. Quito: Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6796/1/Congreso%20Nacional%20pedagogia%20de%20Don%20Bosco%204.pdf>
- López Jiménez, P. (2015). Las intuiciones pedagógicas de Juan Bosco: una lectura desde la educación social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 102-119. Recuperado de http://www.academia.edu/download/44358496/2015_Intuiciones_pedagogicas_Juan_Bosco.pdf
- Merchán, X. (2013). El oratorio salesiano como espacio pedagógico. En *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica* (pp. 247-261). Quito: Abya-Yala. Recuperado de

- <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10871/1/El%20oratorio%20salesiano%20como%20espacio%20pedagogico%202.pdf/>
- Miranda, M. (marzo, 2007). La cuestión de los valores y la educación superior. *Umbral*, (15), 17-89. Bolivia: CIDES-UMSA. Recuperado de biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/Miranda_Pacheco.pdf/
- Paucar, E. (2013). Programa inspectorial de formación conjunta SDB-seglares. En *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica* (pp. 287-295). Quito: Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10871/1/El%20oratorio%20salesiano%20como%20espacio%20pedagogico%202.pdf/>
- Peraza, F. (2011a). *Proceso cronológico y argumental de la vida de Don Bosco*. Quito: CSRFP.
- Peraza, F. (2011b). *Acompañamiento y paternidad espiritual en San Juan Bosco*. Madrid: CCS.
- Pérez Correa, F. y Steger, H. A. (1980). *La universidad del futuro*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, A. (2018). *Liderazgo preventivo en la universidad*. México DF: Ediciones Navarra.
- San Martín, R. (2013). El oratorio causa la preventividad. En *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica* (pp. 223-241). Quito: Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10871/1/El%20oratorio%20salesiano%20como%20espacio%20pedagogico%202.pdf/>
- Silva, A. (2013). ¿Cómo reinterpretar y resignificar el legado pedagógico de Don Bosco expresado en el sistema preventivo en el contexto de los jóvenes de hoy? En *Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica* (pp. 169-183). Quito: Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10871/1/El%20oratorio%20salesiano%20como%20espacio%20pedagogico%202.pdf/>
- Timossi, L. (2013). *El oratorio, claves para una lectura actualizada de sus dinámicos constitutivos*. Manuscrito inédito, elaborado como insumo para la Escuela de Formación Salesiana Argentina.
- Valverde, G. (abril, 2018). *¿Cómo construir ciudadanía activa y participativa desde las aulas, en esta nueva Sociedad Red?* Trabajo presentando en el I Foro Iberoamericano de Ingeniería y Sociedad Digital, Oviedo, España. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/foroingenieriaysociedaddigital/>

Pensar o ensino de línguas a partir do Sul: reflexões interculturais

Fernanda Tonelli
UNESP/FCLAr (Brasil)
fertonelli@gmail.com

Mariana Killner
UNESP/FCLAr (Brasil)
maripfol@gmail.com

Introdução

Atualmente, pensar o ensino de línguas a partir de uma perspectiva intercultural é mais do que uma necessidade, é nossa responsabilidade enquanto profissionais da educação e cidadãos atualizados e preocupados com a formação de estudantes e futuros profissionais competentes e críticos frente ao que lhes é exposto ou com o que tem acesso.

Nesse sentido, pode-se considerar que obra de Paulo Freire (1921-1997), pedagogo brasileiro e ativista, que contribuiu com seu vasto trabalho durante o século XX e que teve como uma de suas bandeiras a alfabetização de jovens e adultos, traz uma perspectiva de educação pautada nos pilares da inclusão, emancipação dos cidadãos e solidariedade.

Este trabalho tem como base alguns fundamentos teóricos de Paulo Freire, assim como leituras de seus trabalhos a partir de Guilherme (2017, 2018), a fim de discutir educação de forma plural e, em especial, a educação linguística a partir de uma perspectiva intercultural.

Com base no que foi exposto, propõe-se, então, considerar os sujeitos que fazem parte do processo educativo, bem como seu entorno, com vistas à promoção de uma relação mais justa entre indivíduos. Espera-se, ain-

da, que a discussão aqui iniciada contribua para ampliar a reflexão sobre o ensino/aprendizagem de línguas para o diálogo intercultural entre cidadãos.

Pressupostos teóricos

Embora tendo vivido no Brasil e na Europa durante seu período de exílio, Paulo Freire desenvolveu um pensamento crítico que pode ser pensado a partir de uma matriz latino-americana. Mesmo durante seu período como exilado político, ele produziu conhecimento a partir de uma perspectiva local: “a minha brasilidade que me faz um homem do mundo, porque ninguém é do mundo sem ser primeiro de um lugar qualquer” (Freire, 2004, p. 82 in Guilherme, 2018, p. 92).

Nesse sentido, seu legado pode ser utilizado para se pensar educação de lugares periféricos, visto que há fatores em comum que unem as periferias globais e, em especial, a América Latina como um todo, tal como a desigualdade, a exploração, o déficit econômico, a dominação cultural e linguística, entre outras tantas questões que impedem o desenvolvimento de uma educação mais justa e inclusiva. Acrescenta-se, aqui, a célebre frase de Freire, na qual expressa que todos somos guiados por uma base político-ideológica, não havendo neutralidade, para refletirmos se os andaimes e meios pelos quais passamos são inclusivos ou excludentes.

Esses aspectos elencados acima permitem traçar uma identidade latino-americana, marcada pela conexão entre esses povos que (co)habitam esse lugar no mundo, que o ressignificam e é a partir desse lugar e desses sujeitos que a educação deve ser pensada e colocada em prática. Assim, alguns princípios da teoria de Paulo Freire podem contribuir para ampliar a discussão a respeito de iniciativas pedagógicas em favor da América Latina.

Guilherme (2018) afirma que solidariedade é outro conceito que Freire utiliza como ponto radical para a transformação social. Por meio da solidarização, há a assunção de um compromisso assumido para com aquele com quem se solidariza. Assim, a partir de uma tomada de posição, de uma decisão conjunta, propõe-se, desta maneira, uma intervenção que seja empática àqueles que ocupam lugares inferiores nas relações de poder em qualquer sociedade.

Visto sob essa perspectiva, o princípio da solidariedade pode ser tomado como um ponto de partida para se pensar a educação intercultural, uma vez que, por meio da relação entre sujeitos que trazem em sua bagagem pessoal diversas experiências e identidades culturais, busca-se promover o diálogo respeitoso e em “via de mão dupla”, em que ambos os envolvidos sejam beneficiados e compreendidos.

Nesse sentido, combate-se a “educação bancária” (Freire, 2007), na qual o aluno assume um papel passivo, de receptor de informações, mas passar a enxergar a significação, na qual ganha sentido para a sua vida uma

educação problematizadora, pautada na troca entre diferentes protagonistas do ensino, incluindo-se aí o próprio estudante.

Como atores educacionais, há de se considerar, também, além do papel imprescindível do estudante, a comunidade escolar, como seus pares, o próprio professor, a equipe pedagógica, e seu entorno, a sociedade como um todo, extrapolando o ambiente escolar como espaço físico apenas e considerando também a sociedade civil e seus dirigentes. Dessa forma, esta nova configuração promove uma perspectiva política de educação, contextualizada na ação e na construção ativa do saber.

Nesse mesmo viés, a educação, vista de acordo com os princípios de Paulo Freire, é construída *com* o sujeito e não *para* o sujeito. Eis uma grande diferença. O sujeito, desta forma, ocupa um papel central no processo educativo, justamente por enxergar-se fundamental para que o processo de ensino/aprendizagem seja gerado, engendrado.

Nessa mesma perspectiva de ensino, não há escolas sem aluno, e esse aluno é, antes de tudo, um sujeito de saberes e de tomadas de decisões. Por isso, é necessário que esses saberes sejam considerados, a fim de se garantir uma educação pautada no diálogo respeitoso e na pluralidade de vozes, que rompa com essa hierarquia epistemológica que sustenta a dominação e a exploração de uns sobre outros.

Nesse sentido, Guilherme reitera esse posicionamento ao defender a pedagogia de Paulo Freire como o lugar de possibilidade de diálogo entre experiências de mundo distintas:

A obra de Freire é, quanto a mim, um bom exemplo de “tradução intercultural”, que Boaventura de Sousa Santos entende como “el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” e, explica, “que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea” (Sousa Santos, 2010, pp. 45-46). Em consonância, a meu ver, o trabalho de Freire é, portanto, fruto de um processo de “hermenêutica diatópica” entre saberes, que Sousa Santos define como “un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (2010, p. 46). No entanto, não quero dizer que a obra de Freire paira entre culturas, em um cosmopolitismo sem raízes, pelo contrário, ele foi um visionário do seu sul, sobre o qual refletiu com base também nas suas aprendizagens de exilado acadêmico, sem nunca abandonar essa perspectiva (2018, p. 94).

PAULO FREIRE E ENSINO DE LÍNGUAS

Guilherme (2018) resgata o posicionamento crítico e, ao mesmo tempo, bem-humorado de Freire (1993), ao ponderar que “língua mesmo só

a do colonizador, a do colonizado é dialeto” (Freire, 1993, p. 29). A partir dessa declaração irônica, Freire sinaliza que as tensões resultantes das relações de poder são manifestadas, dentre outras formas, por meio da valorização de certas línguas em detrimento de outras.

Desse modo, em uma perspectiva epistemológica colonial, privilegiam-se línguas e saberes (e, conseqüentemente, formas de produzir e transmitir saberes) que remetem a determinados grupos responsáveis por manter padrões de dominação e controle social.

A noção de diversidade cultural não é tema central das obras de Freire (Guilherme, 2018), o que não impede, no entanto, que não tomemos suas ideias como base para pensarmos em uma proposta de educação intercultural. Freire, ao reconhecer a multiplicidade de culturas, que convivem e se debatem constantemente, fala a/em favor de um processo de diálogo de culturas em busca de *plataformas de entendimento* (Guilherme, 2018, p. 101). Para o autor, essa via de diálogo não se dá com fins assimilacionistas, em uma relação vertical — do sujeito mais fraco para o mais forte — mas de de uma troca igualitária e horizontal.

Nessa troca, professores e alunos se complementam, pois o ensino é um processo cíclico, e tem sua completude no entendimento dessa relação docente-discente. Neste contexto, não se enxerga, também, que há um sujeito mais fraco que outro, mas a valorização de diferentes experiências, contextos e saberes.

EM BUSCA DE DIÁLOGOS E RESULTADOS

Catherine Walsh, inspirada, também, na filosofia de Paulo Freire, propõe como alternativa para o ensino de línguas a interculturalidade crítica. Essa perspectiva parte do pressuposto de que a diferença se constitui a partir de uma matriz colonial, cujo poder é hierarquizado e racializado.

Nessa perspectiva, o diálogo entre culturas pressupõe o rompimento com essa estrutura de dominação vigente. Esta ruptura deve ser considerada um processo, um projeto a realizar-se por meio da mudança nas relações de poder e dominação que se dá nos mais diferentes âmbitos da vida humana (política, sociedade, economia, educação, entre outros).

No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, a prática de ensino pautada em uma perspectiva intercultural deve considerar os estudantes como sujeitos de saberes. Inseridos e responsáveis pela mudança em diferentes mundos e contextos, este sujeito traz consigo experiências de e na(s) língua(s), que não devem ser apagadas durante o processo de escolarização. Isso implica refletir criticamente sobre seu uso e apropriar-se dela como meio de transformação social.

(Re)pensar a língua, portanto, é refletir sobre seu funcionamento, buscando compreender suas tessituras, suas raízes, a partir de fatores linguísticos (como fonética, morfologia, organização sintática, seleção lexical, enfim, a análise dos aspectos do sistema linguístico propriamente dito) em conjunção com fatores extralinguísticos (como questões ligadas à situação de fala, regidos espacial, temporal, ideológica, politicamente, e os participantes da interação, ou seja, de que lugar falam e ocupam).

Por fim, refletir sobre a língua, de maneira ampla e coerente com a forma como ela se materializa, é observá-la em uso, em funcionamento, com exemplos e situações reais.

A seguir, traremos um exemplo de atividade que pode ser trabalhada na sala de aula de línguas como exemplo de atividade que requer que os alunos repensem o aprendizado de uma língua e o processo que é engendrado ao estudá-la.

SUGESTÕES DE ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

A atividade a seguir pode ser trabalhada nas aulas de Português como língua estrangeira. Assim como no trabalho com português como língua materna, acreditamos que o trabalho com textos autênticos e situações em diálogo com o que os estudantes vivenciam em sua própria variedade permite aprofundar sua percepção sobre os mecanismos que regem a língua e apropriar-se de suas variantes (seja por meio do reconhecimento e valorização da sua variedade, ou do domínio da norma padrão).

Como no exemplo trazido a seguir, que visa mostrar o estudo de línguas próximas, como no caso do português e do espanhol, pensar o estudo da língua a partir do seu uso é muito significativo, pois as semelhanças entre as línguas agem como ponto de partida para refletir, não apenas sobre o funcionamento da língua-alvo, mas também sobre a própria língua, o que propicia uma rica troca interlinguística e intercultural.

Apropriar-se, entender a língua como fator constitutivo da nossa identidade como seres humanos, seres sociais e, por isso mesmo, é poder olhá-la de/por dentro, contemplá-la, manuseá-la, transformá-la e usá-la como meio de transformação do nosso entorno, desta forma, transformado por ela também.

Nas atividades em questão, faz-se necessário um trabalho conjunto, no qual professor tem uma visão macro do ensino de línguas enquanto prática social e os alunos, ao lerem e interpretarem textos a que são expostos, refletem essa visão de ensino.

A Atividade 1 propõe uma discussão sobre os estrangeirismos utilizados em uma aula de língua estrangeira e pode levar a uma discussão acerca da incorporação de novos termos ao vocabulário de uma língua devido à influência midiática, da globalização e do imperialismo, o que requer uma

discussão macro sobre os países e línguas hegemônicas e os países que estão, de alguma forma, subjugados e influenciados por seu modo de pensar, consumir informação e outros.

As Atividades 2 e 3 têm a intenção de ampliar o repertório linguístico dos alunos e de motivar uma reflexão sobre a língua, seu status e suas qualidades quanto a ser dinâmica, mutante e suscetível a empréstimos linguísticos e outros fatores. Além disso, a Atividade 3 pode promover uma aproximação dos alunos a termos que são comumente utilizados por eles em seu dia a dia e instigá-los a pensarem em outras palavras que utilizem entre seus pares.

Quanto às Atividades 4 a 6, pensamos em promover uma aproximação quanto ao conhecimento de mundo dos alunos e as semelhanças e diferenças de duas culturas, já que julgamos de extrema importância valorizar a cultura dos alunos e a estudada por eles, a fim de estabelecer equilíbrio entre as culturas estudadas e seu interesse por elas.

Por fim, as Questões de 7 a 15 trazem uma canção de um compositor aclamado nacional e internacionalmente. Optamos por trazer esse texto por julgá-lo extremamente representativo da cultura brasileira e rico em vocabulário, rimas e por trazer em seu cerne um prato representativo de um país e toda atmosfera que envolve o preparo e degustação do mesmo, culminando em uma descrição perfeita dessa iguaria pelo compositor.

Podemos perscrutar ainda vários traços culturais que a música leva a pensar, tais como o papel da mulher e do homem na sociedade e em casa, bem como estabelecer um comparativo com outros países e culturas, além do trabalho com o gênero musical entoado na canção.

Por fim, apresentamos uma proposta de texto complementar e a respectiva produção dos alunos:

1. Leia a seguinte tirinha da Mafalda para responder a questão:



Fonte: <https://bit.ly/30QLRtM>

Considerando que na Argentina a palavra **living** é mais usada que o termo “sala”, de mesmo significado, escolha a afirmação adequada, quanto à interpretação da tira:

- a) Mafalda reclama porque na Argentina não se fala castelhano.
- b) “Living” é uma palavra muito contemporânea para que seja do castelhano.
- c) Mafalda fica brava porque o livro apresenta vocabulário que não é do espanhol ou do castelhano.
- d) Por ser **living** um termo amplamente utilizado em seu país, Mafalda atribui essa palavra ao castelhano.

2. Na última frase da personagem Mafalda, podemos observar uma ironia. Assinale a(s) alternativa(s) que explica(m) isso.

- () A língua é viva, por isso está em constante transformação.
- () Muitas vezes emprestamos palavras de outras línguas e acabamos por achar que essas palavras são originárias de nossa língua materna.
- () O livro de Mafalda foi escrito em Castelhana/Espanhol, mas a palavra “sala”, também vocabulário da língua espanhola, não foi reconhecida por Mafalda, que reconheceu apenas o estrangeirismo **living**.

3. A seguir, trazemos exemplos de palavras estrangeiras que usamos no dia a dia. Pense em sinônimos na nossa língua em que podemos substituí-las e assim enriquecer nosso vocabulário.

- a) crush
- b) happy-hour
- c) shopping
- d) match

4. Converse com seu colega sobre os alimentos mais consumidos nas principais refeições de seu país. Compare-as com os que vocês imaginam que seriam os alimentos mais consumidos no Brasil.

5. Escreva nos quadros abaixo os nomes dos alimentos. Separe-os segundo o que se pede.

Alimentos mais consumidos em seu país e no Brasil	Alimentos mais consumidos em seu país, MAS não no Brasil

6. Reflita: De modo geral, a alimentação no Brasil e em seu país são parecidas? Em que pontos convergem? E em quais divergem?

7. Você vai ler e depois escutar a letra de uma canção do famoso compositor carioca Chico Buarque de Holanda. Encontre nela um prato e uma bebida típico da gastronomia brasileira. Depois, comente com seus colegas se já os experimentou.

8. Você sabe o significado dos termos marcados em negrito nesta canção? Por que você acha que eles foram marcados? Com um colega, substitua os termos por vocabulário semelhante.

9. De que prato fala o autor da música? Você já o experimentou? Escreva os nomes dos alimentos da receita. (Procure o título da música e escute-a com seus colegas).

10. Em sua opinião, em qual refeição esse prato pode ser apreciado? Por quê?

11. Se fosse em seu país, qual seria o melhor dia e horário para o prato descrito na música ser degustado? Faça uma pesquisa e verifique qual é a refeição e o dia mais próprios para isso no Brasil.

12. Em vários trechos da canção, o autor usa um vocativo para pedir que a pessoa a quem se dirige faça a refeição. Qual é esse termo?

13. Em que tempo verbal estão os verbos que o autor usa para se dirigir a sua esposa? Traga alguns exemplos que comprovem sua resposta e explique se esse seria o tempo verbal mais usado em seu país.

14. Na canção que lemos, podemos observar que o preparo da refeição fica a encargo da mulher. Em seu país também acontece isso? Homens também se encarregam do preparo de refeições? Converse sobre esta questão com os colegas.

15. Você reparou qual o gênero musical da canção “Feijoada completa”? Você já ouviu outras canções desse gênero? Em seu país, há algum gênero parecido? Qual é o gênero mais popular na sua cultura?

O samba é um gênero que tem suas origens no Brasil e é muito significativo para os brasileiros, principalmente no Rio de Janeiro, que as comunidades se organizam para o Carnaval nas escolas de samba. É uma forma de expressão típica dos morros e favelas e suas letras trazem a voz da população.

13. Sua tarefa é trazer um texto significativo para sua cultura ou país em que seja mencionado um prato típico ou outro aspecto relevante e que seja interessante para ser compartilhado com seus colegas. Depois, pro-

ponha algumas questões para discutirem o material que trouxer. Bom trabalho!

(Uma proposta alternativa a essa da atividade 13 é a paródia da letra da canção “Feijoada Completa”, de Chico Buarque, em que os alunos preparam uma letra de música para depois apresentar aos demais colegas. Eles podem fazer em duplas ou trios, desde que tenham a mesma nacionalidade, propondo uma versão da música com um prato típico de seus países. Neste atividade, devem ser trabalhados, no entanto, aspectos com a musicalidade, que envolve o trabalho com rimas, estrofes e paródias. Bom trabalho a tod@s!).

Texto de Leitura II para Atividade Complementar. Leia o texto a seguir e responda às questões que o acompanham:

Social no pé e na cabeça

Em 17/04/2004

Marcos Dávila, para a Folha de S. Paulo

Quando a folia acabar, na próxima Quarta-Feira de Cinzas (dia 25), a maioria das pessoas só vai ouvir falar em Carnaval novamente em fevereiro de 2005. Mas, para as escolas de samba, o trabalho que culmina nos quatro dias de festa dura o ano inteiro. E não estamos falando somente da preparação de carros alegóricos, fantasias e sambas-enredo. Grande parte das escolas de samba também desenvolve projetos sociais e de educação nas comunidades em que estão inseridas.

Com o apoio de ONGs, empresas, sindicatos e convênios com governos, muitas escolas se transformam em verdadeiros pólos de cultura e lazer nas regiões mais pobres das cidades. A base de tudo isso continua sendo o trabalho voluntário, como o que faz a diretora da ala das baianas da escola paulistana Águia de Ouro, Daiza Carvalho Trindade, 62.

Conhecida por todos na comunidade como Dadá, ela aproveita as horas vagas e o espaço da escola de samba para dar aulas de artesanato para a terceira idade e para crianças da comunidade. “Não podemos deixar que a escola se transforme num imenso urso branco antes de o Carnaval chegar”, afirma Dadá, que pretende formar microempresários com suas aulas de pintura de azulejo e confecção de bijuterias.

“A mídia só dá atenção para as escolas de samba durante o Carnaval, mas se esquece da gente no resto do ano”, afirma Sidnei Carrioulo Antônio, presidente da Águia de Ouro. Todos os domingos, a escola recebe em sua quadra crianças e adolescentes de 8 a 18 anos para aprender a tocar na sua bateria mirim, que recebe apoio do projeto Barracão, desenvolvido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo desde 2002.

“Normalmente, as pessoas que freqüentam as escolas de samba são muito pobres e moram em favelas. Por isso é importante a ocupação das escolas durante o ano inteiro”, diz Idenir Andrade, assistente de coordenação do projeto Barracão, que atualmente alcança 50 escolas de São Paulo. “Um dos requisitos para participar das oficinas é que a criança esteja estudando, para incentivar a volta às aulas”, afirma Andrade.

Segundo ela, a secretaria paga três horas semanais, a R\$ 20 a hora-aula, para professores indicados pela própria escola. Além das baterias mirins, há incentivo para oficinas de balé, teatro e cavaquinho. “Mais que formar novos ritmistas para a escola, nossa intenção é tirar a criançada das ruas por meio da música”, explica Armando Guerra Jr., diretor da bateria da Águia de Ouro.

Há três anos, Gustavo Luiz Reis, 11, tem aula na bateria mirim da Rosas de Ouro, no projeto Samba se Aprende na Escola. Neste ano, ele vai tocar na avenida com a bateria oficial da escola pela primeira vez e não esconde sua empolgação. Mas, nas últimas semanas, Gustavo tem passado as tardes com outro instrumento na mão: uma câmera de vídeo. Com outros três amigos de seu bairro, a Freguesia do Ó, o garoto participa de uma oficina de vídeo ministrada pelo professor Fábio Andriani, 43, dentro da quadra da Rosas de Ouro. O curso é uma parceria da escola com a ONG Artescola e com o núcleo espírita Doutor Alberto Salvador e deve se estender pelo ano inteiro.

“A idéia é ensinar esses jovens para que, no ano que vem, eles mesmos já possam andar sozinhos. Mais do que a técnica de gravar e editar, estamos interessados em desenvolver a identidade desses jovens, ensiná-los a pensar sobre a cultura deles”, afirma Andriani, que pretende também montar uma ilha de edição dentro da escola.

“É interessante que os garotos entrem em contato com profissionais da área para que, futuramente, possam pensar em se encaixar no mercado. É importante que eles ganhem dinheiro, pois muitos acabam faltando às aulas porque têm de arrumar algum trocado”, afirma o professor.

“Estou adorando o curso e gostaria de seguir essa profissão”, afirma Gustavo. Seu colega de oficina, Teterson Tiago Américo, 15, também quer se tornar repórter de televisão. “Se não tivesse esse curso, a gente estaria na rua aprendendo o que não deve. A Rosas de Ouro é o único lugar que a gente pode freqüentar. Aqui, não temos mais nada”, diz Teterson, que também destaca o projeto Recreio nas Férias, desenvolvido há mais de um ano pela Prefeitura de São Paulo na rede municipal de ensino, que se estende às escolas de samba.

“A maior dificuldade que nós enfrentamos é formar parcerias. A escola de samba ainda é um tabu, há um preconceito muito grande. Mas uma escola de samba não é uma bagunça, pode ser uma fundação séria, sim.

No ano passado, tivemos cursos de telemarketing, de cabeleireiro e de higiene hospitalar, em parceria com a Força Sindical”, afirma a coordenadora dos projetos sociais da Rosas de Ouro, Rose Simões, 36, que também conseguiu neste ano um curso profissionalizante de manicure com 70 mulheres da comunidade, em parceria com editora Gusmões.

[...]

Cursos aliados à indústria do Carnaval também têm sido adotados em muitas escolas do Rio de Janeiro. A ONG Semear desenvolve, desde 1999, o projeto Malê, que promove a alfabetização de adultos e oferece cursos profissionalizantes em 29 escolas de samba do Rio.

“O projeto começou quando notamos a falta de mão-de-obra qualificada nas escolas. Muitas delas acabavam contratando gente de fora da comunidade, pois a maioria das pessoas não sabia nem mesmo ler e escrever”, afirma Célia Cunha, presidente da ONG.

Neste ano, o projeto Malê beneficiou 650 trabalhadores, dos quais, de acordo com Cunha, 80% saem com emprego garantido nos barracões. O curso de alfabetização dura sete meses e conta com professores indicados pela própria escola de samba, que recebem treinamento na ONG e estruturam o curso a partir de letras de samba e da história do Carnaval. O que não falta é argumento.

Fonte: <https://bit.ly/2WieWig>

1. Segundo o texto, a escola de samba é o lugar onde se realizam projetos sociais, cursos e atividades voltadas à população. Marque os cursos oferecidos pelas escolas de samba que aparecem no texto.
2. Em seu país, há espaços destinados ao desenvolvimento de projetos sociais? Troque ideias com os seus colegas.
3. Para participar como voluntário em algum projeto social, mais do que ter formação profissional, é importante haver o interesse em trabalhar para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Com base nisso, reflita: de que forma você poderia contribuir para o desenvolvimento de um projeto social realizado em uma escola de samba? Escreva uma carta ao projeto Malê sugerindo a criação de um curso no qual você atuaria como voluntário.

Algumas reflexões

Em tempos de negligenciamento às discussões que se proponham plurais e inclusivas, principalmente no momento que passamos atualmente,

tempos difíceis que estamos vivendo e assistindo com muito pesar e incômodo, no mundo todo e na América do Sul com mais expressividade, é imprescindível resgatar o legado filosófico de Paulo Freire.

A ignorância destrutiva, a falta de alteridade, de consciência e responsabilidade social não podem aniquilar nosso sonho e nossa luta por dias melhores e mais justos. Toda essa alienação e consequente da falta de acesso à educação, cultura, artes, a democracia, como sempre pregou Paulo Freire.

Não é justo negar o acesso à cultura de bilhões de pessoas. Deixar museus e outros espaços de democracia, educação, sensibilidade e alteridade se deteriorarem não é um projeto cidadão e muito menos o projeto de um país. Esse descaso gera mais falta de compromisso, ignorância e intensifica a perda de valores cruciais a uma nação, a identificação com o que é nosso, ou seja, autopertencimento, a valorização de nossas raízes e história e o autorreconhecimento, deixando-nos sujeitos ao acaso, ao extermínio de nossa cultura.

É por isso que precisamos resgatar o compromisso e os ideais de Freire, pois, como afirma Guilherme, “suas ideias foram interpretadas, re-interpretadas e mal interpretadas, mas, de qualquer modo, elas conduziram e foram reclamadas constantemente para justificar mudança” (2017, p. 206).

Referências bibliográficas

- Freire, P. (1993). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guilherme, M. M. (2017). Visões de futuro em Freire e Dewey: Perspectivas interculturais das matrizes (pós)coloniais das Américas, *ECCOS*, 44, 205-223. Recuperado de <https://bit.ly/2HVIPfb/>
- Guilherme, M. M. (2018). O diálogo intercultural entre Freire & Dewey: O Sul e o Norte nas matrizes (pós)coloniais das Américas, *Educação e Sociedade*, 39(142), 89-105. Recuperado de <https://bit.ly/2MhtLho/>
- Sousa Santos, B. de. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectiva de una epistemología del sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

El reciclaje como alternativa al desperdicio electrónico: compromiso ciudadano como elemento básico en la preparación profesional de los estudiantes de Computación de la UPS

Joe Llerena¹
Universidad Politécnica Salesiana
jlllerena@ups.edu.ec

Introducción y estado de la cuestión

Transformar a la sociedad, por ambicioso que pudiera parecer, es un compromiso prioritario y decisivo para las instituciones de educación superior y que puede hacerse desde el aula de clases. Una comunidad educativa consciente de su rol en dicha transformación buscará generar nuevas formas de aprendizaje de sus miembros, alcanzando así los conocimientos y herramientas pertinentes que ofrezcan soluciones específicas frente al deterioro de nuestro medio. Añadido a esto, es necesario incentivar en los estudiantes un apasionado sentido de protagonismo frente al cambio social, para que puedan responder de forma constructiva e innovadora dentro de los distintos espacios de convivencia y en condiciones cambiantes. Esta es la propuesta de acompañamiento que debe caracterizar el estilo de enseñanza salesiano.

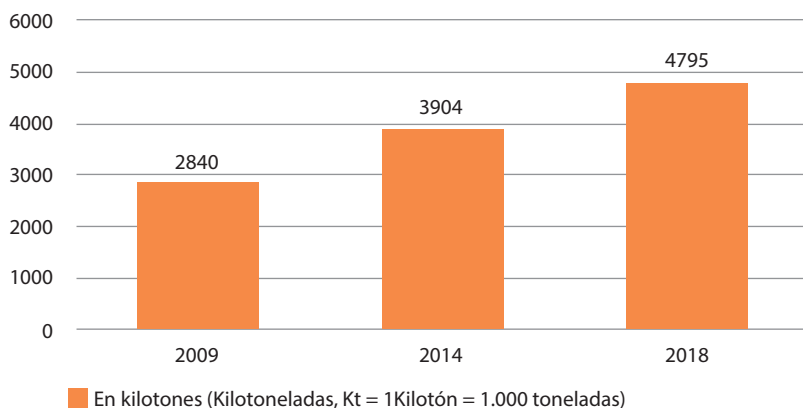
Desde esta visión, encaminar al joven a una construcción de ciudadanía, conlleva un descubrimiento de valores auténticos asociados a su formación profesional y experimentar el llamado a una vinculación responsable y entusiasta con los demás, con el fin de transformar su existencia.

1 Un agradecimiento especial a mis estudiantes de Arquitectura de Computadores de la Carrera de Sistemas, UPS-Guayaquil, por la creatividad plasmada en cada actividad a desarrollar dentro y fuera del aula de clases.

En la actual sociedad de la información y del conocimiento se configuran nuevos y cada vez más complejos contextos laborales (interculturales, globales, interconectados, etc.). Es aquí donde se deben recuperar espacios tangibles para la construcción de un mejor ciudadano. El Sistema Preventivo de Don Bosco (Peraza, 2010), siempre actual y oportuno, nos permite generar un conjunto de propuestas educativas que van en sintonía con las acciones participativas de índole formativa e integral, dando respuestas a las constantes necesidades y retos que se les plantean a los jóvenes de las actuales y futuras generaciones.

Una de esas problemáticas —aún no adecuadamente visibilizada en nuestro medio, pero de preventividad en un futuro no lejano— es la de los desechos electrónicos que cuyo alcance a nivel regional se aprecia a continuación:

Figura 1
Total de residuos electrónicos (kt) en Latinoamérica y proyección 2018



Fuente: Román, 2014

En efecto y como contrapartida, datos estadísticos de organizaciones ecológicas (EcoPortal, 2018; RELAC, 2018) determinan que crece el interés del reciclaje de dispositivos para acciones sociales responsables, disminuyendo la contaminación de la naturaleza y generando fuentes de empleo en espacios de reciclaje. De igual forma, la apuesta a la conservación del planeta disminuyendo el impacto de dispositivos móviles desechados, prima como interés en las empresas de telefonía en varias partes del mundo (Orange, 2015).

Un estudio de GSMA Latin America (Román, 2014) muestra que, debido a desarrollo tecnológico en los últimos años y la masificación de las ofertas en el área de las tecnologías, se ha dado un crecimiento elevado de residuos de materiales electrónicos (*e-waste*) que, al no ser gestionados ade-

cuadramente, resultan contaminantes para el medio ambiente. Sin embargo, estos residuos de aparatos eléctricos y electrónicos (RAEE)² pueden convertirse en una fuente de recursos que generarían ingresos positivos. Ejemplo de esto es la minería urbana (extracción de metales de los dispositivos electrónicos desechados).

En nuestro medio existen empresas, fundaciones, organismos gubernamentales (ver Anexo) dedicadas al reciclaje de forma especializada, que pretenden una acción responsable con el medio ambiente, generando nuevas plazas de trabajo bajo un modelo de negocio innovador, teniendo como propósito “cuidar de la casa común”.

En la encíclica *Laudato Si* (Francisco, 2015) se afirma que “cualquier menoscabo de la solidaridad y del civismo produce daños ambientales”, como destacó previamente el papa Benedicto XVI en el libro *Vida humana y ecología*, haciéndonos reflexionar que el daño a la naturaleza afecta a la dinámica social y cultural, por el simple hecho de que están integradas, de forma que, así como el hombre trata al ambiente, es la forma que se trata a sí mismo y a los demás.

Ya centrándonos en la propia experiencia docente en la Universidad Politécnica Salesiana, en las carreras de Ingeniería de Sistemas y de Computación, la asignatura Organización y Arquitectura de Computadores está centrada en el estudio de los componentes internos del computador personal y sus distintas estructuras, presentando al futuro profesional las tendencias actuales del diseño del microprocesador (para dispositivos de escritorio y móviles), buscando inspirar nuevos diseños en el ámbito de su construcción. Así, los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica conocimientos de modelos matemáticos para la arquitectura de nuevos prototipos, y esto implica una reflexión sobre el uso de los diferentes componentes con los que actualmente se producen y el tiempo de obsolescencia de los mismos, dado el cambio continuo en la tecnología.

Desde el enfoque de ciudadanía —esto es: la práctica social de acciones de compromiso y contribución a una comunidad que toda persona adquiere y ejerce (con deberes y derechos) (Base de Datos, 2006)— nace el reto de apuntalar —desde las cátedras— el significado de ser ciudadano hoy. En realidad, se aprende a ser ciudadano desde un proceso vivencial, construyendo ciudadanía desde el sentido de pertenencia a una determinada comunidad con los compromisos que se requieran: educarse, formarse, ofrecer soluciones profesionales de forma participativa y activa; para de esta manera construir una sociedad más equitativa y justa.

El Sistema Preventivo de Don Bosco (Peraza, 2001) se constituye en el fundamento educativo de la UPS. Así, el docente salesiano, en sus activida-

2 En inglés: Waste Electrical and Electronic Equipment (WEEE).

des curriculares y extracurriculares, orienta, forma, guía, acompaña y conduce al joven a un proyecto de vida (vocación) desde su cátedra, haciendo de él un ser humano responsable con competencias para desenvolverse en la sociedad.

Desde esa inspiración, compromiso y actuar personal, el trabajo aquí expuesto resume la experiencia de una acción participativa de los estudiantes para lograr un cambio en la forma de pensar sobre el reciclaje como alternativa al desperdicio electrónico; despertando así la conciencia y el compromiso ciudadano en el transcurrir de la preparación profesional de los estudiantes de Sistemas y de Computación de esta universidad.

Material y métodos

Se utilizaron recursos educativos de acuerdo a una planificada elaboración de trabajos secuenciales que posibilitaran un aprendizaje significativo en cada una de las distintas fases. Estos materiales estuvieron disponibles para su uso en la plataforma de los ambientes virtuales de la asignatura.

Tabla 1
Descripción y objetivos de los recursos educativos utilizados

Recurso educativo*	Descripción	Objetivos
Documental: <i>La tragedia electrónica</i>	Producción elaborada por Cosima Dannoritzer, Televisió de Catalunya (2014).	Despertar la responsabilidad ante el crecimiento de desechos electrónicos y los impactos ecológicos.
Taller de reflexión	En grupos de trabajo se reflexiona y responden preguntas claves.	Identificar actores del contenido de la proyección. Identificar factores del problema social. Comparar la situación observada con la realidad del joven. Plantear posible soluciones desde la reflexión individual.
Visita agendada	Empresas especializadas sobre el tema de reflexión. Se presentan alternativas de lugares (ver Anexo).	Conocer la forma profesional de tratamiento del problema de los desechos electrónicos en nuestra ciudad.
Encuesta personal	Encuesta mixta de corte descriptivo y analítico, que permita la descripción, explicación y registro del problema. Se utilizan preguntas abiertas y cerradas.	Establecer una agenda para el diálogo. Elaborar un conjunto de preguntas adecuadas y acertadas para la construcción del diálogo con los distintos representantes. Realizar entrevistas a los propietarios o encargados (representantes) de empresas de reciclaje en el medio.

Recurso educativo*	Descripción	Objetivos
Informe de trabajo	Elaboración de un informe documental que permita evidenciar el trabajo grupal y los objetivos logrados.	Alcanzar conocimientos incorporados al tema tratado. Describir de forma explícita la situación, problema y soluciones tratadas. Utilizar gráficos claros y legibles con la descripción y codificación correspondiente. Usar referencias adecuadas al tema, cuidando el debido registro y la precisión de la información. Evidenciar el buen uso del formato de presentación de trabajos.
Presentaciones digitales	Elaboración de presentaciones digitales por grupo.	Presentar un esquema del proceso de la acción participativa realizada y sus distintos logros.
Resumen	Elaboración de las ideas de cambio, como resumen del trabajo grupal desarrollado.	Presentar un conjunto de soluciones auténticas y realizables, convertidas en las denominadas “ideas de cambio”. Recopilar las mejores propuestas debidamente realizables.
Foto Slogan	Presentación de eslóganes que motiven a otros a tomar acciones positivas frente al problema.	Diseñar un eslogan adecuado para representar la idea de cambio. Crear una foto del eslogan junto al grupo de trabajo.
Cuestionario	Elaboración de preguntas de corte investigativo para el docente.	Determinar el nivel de cambio o transformación del modo de pensar sobre ciudadanía y sus implicaciones, en el proyecto de acción participativa de los jóvenes.
* Cada uno de los recursos educativos tienen su propia rúbrica de alcance de logros elaborada por el docente.		

Fuente: el autor

La metodología adoptada (creada *ad hoc* por el autor de esta investigación) ha seguido las siguientes fases:

1. Proyección del documental *La tragedia electrónica*, que pone en evidencia un problema social que afecta a todos los ciudadanos del mundo.
2. Taller de reflexión grupal sobre el contenido del video, que permita el intercambio de criterios.

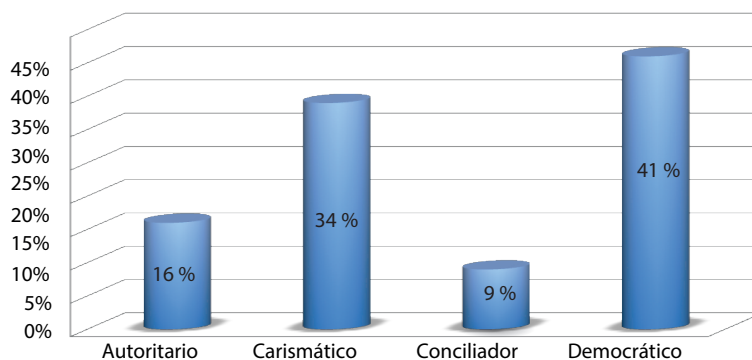
3. Planificación del agendamiento de la visita del grupo de trabajo a la empresa especializada escogida.
4. Elaboración de la encuesta para el inicio del diálogo. Se utilizan herramientas tecnológicas en línea para la realización de la actividad.
5. Elaboración del informe de trabajo grupal luego de la experiencia vivida, elaboración de presentaciones digitales para el intercambio de las experiencias grupales.
6. Elaboración de un resumen final que presente las ideas de cambio espontáneas y que hayan permitido transformar nuestra conciencia ciudadana.
7. Presentación de trabajos y fotos eslóganes del proceso de acción participativa de todos los involucrados.

Desarrollo: análisis y resultados

El proyecto recoge información de cada una de las fases desarrolladas con los recursos didácticos indicados en la Tabla 1. Se buscó determinar cómo la pedagogía social, íntegramente salesiana (Caliman, 2006), mediante una actividad de acción orientada al compromiso ciudadano, puede lograr cambios positivos en la forma de pensar en los jóvenes universitarios en una etapa de su preparación profesional.

El número de participantes en este trabajo fue de treinta y dos (32), de ellos 18 fueron hombres (56%) y 14 fueron mujeres (44%). El promedio de participación de todos, fue del ochenta y seis por ciento (86%). Cada grupo tuvo un coordinador o líder (que se responsabilizó de la buena marcha de trabajo, buscando apoyo en el docente cuando fue necesario).

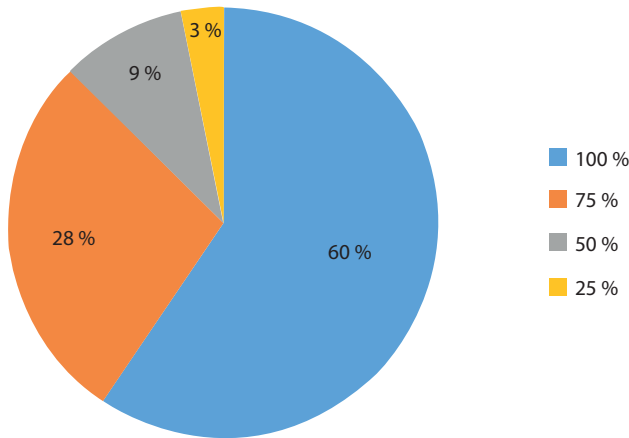
Figura 2
¿Qué tan efectivo como líder, resultó el compañero o compañera que coordinó el equipo?



Fuente: el autor

Por otra parte, en la Figura 2 se observa la definición del líder de grupo en este proceso de acción participativa. Es importante conocer cómo el grupo ve al coordinador o líder en su gestión, que servirá como una referencia entre los compañeros, ya que asume un rol con tendencia a alcanzar los logros de la forma más deseable posible. Con ello la orientación dada por el docente al líder o coordinador del grupo, minimiza situaciones de conflicto entre los miembros (asistencia).

Figura 3
¿Qué porcentaje de tu participación diste al grupo?

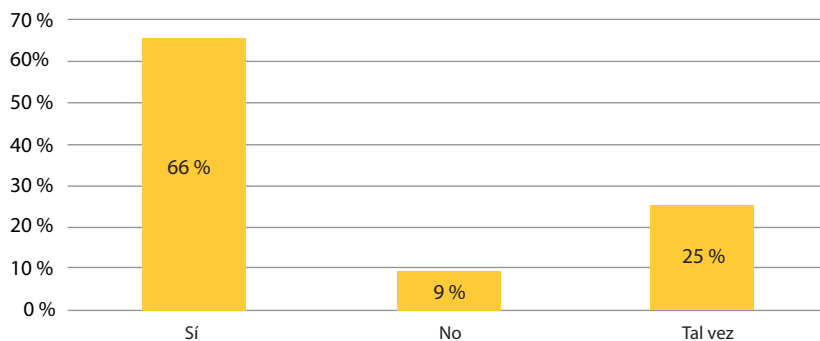


Fuente: el autor

Además, en la Figura 3, se recoge el nivel de participación que tuvieron los estudiantes en todo el proyecto, con esto se evidencia el nivel de dificultad que tuvo el líder del grupo frente a las aptitudes de sus compañeros en la realización de las actividades. La presentación de este valor, permite a los compañeros mejorar su porcentaje de colaboración con el grupo para próximas actividades.

Los siguientes resultados, en la Figura 4, se enfocan a la visita a la empresa de reciclaje previamente seleccionada y al impacto sobre los estudiantes, como experiencia vivida. Cabe indicar que los estudiantes, manifestaron que nunca habían visitado de empresas similares, ni conocían de su existencia.

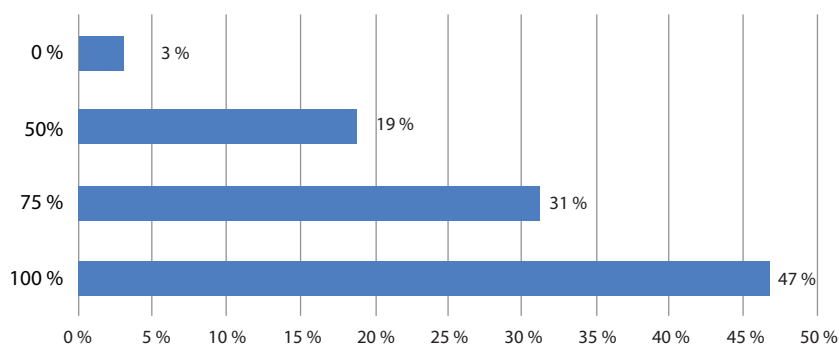
Figura 4
El trabajo que realizan el conjunto de personas que componen la empresa de reciclaje de residuos electrónicos merece alguna relevancia desde tu perspectiva de estudiante universitario



Fuente: el autor

Los participantes en el proyecto, por otra parte, tuvieron la oportunidad de conocer diferentes tipos de empresas, entre ellas unas con mayor presencia en el medio y otras en etapa inicial. La primera impresión que se llevaron los estudiantes al visitar los lugares de recolección les llevó a tener un primer cambio en su forma de pensar. En la Figura 4, el 66% de los participantes aprecian los lugares de recolección de desechos electrónicos como relevantes; más que un empleo, lograron tomar conciencia de la importancia de la actividad que realizan.

Figura 5
La visita a este tipo de empresa (residuos electrónicos) ayudaría en la formación como profesional de un estudiante universitario en el campo de la ingeniería

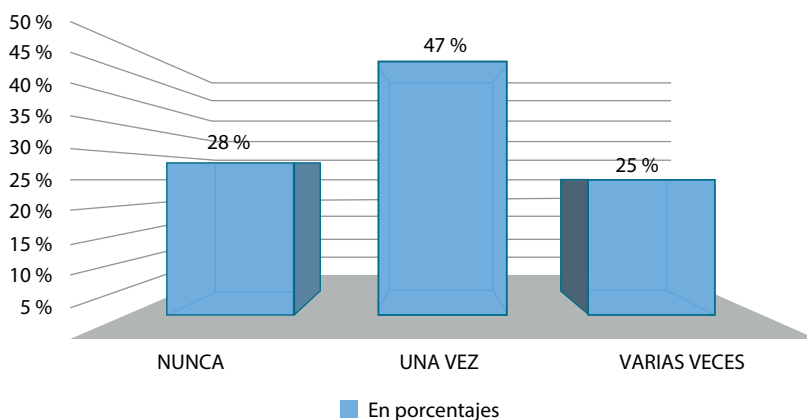


Fuente: el autor

Los locales o lugares de atención de cada empresa varían de acuerdo a sus políticas: lugares de recolección, como bodegas y oficinas en la misma planta, así como lugares de atención personal, fueron registrados por los estudiantes participantes.

En la Figura 5, se aprecia que, en el perfil de todo ingeniero, además de los conocimientos adquiridos para construir, diseñar e implementar artefactos, debe incluirse conocer formas de reutilizarlos en el momento que terminen su ciclo de uso; es decir contemplar el escenario de que los desperdicios tecnológicos no se conviertan en un objeto contaminante al final de su ciclo de vida. Así, el 47% de los estudiantes y 31% de los mismos (que corresponden al 100% y 75%) reconocen que las visitas a este tipo de empresa, les ayudaría en la formación profesional y tener una perspectiva de la situación real de los productos tecnológicos que terminaron en desechos. Cabe destacar que las visitas realizadas tuvieron el acompañamiento por parte de los responsables de las empresas, permitiéndoles conocer la infraestructura total del centro de acopio, la maquinaria especializada, procesos, así como las políticas.

Figura 6
¿Has realizado algún reciclaje de objetos electrónicos?



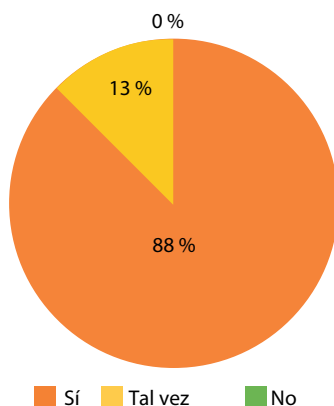
Fuente: el autor

En la Figura 6 se muestra que el 72% los participantes reconocen haber tenido la experiencia de reciclar algún dispositivo electrónico que permita su re-uso o su debida separación de componentes metálicos y no metálicos. Se evidencia, además, que el 28% no tenía conciencia de la importancia de realizar dicha acción o no tenían conocimiento de los efectos nocivos que producen los objetos electrónicos (especialmente sus compo-

mentes cuando se degradan) al contacto de otros elementos, como por ejemplo la contaminación de fuentes de agua potable.

La Universidad Politécnica Salesiana tiene un estilo de formación bajo la pedagogía del Sistema Preventivo de Don Bosco, la formación de buenos cristianos y honrados ciudadanos. En la siguiente figura se muestra el porcentaje de estudiantes a los que se les preguntó: ¿Te sientes ciudadano? A ello respondieron 88% “sí” y 13% “tal vez”.

Figura 7
¿Te sientes ciudadano?

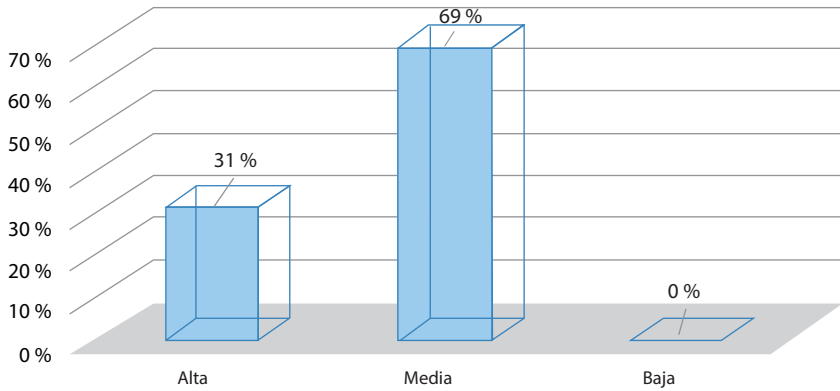


Fuente: el autor

El objetivo de la pregunta anterior y las siguientes van dirigidas a entender cuál es su postura como ciudadano frente al problema encontrado, y cómo es la actitud de los estudiantes frente a dicha situación.

Al mismo tiempo, se les pone en conocimiento para este proyecto, que la ciudadanía conlleva un sentido de pertenencia a una comunidad y hoy esta comunidad tiene profesionales en el medio que realizan una actividad de empresa, con acciones como el reciclaje. Con esto se les realiza la pregunta: ¿Cómo evaluarías tu sentido de pertenencia desde tu formación como profesional? El 69% de los participantes respondieron que “media”, y el 31% respondió “alta”, es decir, en el grupo de estudiantes que realizaron el proyecto, su sentir de ciudadano se refleja con el conocimiento de serlo. Pero se puede observar que aún falta una madurez para lograr alcanzar acciones que reflejen esa participación activa.

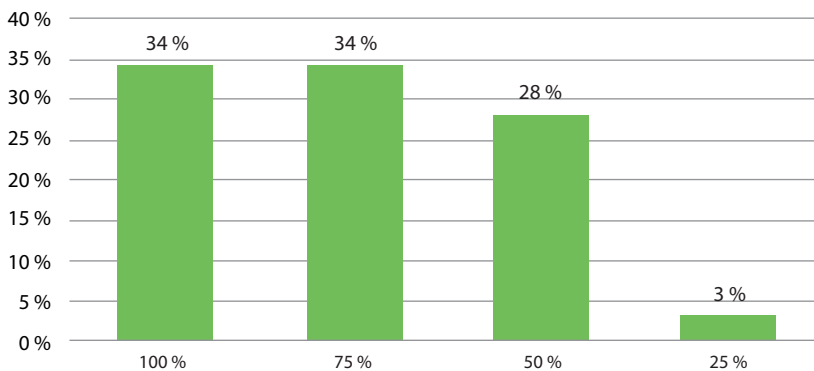
Figura 8
¿Cómo evaluarías tu sentido de pertenencia desde tu formación como profesional?



Fuente: el autor

Al grupo de estudiantes participantes se les preguntó: ¿Cuál es el porcentaje de tu participación en ciudadanía? Es decir, se debe entender que (al estar en la mitad —desde el punto de vista cronológico— de su proceso de formación universitaria) sus acciones con la comunidad a la cual pertenecen, se ven reflejadas en acciones concretas y de interés con dicha comunidad. Participación estudiantil en gobiernos universitarios, grupos asociativos, organizaciones sin fines de lucro, fundaciones, asociacionismo juvenil, catequista, etc., evidenciando su madurez ciudadana.

Figura 9
¿Cuál es el porcentaje de tu participación en ciudadanía?

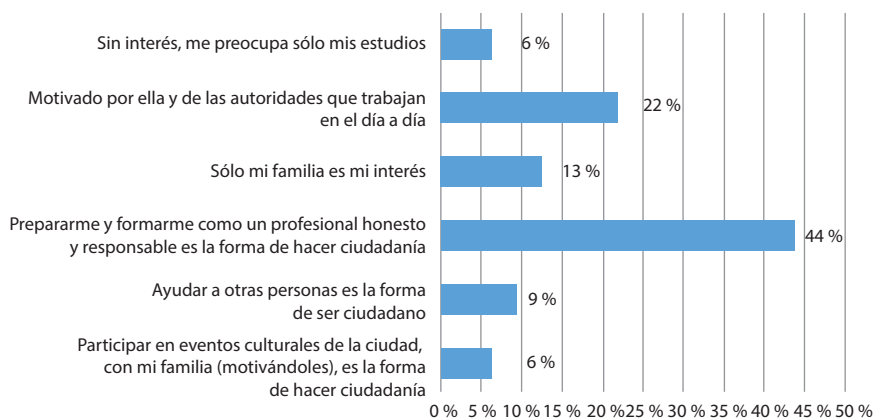


Fuente: el autor

En la Figura 9 se puede apreciar que hasta un 68% de los participantes tienen la percepción de sí mismos como ciudadanos activos en participación, desde el mismo hecho de pertenecer a una comunidad universitaria en una localidad o espacio territorial urbano. Con esto se profundiza el hecho de entender a la ciudadanía como la pertenencia al territorio y no a una ciudadanía desnacionalizada. La carencia del sentido de ser ciudadanos en el espacio mismo de formación (aula de clase), pequeña comunidad de compañeros, donde construyen de forma colectiva su entorno de formación, se ve manifestada en la aseveración de tener un porcentaje alto de ciudadanía en concordancia con los resultados anteriores.

Finalmente, en la Figura 10 se pueden observar las diversas respuestas a la pregunta: ¿Cómo te sientes con tu comunidad? El 44% de los participantes responde que su preparación y formación hasta llegar a ser un profesional honesto y responsable, es la forma de hacer ciudadanía. Es entendible que formarse como ciudadano es tener una participación con la comunidad a la cual se pertenece en el contexto de ser estudiante universitario.

Figura 10
¿Cómo te sientes con tu comunidad?



Fuente: el autor

Conclusiones y discusión

La estrategia adoptada en el aula ha permitido concientizar la importancia de preservar el planeta disminuyendo la contaminación por residuos electrónicos, fomentando en los participantes reflexión crítica y experiencia vivencial en el contexto de un trabajo grupal. Mediante una se-

cuencia integrada de actividades se ha estimulado el deseo de conocer las distintas formas de emprendimiento por empresas profesionales en el medio, vinculadas con el reciclaje de desechos electrónicos. Se han presentado actitudes positivas, en los participantes, que repercuten en la conciencia y participación como ciudadano en la era digital. Se ha posibilitado realizar una actividad de trabajo en un contexto real, identificando los factores que conducen al problema principal —observado del trabajo investigativo de RTVE, *La tragedia electrónica* (Dannoritzer, 2014). Con ello, la propuesta de acción participativa de los estudiantes para conocer cómo el reciclaje puede mitigar el problema del incremento de los residuos electrónicos y sus consecuencias derivadas fue eficaz y transformativa.

Ponemos en discusión que la promoción de visitas a empresas especializadas en reciclaje y un acertado conjunto de preguntas para la realización de encuestas a los directivos de dichas empresas, ha significado una pedagogía social en el marco de la dimensión tecnológica (Caliman, 2006); provocando un efecto de madurez y cambio actitudinal efectivo en el actuar de los jóvenes participantes, al acercarlos a profesionales con experiencia en el medio y con visión emprendedora en búsqueda de una gestión sostenible.

El acompañamiento decidido y amable, al estilo del sistema preventivo, condujo a la elaboración de un método educativo de acción participativa integrando a los estudiantes en equipos con los compañeros del curso; involucrando a todos en la generación de ideas de cambio con un conjunto de valores que les permita seguir construyendo su proyecto de vida. Cabe destacar, finalmente, la manifestación clara del entusiasmo por parte de los estudiantes en el desarrollo de toda la actividad, a la par de una muy sentida reflexión en la línea de querer ser efectivamente un buen ciudadano desde su preparación profesional universitaria.

Referencias bibliográficas

- Base de Datos Políticos de las Américas. (2006). *Deberes del ciudadano. Estudio constitucional comparativo*. Centro de Estudios Latinoamericanos, Escuela de Servicio Exterior, Universidad de Georgetown. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Comp/Derechos/deberes.html#cit/>
- Caliman, G. (2006). *Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália)*. I Congresso Internacional de Pedagogia Social in Proceedings, São Paulo.
- Cousins, S. (2017). E-waste: the problem persists after recycling. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3), 172-173. Recuperado de www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352464217300317
- Dannoritzer, C. (Director). (2014). *La tragedia electrónica* [Documental]. España: RTVE

- EcoPortal. (2018). Problemas de la basura: causas, efectos y soluciones. *Nature*, (555), 308-309. Recuperado de www.ecoportall.net/temas-especiales/problemas-de-la-basura-causas-efectos-y-soluciones/
- Francisco. (2015). *Laudato Si: sobre cuidado de la casa común*. Encíclica 142. Vaticano: Tipografía Vaticana.
- González Ávila, M. E. (2012). *Residuos de aparatos eléctricos y electrónicos: Propuestas y alternativas para una gestión sostenible*. México DF: El Colef.
- Ikhlayel, M. (26 de junio de 2017). Environmental impacts and benefits of state-of-the-art technologies for E-waste management. *Waste Management*, 68, 458-474. Recuperado de www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0956053X17304798/
- Marques, C. y da Silva, V. (junio, 2017). E-waste in Portugal: A higher education-based study. En *12th Iberian Conference in Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-6). Recuperado de <https://ieeexplore.ieee.org/document/7975793/>
- Martínez Pradale, D. (13 de junio de 2017). El reciclaje de móviles evita la emisión de 60.000 toneladas de CO2 al año. *EcoPortal*. Recuperado de www.ecoportall.net/temas-especiales/contaminacion/el-reciclaje-de-moviles-evita-la-emision-de-60-000-toneladas-de-co2-al-ano/
- Orange (Productor). (3 de junio de 2015). *Orange reciclaje de móviles* [Publicidad]. Recuperado de <https://youtu.be/Jt5ri4r2cSI/>
- Orange. (2018). *Somos responsables*. Recuperado de <http://somosresponsables.orange.es/>
- Peraza, F. (2001). *El Sistema Preventivo de Don Bosco*. Quito: Centro Salesiano Regional.
- Peraza, F. (2010). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales*. Quito: Centro Salesiano Regional de Formación Permanente.
- RELAC. (2018). *Los residuos electrónicos: un desafío para la sociedad del conocimiento. Plataforma regional de residuos electrónicos en Latinoamérica y el Caribe*. Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y El Caribe. Recuperado de www.residuos electronicos.net/archivos/publicaciones/LibroE-Basura-web.pdf/
- Román, I. (2014). *E-waste en América Latina. El aporte de los operadores móviles en la reducción de la basura electrónica-estudio de casos*. Buenos Aires: GSMA Latin America.
- The Economist Intelligence Unit. (2016). *Avances y desafíos para el reciclaje inclusivo: evaluación de 12 ciudades de América Latina y el Caribe*. Nueva York: The Economist/IRR. Recuperado de https://reciclajeinclusivo.org/wp-content/uploads/2017/05/EIU_Inclusive-Recycling_report-SPANI-SH.pdf/
- Universidad de las Naciones Unidas. (2015). *E-waste en América Latina. Análisis estadístico y recomendaciones de política pública*. Tokio: GSMA Latin América.

Anexo

Tabla 2
Información de empresas y organismos gubernamentales

Empresa	Información
INTERCIA S.A.	Vía Daule km 10,5 entrando por Toyocosta. Calle Laureles a 200m Colegio Leonidas García. Cdla. Adace, detrás de EMAULME. Teléfono: (04) 3712240.
RECYNTER S.A.	Guayaquil: vía Daule km 9,5 calle Laureles e Higuierillas. Teléfonos: (04) 2113645 / (04) 2113143 / (04) 3711700. Dpto. Compras: 0997135532 / 0991438017 / 0999582961.
RECIMAX S.A.	Bodega Santa María vía Daule km 7,5. Frente a FIBRANAC, antiguas bodegas de Tropical, Guayaquil-Ecuador. Teléfono: (593) 42256357. Celulares: (593) 982275583 / (593) 958964279. E-mail: info@reciclajerecimax.com o http://www.reciclajerecimax.com/
Fundación Hermano Miguel	Coordinar la recolección o recogido de los materiales recuperados al centro de acopio y reciclaje, llamando al ReciclAló: 3341504/3341558 / 3341581 ext.: 106 o escribiendo a estos correos: yoreciclo@fhmecuador.org o tacevedo@fhmecuador.org (coordinadoras de logística) o ksuarz@fhmecuador.org (coordinadora del programa).
Proyección Futura	Empresa de Esteban Rodríguez que recicla todos los componentes tecnológicos que pueden ser separados manualmente. En la página web de Proyección Futura es posible llenar un formulario y colocar la dirección del domicilio para programar la recolección de computadoras que se deseen donar. Web: http://www.proyeccionfutura.com/
MINTEL	Ministerio de Telecomunicaciones, av. 6 de Diciembre N25-75 y av. Colón, Quito-Ecuador. Teléfono: (593) (02) 2200200.
Fundación Edúcate	Guayaquil: Urdesa Norte, Bálsamos 515 y la Sexta, edificio Mónaco, 2do piso. Teléfonos: (593) (04) 2389705 / 2389706 / 2389767 / 2882286 / (593) (02) 2899429. E-mail: info@e-ducate.org/

Fuente: el autor adaptado de sus sitios web y medios de contactos

El acompañamiento a becarios: la experiencia de la UPS-Quito

José Eduardo Paucar
Universidad Politécnica Salesiana
jpaucar@ups.edu.ec

Introducción

La Universidad Politécnica Salesiana, por su tipología de ser cofinanciada y por recibir fondos del Estado, está obligada a aplicar la política de cuotas mediante el otorgamiento de becas a estudiantes de escasos recursos económicos y que proceden de grupos históricamente excluidos. Pero más allá de este marco legal, la UPS, desde sus orígenes, ha venido promoviendo y apoyando la educación de jóvenes procedentes de grupos vulnerables y lo ha hecho inspirada en su misión institucional. En este sentido, la política de cuotas constituye una estrategia más que viene a reforzar la multiplicidad de programas y proyectos inclusivos que la UPS se encuentra ejecutando.

Este artículo presenta la experiencia específica de acompañamiento a los becarios de la política de cuotas de la UPS-Quito. En una primera parte se menciona los antecedentes de lo que al momento es el PASUPCES, luego se realiza una explicación del proceso de acompañamiento en sus dos componentes fundamentales que son el administrativo y el académico con estilo salesiano, a continuación se presentan algunos datos estadísticos que hacen ver la incidencia en la continuidad en los estudios y otras variables importantes a ser tomadas en cuenta en el proceso de acompañamiento, luego se hace un análisis descriptivo de datos mas no se pasa a una interpretación de datos pues esto queda para futuras investigaciones en las que se podría hacer correlación de variables con la correspondiente interpretación, en la parte final se presentan unas conclusiones que en este caso son asumidas como desafíos a tener en cuenta para el fortalecimiento y consolidación de

la experiencia en la sede Quito. No se puede dejar de mencionar que el PASUPCES es hoy una realidad en plena ejecución gracias al valioso aporte del padre Marcelo Farfán sdb y de Armando Romero —directores del Departamento de Pastoral, cada uno en su momento—, del coordinador nacional del PASUPCES: Ronald Carrillo, de los coordinadores de sede: Eduardo Paucar y padre Hugo Montero, del equipo de asesores y tutores, y del apoyo interdisciplinario de los diversos departamentos involucrados en la ejecución del programa.

Antecedentes

El marco legal de la educación superior,¹ inspirado en la Constitución de la República del Ecuador, determina una serie de disposiciones tendientes a ejecutar estrategias de inclusión educativa en las universidades particulares que reciben fondos públicos, a través de la denominada “política de cuotas”, de tal modo que se concedan becas a estudiantes en situaciones de pobreza y vulnerabilidad.

En este marco, la Universidad Politécnica Salesiana² ha implementado también políticas de inclusión, entre las que se incluyen aquellas orientadas a beneficiar directamente a los jóvenes de escasos recursos económicos mediante el otorgamiento de becas de estudio de acuerdo a los quintiles más bajos. Políticas que nacen no solamente de la coyuntura, sino que responden a opciones inspiradas en la experiencia y testimonio de Don Bosco, que en su praxis educativa generada en el siglo XIX ya aplicó estrategias inclusivas y de focalización con los jóvenes en situación de riesgo.

La UPS es heredera de este estilo propio de hacer educación en medio de las clases populares que los salesianos han sabido aplicar en las diversas latitudes. Por tanto, la política de cuotas viene a ser una más entre

- 1 La disposición transitoria 18ª de la Constitución (2008) establece que las universidades que reciben fondos públicos deben otorgar becas a estudiantes de escasos recursos. La Ley Orgánica de Educación Superior (2010), en el artículo 30, determina la obligatoriedad para las universidades particulares que perciben fondos del Estado de entregar becas de escolaridad e investigación a estudiantes que tengan dificultad para acceder a la educación superior; además, el artículo 74 de la misma ley dispone que las universidades deben instrumentar políticas de cuotas para grupos históricamente excluidos.
- 2 La UPS cuenta con instrumentos y normativas en clave inclusiva tales como: 1) Plan Institucional de Mejoras (2014), que en uno de los objetivos establece la implementación de un sistema de acompañamiento que garantice la permanencia y conclusión de los estudios; 2) Convenio de Cooperación entre la UPS y la SENESCYT (2014), para implementar un plan piloto y hacer efectiva la política de cuotas; 3) Programa de Acompañamiento Salesiano a Usuarios de la Política de Cuotas para la Educación Superior (PASUPCES) (2015), que al momento es el marco de referencia y guía el proceso de acompañamiento a los becarios de la política de cuotas.

las multifacéticas propuestas que los hijos de Don Bosco han venido aplicando en el país, como es el caso del trabajo educativo-pastoral y la promoción humana con los indígenas quichuas, shuar y achuar, con los “chicos de la calle”, con los afroecuatorianos y con las poblaciones urbano-marginales en las grandes ciudades.

La misma UPS ha venido apoyando la educación superior de jóvenes de sectores pobres, tal es el caso del Programa Académicos Cotopaxi (PAC), hoy reestructurado en la Carrea de Educación Intercultural Bilingüe, la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local, la Residencia Universitaria, los centros de apoyo de Otavalo, Riobamba y Wasakentsa —focalizados en la promoción de los jóvenes indígenas—, la atención a jóvenes encarcelados (Cuenca y Guayaquil), los proyectos de vinculación con la colectividad focalizados a los sectores más vulnerables del país, los programas de atención a estudiantes con capacidades diferentes y el CERS (Crédito Educativo con Responsabilidad Social). En este sentido, se puede afirmar con suficiente certeza que la Universidad Politécnica Salesiana se anticipó a la política de cuotas del Estado, inspirada en la opción preferencial de Don Bosco por los jóvenes excluidos.

En este contexto es que nace el PASUPCES como una estrategia concreta para hacer realidad la política de cuotas para la educación superior en la UPS.

Proceso de acompañamiento a los becarios

El proceso de acompañamiento a becarios de la SENESCYT se subdivide en dos componentes: el componente administrativo y el académico al estilo salesiano.

Componente administrativo

Los diversos actores y estamentos involucrados se articulan sinérgicamente para facilitar el procedimiento de ingreso, inducción y permanencia en la propuesta educativa de la UPS. Este procedimiento consta de las siguientes fases:

Fase 1: Recepción de estudiantes.- Cada semestre, la SENESCYT envía el listado de los estudiantes seleccionados que se benefician de la política de cuotas al Rector de la UPS, con su autorización se inicia el procedimiento de inscripciones y posterior matrícula. Al momento es la misma UPS la que selecciona los estudiantes que se hacen beneficiarios de la beca.

Fase 2: Asesoramiento para el proceso de matriculación.- Los Coordinadores de Campus articulan acciones e información con las diferentes instan-

cias involucradas en el proceso de matrículas para asegurar el ingreso de los beneficiarios.

Fase 3: Inducción al programa de acompañamiento.- Cerrado el proceso de matrículas ordinarias, los Coordinadores de Campus convocan a todos los beneficiarios a un encuentro de bienvenida y socialización de los alcances del programa de acompañamiento. En esta fase se realiza la presentación oficial de los asesores académicos y se da a conocer la propuesta y las responsabilidades que cada involucrado debe cumplir en el proceso de acompañamiento.

Fase 4: Planificación de asesoría y tutorías.- Se identifica el número de beneficiarios por cada carrera, se designa los asesores y tutores-pares que se requerirá para el semestre respectivo y se organiza las actividades de asesoría y tutoría.

Fase 5: Ejecución de la planificación.- Los asesores realizan una entrevista personal con cada uno de los beneficiarios de su grupo a efectos de dar inicio formal al proceso de asesoría y tutorías académicas. En esta fase los Coordinadores de Campus establecen el horario de las actividades de asesoría y tutoría. El monitoreo se realiza mensualmente mediante formatos establecidos.

Fase 6: Evaluación semestral de desempeño.- Al concluir cada período o semestre, el Asesor entrega los resultados del desempeño académico de cada estudiante a los Coordinadores de Campus.

Fase 7: Plan de mejoras.- A partir de los resultados evidenciados en los informes, los Coordinadores de Campus, en diálogo con los asesores y tutores, proponen el plan de mejoras para el siguiente semestre (PASUPCES, 2015, p. 10).

En la parte orgánica, el PASUPCES-Quito funciona con una coordinación nacional, dos coordinaciones de campus (Girón y Sur), un equipo de asesores y un equipo de tutores (pares y docentes de las carreras). Este talento humano conforma la oficina de acompañamiento a becarios y se ha nombrado también una persona (Asistencia de Dirección de Pastoral) que se responsabiliza del manejo y actualización de la base de datos, análisis estadístico, organización del archivo y la generación del flujo de comunicación entre los diversos actores del PASUPCES.

Componente académico al estilo salesiano

EL ESTILO SALESIANO

El proceso de acompañamiento a los becarios de la SENESCYT se realiza con un estilo de relación educativa que se caracteriza por el “criterio

oratoriano”, es decir, las personas y los espacios educativos son, en esencia, “casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que encamina hacia la vida, y patio donde se comparte la amistad y la alegría” (Constituciones, 2003, n° 40). Dentro del programa los asesores, tutores y personal involucrado están llamados a ser oratorio en medio de los jóvenes.

El “criterio preventivo”, como la actitud y predisposición del educador de llegar a tiempo a la vida del joven para acompañar, orientar y promover; como prevención en sentido positivo que no solo se preocupa de evitar los aspectos nocivos que pueden hacer daño a la integridad del joven, sino que interviene creativamente para crear experiencias y ambientes llenos de valores para los jóvenes (Peraza, 2001, pp. 4-5).

El “Sistema Preventivo” asumido como un modo ser y estar en medio de los jóvenes, “Don Bosco nos lo transmite como modo de vivir y trabajar, para comunicar el Evangelio y salvar a los jóvenes con ellos y por medio de ellos” (Constituciones, 2003, n° 20). Se sostiene en tres pilares fundamentales que son la razón (comprensión crítica de la vida), la religión (trascendencia y sentido de vida) y amabilidad (caridad en la vida); en otras palabras, el educador llega al estudiante becario para promoverlo integralmente desde tres dimensiones fundamentales de la persona: la psico-afectiva, intelectual y trascendente.

La “familiaridad”, donde el estudiante becario se siente como en su casa, acogido, valorado, aceptado, querido. Es fundamental crear un ambiente de familia para que el joven se abra a la propuesta educativa. Con mucha razón decía Don Bosco: “La familiaridad engendra afecto, y el afecto, confianza”.

LA TUTORÍA

Es otro de los componentes fundamentales dentro del programa de acompañamiento a los becarios universitarios. En palabras de Álvarez (2014 en Lobato y Nagore, 2016): la tutoría universitaria se comprende como “una función de acompañamiento, de orientación y de apoyo al alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional” (p. 383).

En el PASUPCES la tutoría se ejecuta en dos modalidades: por un lado, la tutoría entre pares en la que estudiantes de niveles superiores se responsabilizan de acompañar, en la parte académica fundamentalmente, a los becarios que encuentran mayor dificultad en el aprendizaje de las materias. Se identifica a los estudiantes de niveles superiores que tienen experticia en las asignaturas de mayor dificultad y se invita a que participen dentro del programa en calidad de tutores pares. Al inicio de la experiencia estas tutorías tenían un reconocimiento económico según las horas trabajadas, sin embargo, esto no tuvo continuidad por las connotaciones legales y contables del pago a estudiantes que no tienen relación laboral.

Al momento estas tutorías se están ejecutando con la participación de los mismos becarios que se encuentran ya en niveles superiores (sexto, séptimo, octavo) a quienes no se reconoce económicamente el tiempo de dedicación a la tutoría, sino que se les invita a que asuman esta experiencia como un servicio, como un compromiso solidario y como una retribución por todo el beneficio recibido con la beca de estudios.

El tutor par, en coordinación con el asesor, establece el contacto con los estudiantes que solicitan tutoría, se pone de acuerdo en el horario de encuentros e inicia el proceso de acompañamiento académico. Para tener constancia de las sesiones de tutoría entre pares se lleva un registro de asistencia que se administra desde la Secretaría de Pastoral.

Por otro lado, el PASUPCES se apoya también en la tutoría ejercida por los docentes, pues cada carrera asigna horas de tutoría a fin de que todos los estudiantes (no solo los becarios) puedan tener este espacio de acompañamiento y refuerzo académico. En el caso de los becarios, se le invita a que dialoguen con los docentes y soliciten la tutoría de acuerdo a sus necesidades.

En los dos casos la tutoría deberá estar permeada por el estilo salesiano, que implica el encuentro personal con el estudiante, “si la acción tutorial entraña una relación individualizada con la persona del educando, mucho del ‘juego sistémico’ educativo salesiano nos será sugerente porque está confiado a la relación y a sus dinámicas interactivas y comunicativas” (García, 2006, p. 44).

LA ASESORÍA

Constituye otro elemento sustancial en el acompañamiento a los becarios. Es la instancia de intervención más integral en la que el asesor llega al encuentro del becario universitario ya no solo desde el punto de interés académico, sino desde la intencionalidad motivadora y promocional propia del estilo salesiano. Llega al encuentro de la persona del estudiante para conocer su situación existencial-vital y desde allí emprender el camino de acompañamiento.

La asesoría es un espacio de orientación al estudiante en el proceso de aprendizaje, de crecimiento como persona, de desarrollo profesional y de convivencia comunitaria. La asesoría puede ser personal, grupal, presencial, a distancia, etc., de acuerdo a los diversos propósitos en juego. En el PASUPCES se privilegia la asesoría presencial, ya que el encuentro personal, cara a cara, cercano, es un aspecto esencial del estilo salesiano de relación educativa.

En el PASUPCES, el equipo de asesores está conformado por docentes del Área de Razón y Fe, que asumen el compromiso de acompañar desde una profunda convicción educativa, pastoral y salesiana. Según el

estilo salesiano, se constituyen en amigos de los jóvenes y hacen realidad la *amorevolezza*, entendida como cariño, ternura, cercanía, respeto, afecto, pero al mismo tiempo como amor exigente que impulsa al joven a desarrollar sus potencialidades. El asesor es alguien que anima y su presencia es una presencia activa y potencializadora (asistencia salesiana).

El acompañamiento se genera a partir del encuentro de inducción con los becarios del primer nivel, al inicio del semestre, donde el asesor establece un primer contacto y organiza con los estudiantes el proceso de asesoría. Aquí el asesor recibe el listado de los estudiantes que va a acompañar. A partir de este momento cada asesor tiene la responsabilidad de mantener un vínculo y comunicación educativa permanente con sus asesorados. Al momento la distribución de las asesorías se realiza por carreras, en las que cada asesor se encarga de los becarios de una carrera o dos, de acuerdo a las necesidades.

Como parte de la acción de acompañamiento el asesor lleva un registro de asesorías, solicita el reporte de calificaciones (intermedias y finales) a cada becado y presenta un informe final del asesoramiento según el formato establecido.

EL MONITOREO

Es el otro componente del proceso de acompañamiento y consiste en hacer seguimiento a los becarios de segundo nivel en adelante de las distintas carreras, para identificar sus avances, logros, dificultades, propuestas, reclamos, etc. Se trata de mantener una continuidad en el acompañamiento ya no con la misma intensidad que se realiza en el primer nivel, pero sí como una actitud permanente de encuentro y diálogo.

El monitoreo se constituye en una mediación importante para conversar, aclarar, afirmar y reforzar metas, prioridades, criterios, procesos y metodologías que se están aplicando en el proceso de acompañamiento (Palomino, 2016, p. 43). Se asume también como el:

Seguimiento al logro de los aprendizajes propuestos por la Universidad, tanto en el ámbito institucional como en el disciplinar, con el fin de contribuir a los procesos de reflexión y toma de decisiones para el mejoramiento de los procesos educativos (CAEE, 2018).

Al momento, el monitoreo en el PASUPCES se realiza mediante encuentros por carreras, al menos una vez al semestre, con los becarios de segundos a octavos niveles, con la finalidad de motivar, capacitar, informar, compartir experiencias y generar propuestas. Cada asesor se encarga de realizar el monitoreo, de convocar y proponer estrategias de seguimiento.

Datos estadísticos del acompañamiento a becarios

Los datos que se presenta a continuación ofrecen una visión global del proceso de acompañamiento a los becarios. En posteriores estudios se podrán realizar análisis estadísticos más específicos de acuerdo a variables de investigación.

Tabla 1
Índice de permanencia y continuidad

Cohorte	Periodo académico	Postulantes SENESCYT	Ingresan a la UPS	% en relación al # postulantes	Becarios que continúan los estudios por periodos								% en relación al # que ingresan
					P. 45	P. 46	P. 47	P. 48	P. 49	P. 50	P. 51	P. 52	
1	45: 2014-2015	126	97	77%	97	70	65	61	59	57	57	57	59%
2	46: 2015-2015	107	82	77%		82	66	53	45	39	40	41	50%
3	47: 2015-2016	228	179	79%			179	164	144	125	121	117	65%
4	48: 2016-2016	234	215	92%				215	190	172	154	152	71%
5	49: 2016-2017	107	97	91%					97	80	69	68	70%
6	50: 2017-2017	166	137	83%						137	116	106	77%
7	51: 2017-2018	228	203	89%							203	170	84%
8	52: 2018-2018	242	220	91%								223*	100%
Total		1 438	1 230	86%	97	152	310	493	535	610	760	934	76%

* Tres personas cambian de sede a Quito.

Fuente: Registro SNA/Patricia Jara

En términos generales, se puede apreciar que un 76% de los becarios que han ingresado en los diversos períodos a partir del período 45 (2014-2015) permanecen en la universidad y continúan con sus estudios. Por otro lado, este dato nos indica que hay un 24% de deserción, que exige aunar esfuerzos para disminuir el porcentaje de deserción al menos al 15%, establecido por el PASUPCES. Además, se evidencia que el menor índice de permanencia y continuidad se refleja en los períodos 45 y 46, debido a que esta experiencia de pilotaje encomendada por el Estado a la UPS era completamente nueva y exigió mucha creatividad, apertura, flexibilidad, sinergia y adaptación al cambio. Y no se puede negar que al inicio hubo dificultades de carácter administrativo y metodológico que se fueron superando a medida que la experiencia se fue consolidando.

Tabla 2
Permanencia y continuidad por carreras entre los períodos 45 y 52

N°	Carrera	Ingresan	Continúan al P. 52	% de continuidad
1	Administración de Empresas	141	118	84%
2	Antropología Aplicada	6	4	67%
3	Comunicación Social	119	95	80%
4	Ingeniería en Ciencias de la Computación	23	20	87%
5	Contabilidad y Auditoría	156	136	87%
6	Educación Intercultural Bilingüe	3	2	67%
7	Educación Básica	26	24	92%
8	Educación Inicial	29	24	83%
9	Ingeniería en Electricidad	19	15	79%
10	Filosofía y Pedagogía	13	6	46%
11	Electrónica y Automatización	5	5	100%
12	Gerencia y Liderazgo	60	51	85%
13	Gestión para el Desarrollo Local Sostenible	23	9	39%
14	Ingeniería Ambiental	65	42	65%
15	Ingeniería Civil	82	55	67%
16	Ingeniería en Biotecnología	91	65	71%
17	Ingeniería Eléctrica	38	16	42%
18	Ingeniería Electrónica	56	27	48%
19	Ingeniería Mecánica	59	38	64%
20	Ingeniería en Sistemas	42	16	38%
21	Ingeniería en Mecatrónica	14	13	93%
22	Pedagogía	5	4	80%
23	Psicología	121	106	88%
24	Ingeniería en Telecomunicaciones	4	3	75%
25	Ingeniería Automotriz	28	26	93%

Fuente: Registro SNA/Patricia Jara

La presente tabla permite identificar que son 25 carreras de la UPS-Quito las que acogen a becarios de la SENESCYT. De ellas, 12 carreras tienen becarios que continúan sus estudios y se ubican en el rango del 80%-100%; 8 carreras se ubican en el rango de 60%-79% de continuidad y 5 carreras se ubican en el rango de 30%-59% de continuidad. Se puede decir que 20 carreras se ubican en el rango de 60% - 100% de becarios que perseveran en su formación profesional.

Son 5 carreras que tienen porcentajes bajos de becarios que continúan sus estudios y se ubican en el rango de 30% a 48% de continuidad. Aquí se debe puntualizar que son diversos los factores que influyen en la deserción y no se debe única y exclusivamente al factor académico. De los diálogos y revisión de registros, se constata que los principales factores que inciden en el abandono de los estudios son: dificultades económicas para cubrir gastos de alimentación, vivienda, transporte y material de estudios; dedicación al trabajo, enfermedades graves, algunas catastróficas; embarazo y maternidad; problemas familiares; rendimiento académico (terceras matrículas, cambios de carrera, cambio a universidad pública, pérdida en más de tres materias). El análisis y profundización de estos factores constituye un tema interesante para futuras investigaciones.

Tabla 3
Rendimiento académico al P. 51

Factor académico	Número becarios	%
Aprueban todas las materias	371	36%
Rendimiento entre 86 y 100 puntos	55	5%
Rendimiento entre 70 y 85 puntos	598	59%
Total		100%

Fuente: Registro SNA/Patricia Jara

En lo que tiene que ver con el rendimiento académico y teniendo como referencia los becarios de todas las cohortes matriculados (1 009) al período 51, se constata que un 36% aprueban todas las materias, un 5% se ubican en el rango de rendimiento de 86 a 100 puntos y un 59% se ubican en el rango de 70 a 85 puntos. Se evidencia que la mayor parte de becarios se ubica entre los 70 y 85 puntos de rendimiento académico, sin embargo, la insistencia en el proceso de acompañamiento es que los becarios alcancen un rendimiento de 80 puntos hacia arriba, a fin de que se justifique su calidad de becario, se mantenga el compromiso en los estudios y la aprobación de cada materia no sea con el criterio del mínimo indispensable de 70 puntos.

Tabla 4
Género

Género	N°	%
Mujeres	483	52%
Hombres	442	48%
Total	925	100%

Fuente: Registro SNA/Patricia Jara

De la población total de becarios que continúan sus estudios en la UPS-Quito, 52% son mujeres y 48% son hombres. En un futuro estudio se puede presentar un desglose de la distribución por carreras.

Tabla 5
Identidad étnica

Identidad étnica	N°	%
Mestizos	678	73%
Indígenas	119	13%
Desconocido	85	9%
Afroecuatorianos	30	3%
Blanco, negro, montubio, mulato	13	2%
Total	925	100%

Fuente: Registro SNA/Patricia Jara

Los becarios de la UPS-Quito se autoidentifican como mestizos en un 73%, como indígenas en un 13%, como afroecuatorianos en un 3% y como blancos, negros, montubios y mulatos en un 2%. Un 9% de los becarios no se pronuncia en su identidad étnica y por ello aparece como desconocido. La mayor parte de becarios se autoidentifica como mestizos.

Tabla 6
Quintil social

Quintil social	N°	%
Quintil 1	101	11%
Quintil 2	687	74%
Quintil 3	120	13%
Quintil 4	17	2%
Total	925	100%

Fuente: Registro SNA/Patricia Jara

Teniendo en cuenta la situación socioeconómica de los becarios, un 74% se ubica en el quintil 2, un 13% en el quintil 3, un 11% en el quintil 1 y un 2% en el quintil 4. A partir del período 50, prácticamente todos los becarios son ubicados en el quintil 2 y con el beneficio de un 50% de la beca de estudios. Esto ha permitido ampliar la cobertura de beneficiarios.

Tabla 7
Provincias de procedencia

Provincias	N°	%
Pichincha	612	66%
Imbabura	53	6%
Cotopaxi	44	5%
Chimborazo	35	4%
Loja	27	3%
Esmeraldas	19	2%
Otras	135	14%
Total	925	100%

Fuente: Registro SNA/Patricia Jara

La tabla refleja con claridad que el porcentaje más alto (66%) de becarios que estudia en la UPS-Quito procede de la provincia de Pichincha. Otros becarios, y en porcentajes menores, proceden de Imbabura con 6%, Cotopaxi con 5%, Chimborazo con 4%, Loja con 3% y Esmeraldas con 2%. El 14% restante de procedencias se distribuye entre las demás provincias del país. En base a los registros revisados, se constata que la UPS-Quito acoge a becarios procedentes de las 24 provincias del Ecuador.

Tabla 8
Colegios de procedencia

Colegios	N°	%
Fiscales	611	66%
Fiscomisionales	63	7%
Municipales	41	4%
Particulares	210	23%
Total	925	100%

Fuente: Registro SNA/Patricia Jara

Con respecto al tipo de establecimientos de educación media de donde proceden los becarios, un 66% viene de colegios fiscales, un 7% de fiscomisionales, un 4% de municipales y un 23% de particulares. La mayor parte de becarios que estudian en la UPS-Quito proceden de colegios fiscales (66%), seguido de quienes vienen de colegios particulares (23%).

Conclusiones

El PASUPCES es la mediación operativa que ha permitido la aplicación de la política pública de cuotas en la UPS. Constituye una experiencia novedosa que ha exigido de los actores involucrados mucha creatividad, apertura al cambio, trabajo sinérgico, mentalidad inclusiva y una forma de relación educativa inspirada en la pedagogía y espiritualidad salesiana.

Los componentes del proceso de acompañamiento, tanto el administrativo con sus fases de intervención como académico con las tutorías, las asesorías y el estilo salesiano, constituyen la columna vertebral que sostiene y articula las propuestas y metodologías a favor de los becarios de la sede Quito. Como en toda experiencia hay siempre aspectos que mejorar, en el caso del PASUPCES-Quito es importante fortalecer las tutorías entre pares y el monitoreo a los becarios de segundo a novenos niveles.

Este proceso de acompañamiento se ve respaldado por los datos estadísticos presentados, que reflejan resultados positivos en el sentido que la mayor parte de becarios matriculados entre los períodos 45 al 52 (76%) permanecen en la universidad y continúan con sus estudios en las diversas carreras. De ellos, un 59% de becarios alcanzan un rendimiento académico entre 70 a 85 puntos, un 36% aprueban todas las materias y un 5% que registran un rendimiento académico ubicado en el rango de 86 a 100 puntos en sus calificaciones. No se puede dejar de lado el 24% de deserción que constituye un reto en la búsqueda de soluciones y alternativas a los problemas académicos, económicos, familiares y laborales que tienen que afrontar los becarios. Los demás datos presentados constituyen insumos importantes a ser tomados en cuenta en las tutorías y asesorías.

El PASUPCES es una mediación educativa que exige una actitud permanente de reflexión, sistematización, evaluación y propuesta, a fin de ofrecer respuestas pertinentes a las necesidades y problemáticas que presentan los becarios. Además, como parte del proceso de acompañamiento se hace necesario establecer estrategias que ayuden a generar compromiso sociopolítico, corresponsabilidad y solidaridad entre los mismos becarios, con la comunidad universitaria y con la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito. Recuperado de www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf/
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito. Recuperado de www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-de-educacion-superior&Itemid=137/
- CAEE. (2018). *Monitoreo educativo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://caee.javeriana.edu.co/monitoreo-educativo-a/>

- García, M. (2006). La función personalizante de la tutoría en la escuela salesiana. *Educación y Futuro*, (15), 43-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161845/>
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2016v52n2/educar_a2016v52n2p379.pdf/
- Palomino, N. (2016). *Acompañamiento y monitoreo en el proceso de enseñanza aprendizaje según docentes de la IE 7213, 2016* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8511/Palomino_ANM.pdf/
- Peraza, F. (2001). *El Sistema Preventivo de Don Bosco*. Quito: CSRFP.
- UPS. (2015). *Programa de Acompañamiento Salesiano a Usuarios de la Política de Cuotas para la Educación Superior (PASUPCES)*. Quito: UPS. Recuperado de www.ups.edu.ec/web/guest/normativa//document_library_display/u8OILw1nqXw9/viewf/4683815/

Mentoría: una experiencia de aprendizaje personalizado

María Fernanda Cazares Zabala
Universidad Politécnica Salesiana
mcazares@ups.edu.ec

Allyce Espinoza
Universidad Politécnica Salesiana
aespinoza3@est.ups.edu.ec

Jenny Quinchiguango
Universidad Politécnica Salesiana
jenny_alex2009@hotmail.com

Introducción

La educación superior en América Latina enfrenta retos y desafíos como el control y seguimiento por parte de organismos estatales, que exigen eficiencia y a través de sistemas de *rankings* o políticas educativas que buscan que todos los bachilleres tengan oportunidades de acceder al sistema educativo superior. Esto ha llevado a la masificación de la educación y a sistemas de selección de los estudiantes para poder ingresar a las distintas universidades públicas y privadas, lo cual profundiza el problema de diferenciación y desigualdad social, que no solo se refleja en quienes pueden o no ingresar en la universidad, sino que también se refleja en las tasas de abandono, reprobación y rezago que cada vez van en aumento en Latinoamérica, reproduciéndose el contexto social de desigualdad y pobreza en el que vivimos, ya que tenemos estudiantes de sectores de menos ingresos y con menor preparación que se vuelven más vulnerables de ser excluidos del sistema de educación superior (CINDA, 2006).

En la Universidad Politécnica Salesiana, los siguientes datos reflejan la problemática de deserción que, como se manifiesta en el párrafo anterior, está directamente ligada al contexto socioeconómico. El más alto porcentaje de deserción por situación económica se presenta en la sede Guayaquil con el 63,84%, seguido por Cuenca con el 49,51% y Quito con el 37,08%. La selección de la carrera equivocada tiene un alto índice, en Quito con el 19,76%, seguido por Cuenca con el 11,80% y Guayaquil con el 7,91% (Jara, 2016, p. 89).

Frente a esto, muchas universidades plantean la “igualdad de oportunidades”, mediante sistemas de acceso a la educación superior de una manera libre, lo cual conlleva otra problemática que se refleja en aulas de clase con estudiantes que presentan una diversidad de conocimientos previos y habilidades, y a los cuales se les pone a competir con las mismas reglas (sistema de evaluación, normativa) y en los mismos términos (contenidos, actividades de aprendizaje), lo que nuevamente refleja las desiguales y menores oportunidades de aprovechar la formación universitaria, ya que no se considera el punto de partida y las disposiciones de cada estudiante, lo cual no permite que todos tengan las condiciones necesarias para una experiencia de aprendizaje exitoso. Esto también reproduce la estructura social con sus desigualdades y diferencias sociales en el contexto áulico de las universidades, que como la UPS busca el acceso de todos los estudiantes a la educación superior.

Después de un breve análisis de los retos que enfrentan las universidades, incluida la Universidad Politécnica Salesiana, debemos considerar que son varios los factores que se relacionan con las diversas condiciones que los estudiantes deben enfrentar en su formación universitaria y aquello que las universidades hacen frente a esta realidad. Es importante pensar que se debe analizar de manera cuantitativa y cualitativa la trayectoria de aprendizaje escolar de los estudiantes (Casillas *et al.*, 2007), considerando los aspectos psicológicos (habilidades cognitivas, personalidad, motivación, conocimientos previos, habilidades tecnológicas, autoeficacia, habilidades académicas), aspectos socioculturales (capital social, capital familiar, capital cultural, inversión en la educación versus beneficios esperados y expectativas del entorno), aspectos institucionales (tamaño de la institución, sistema de gestión, recursos disponibles, estímulos e incentivos para los estudiantes) y aspectos sociales (adaptación al entorno escolar, relaciones interpersonales con sus compañeros y docentes) (CINDA, 2006). Considerando estos factores podremos iniciar un camino para ser más eficientes en la educación superior y poder alcanzar la meta de reflejar justicia social y equidad en el contexto universitario.

El auge de la innovación educativa en el contexto universitario se convierte en un recurso importante que nos permita crear un nuevo perfil de la universidad, con una prospectiva hacia la globalización, sin dejar de

lado los aspectos culturales de cada contexto, brindando oportunidades y mejorando las condiciones de los estudiantes desde que ingresan hasta que culminan su formación, haciéndolos partícipes de su proceso de formación y logrando una organización institucional participativa y conjunta (Aboites, 2010). Por lo tanto, la innovación educativa es un proceso que requiere la participación de todos los actores del contexto educativo superior.

Los docentes, estudiantes, autoridades y personal administrativo, tienen creencias que son planteadas como un conjunto de juicios y evoluciones personales o colectivas que utilizamos para tomar decisiones, interpretar las experiencias y determinar el comportamiento dentro del entorno educativo; por ejemplo: la forma efectiva de enseñanza, organización de las clases y roles de docentes y estudiantes (Ertmer, 2005). Por ejemplo, algunas de las creencias de los docentes están centradas en la entrega de contenido y en satisfacer las necesidades prácticas, pero no en el aprendizaje de los estudiantes ni en brindarles el apoyo personalizado para poder satisfacer sus necesidades (Ertmer, 2005); por lo que se debe impulsar un cambio sobre sus creencias en cuanto a la educación, ya que estas direccionan los objetivos del modelo pedagógico y académico, así como sus prácticas dentro y fuera del aula, y que influyen en la predisposición para que la innovación se convierta en una práctica permanente en el modo de hacer educación superior.

El apoyo institucional es otra pieza clave en la construcción de prácticas innovadoras dentro de las universidades, ya que las decisiones a nivel institucional influyen directamente en las decisiones de los docentes sobre cómo abordar el aprendizaje. Por lo que se requiere un contexto institucional que facilite la transformación de las prácticas docentes por medio de estrategias claras de apoyo y seguimiento al trabajo docente.

Evidencias de educación diferenciada

Considerando el reto de la diversidad en los estudiantes, existen algunas propuestas de innovación educativa que han generado buenos resultados. Una primera propuesta es la agrupación o seguimiento de estudiantes con características comunes en cuanto a sus experiencias previas de conocimiento y habilidades (Ruys *et al.*, 2013).

Una segunda propuesta es la instrucción diferenciada a nivel del aula, la que implica que los docentes deben modificar su enfoque de enseñanza para poder abobar las diversas necesidades de los estudiantes, para lo cual se debe tomar en cuenta primeramente el manejo del contenido de la asignatura y la flexibilidad del docente para adaptarlo al plan de estudios (lo que enseña), y modificando sus recursos (el cómo enseña). Considerar como segundo paso el proceso, que es la forma en que los estudiantes procesan el contenido y adquieren nuevas habilidades, y en caso de requerir modificar

este proceso se puede alternar la instrucción de la clase completa, la agrupación flexible y las actividades individualizadas. Tercero hay que tomar el producto, que se refiere a cómo los estudiantes demuestran lo que saben, entienden y pueden hacer después de recibir la instrucción del docente; para esto es importante considerar la variedad de opciones de valuación y el apoyo que se pueda proporcionar a los estudiantes durante el proceso para alcanzar el producto. Cuarto, el concepto afecto hace referencia a los sentimientos de los estudiantes sobre el entorno del aula, entonces se debe analizar si los estudiantes se sienten seguros, aceptados y valorados por sus docentes y compañeros (Tomlinson *et al.*, 2003).

Entonces, el aprendizaje diferenciado y personalizado en la educación superior permite brindar respuesta a las necesidades de los estudiantes y genera la capacidad de los docentes para transformar el aprendizaje en el aula de clase y que sus metodologías puedan adaptarse a las características de los estudiantes. La educación personalizada debe construir un diálogo con los estudiantes para que ellos puedan plantearse objetivos y alcanzarlos mediante situaciones específicas que se ajusten a sus necesidades.

Una tercera propuesta es el concepto de economía colaborativa, que enfatiza el derecho del uso del conocimiento, para superar las limitaciones que impone el dominio del conocimiento y la capacitación, y lograr el desarrollo de la diversidad y heterogeneidad mediante la visualización de las infinitas posibilidades de aprendizaje que pueda tener un estudiante, permitiendo que pueda elegir los métodos de aprendizaje que le resulten más apropiados.

La cuarta propuesta analizada es la experiencia de aprendizaje auto-adaptativa personalizada, que abarca el diseño de una trayectoria o ruta de aprendizaje por medio de contenidos diferenciados, donde el docente sea un mentor que cumple el rol de asistente de aprendizaje, brindando posibilidades de enseñanza personalizada, considerando los aspectos emocionales, cognitivos y del comportamiento. Es uno de los caminos que nos permiten innovar y tener una educación superior más eficiente. Esto en respuesta a los aspectos institucionales que influyen la deserción, repitencia y rezago de los estudiantes.

Una quinta propuesta está enfocada a los aspectos psicológicos de los estudiantes, es una investigación realizada en estudiantes universitarios que muestra las dificultades que pueden tener en la regulación del aprendizaje, mediante un análisis del ciclo de autorregulación, las creencias motivaciones de apoyo y las creencias de autoeficacia, así como la corrección del aprendizaje principalmente en los primeros años de su formación. En este estudio se muestra que los estudiantes autorregulados tienden a ser más independientes y obtienen un procesamiento del conocimiento de tipo profundo, a diferencia de los corregulados que se relacionan con un procesamiento del conocimiento que puede ser de tipo superficial o profundo (Raisanen *et al.*, 2016). Estos autores categorizaron a los estudiantes en:

Estudiante autorregulado que no usa coregulación.

Estudiante que usa coregulación pero tiene habilidades promedio de autorregulación, la coregulación que favorece el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo.

Estudiante sin habilidades de autorregulación que depende de la coregulación. Estos estudiantes demostraron problemas al regular su aprendizaje, evitar tareas y una tendencia a evitar metas desafiantes al estudiar. Curiosamente, informaron los niveles más altos de agotamiento y estrés relacionados con el estudio (Raisanen *et al.*, 2016).

Finalmente, una sexta propuesta es la perspectiva del aula como un espacio social para desarrollar competencias sociales y cognitivas que faciliten el aprendizaje del sentido de ciudadanía en los estudiantes, y que los conduzcan al desarrollo de las capacidades internas, mejorando la toma de decisiones y consecución de sus objetivos, convirtiéndolo en “capacite y agencivo” (Ellerani, 2016), es importante para concluir las propuestas centradas en los aspectos psicológicos de los estudiantes universitarios.

Las investigaciones muestran aspectos del proceso de adaptación que deben realizar los estudiantes ya que el primer año de estudios en la universidad es una etapa de transición que implica un cambio cultural y que empuja al estudiante a aprender nuevas prácticas de estudio, convirtiéndose en un *shock* que provoca experiencias de incertidumbre y estrés (McCunea *et al.*, 2010). Entonces, aquí se puede evidenciar las diferentes condiciones que pueden tener los estudiantes y que algunos no son capaces de aprender nuevas habilidades por sí mismos y pueden necesitar apoyo (Raisanen *et al.*, 2016).

Propuesta de mentoría en la Universidad Politécnica Salesiana

Recuento histórico de la experiencia de mentoría

En julio de 2016 surgió la idea de promover la creación de un grupo de estudiantes de segundo nivel de la Carrera de Psicología, para desarrollar una experiencia de aprendizaje fuera del aula sobre la temática de ciencia cognitiva, en virtud que en la formación de psicología, este es un campo teórico-práctico que no es abordado. Así inició la etapa de formación del grupo al que lo denominamos Mentoría en Ciencia Cognitiva.

El proceso inició de una manera formal, con la participación de expertos en el campo de la inteligencia artificial, los cuales indicaron el avance que se tiene al momento en este campo y las posibles aplicaciones del mismo en el área de la psicología; como IBM, que nos presentó los recursos de análisis de datos en temas de psicología, como la plataforma Watson. Esto fue una

experiencia de aprendizaje muy enriquecedora para el grupo de las “estudiantes mentorizadas”. Los conocimientos y experiencias compartidos decidimos presentarlos en la Casa Abierta de Psicología Experimental, para motivar a otros estudiantes a conocer más sobre el tema. Posteriormente, se inició un trabajo con el Grupo de Investigación Ideiageoca de la UPS, con quienes se diseñó un aplicativo web para el diagnóstico psicológico por medio del uso de algoritmos de clasificación. Adicionalmente, se buscó ampliar los conocimientos de las estudiantes mentorizadas sobre investigación, para lo cual participamos en tres jornadas de actividades académicas fuera de la universidad, el Congreso de Ciencia Tecnología e Innovación en Guayaquil, el Congreso de Psicología de la Educación en Ibarra y la Jornada Innova en Yachay.

Una vez consolidado el grupo de mentoría se realizó una revisión bibliográfica sobre psicología cognitiva. Con este material se diseñó una mentoría en el tema de memoria, lenguaje y creatividad, para ampliar la experiencia a un número mayor de estudiantes mentorizados. En este punto consideramos necesario poder contar con el apoyo y reconocimiento de la carrera, para lograr actividades sistematizadas que puedan aportar a la formación de los estudiantes. Se presentó en el Consejo de Carrera el proyecto y los resultados alcanzados, también se puso en conocimiento del Vicerrectorado de la sede Quito y del Vicerrectorado de Investigación en Cuenca. En noviembre de 2017 se presentó en el Congreso de Innovación de la Universidad Central del Ecuador la experiencia de mentoría y en 2018 dialogamos con docentes de otras universidades con miras a desarrollar proyectos conjuntos en torno a las temáticas que venimos trabajando y bajo la modalidad de grupos de mentoría.

La experiencia de mentoría

Los elementos esenciales para el proceso en el grupo de mentoría han sido aspectos como la flexibilidad en el tiempo, la participación de los integrantes, la generación de un vínculo de intimidad por medio de una relación de comprensión, cariño y paciencia en todas las actividades de formación y en las reuniones de trabajo; lo que permitió crear un sentido de pertenencia en los miembros.

Otro aspecto que se puede resaltar es que la mentoría ha sido un espacio de diálogo abierto donde no hay el concepto de superioridad, sino el interés y disponibilidad para contestar preguntas sobre diversos temas no solo académicos, sino de la cotidianidad del proceso de la experiencia universitaria, desde las estudiantes y desde el docente, rompiendo el concepto de verticalidad de la enseñanza tradicional. Este compartir de experiencias en un tiempo extra, fuera del aula, permite romper ese esquema y permite un ciclo de formación continua.

Las actividades que permitieron fortalecer el vínculo han sido las reuniones vacacionales y las participaciones en los congresos, lo que se refleja en el interés que siempre tenemos por el bienestar de todos los integrantes del grupo de mentoría.

Estos resultados se pueden contrastar con lo que Krackhardt (1992) plantea, que en la mentoría influyen tres elementos que él considera importantes:

- **Afecto.** Tiene que ver con la relación entre el mentor y mentorizado, que se mira influenciado en pro del ambiente en donde opera la mentoría y los factores como intimidad, percepción interpersonal y conflicto.
- **Interacción.** Que es la frecuencia con la que se reúnen o trabajan juntos; además el alcance y la fuerza de la influencia serán importantes.
- **Frecuencia.** Que es la prevalencia de las reuniones, el alcance es la amplitud de las funciones de mentoría y la fuerza es la influencia que la mentoría tendrá en la mentorizados. Este último elemento relacionado con el tiempo, es el que fortalecerá el vínculo, a más tiempo mayor fortaleza.

Dentro de las limitaciones que se ha encontrado en el proceso, ha sido conseguir la institucionalización de la actividad de mentoría para poder realizarla como parte del proceso académico, donde estudiantes mentores y mentorizados, así como docentes, puedan contar con horas de trabajo asignadas a esta experiencia. Lo cual ha impedido que se puedan desarrollar otros objetivos.

Se ha mencionado que las creencias sobre la educación influyen en los objetivos y prácticas de los docentes, estudiantes y autoridades en el contexto universitario, siendo este un factor importante para la innovación. En nuestra experiencia del grupo de mentoría, este ha sido un factor que ha disminuido la motivación y en algunas ocasiones ha causado frustración, ya que al difundir el proyecto de mentoría en algunos de los estamentos universitarios no se ha entendido su utilidad y aplicabilidad, esto se conjuga con un aspecto importante que es la falta de experiencia que tenemos en cuanto a otros modelos de trabajo que se salen de la enseñanza tradicional, y en el caso de la mentoría, es uno de los que surgió como una idea de pensar en una educación diferente, pero que por falta de conocimientos no se ha logrado consolidar y generar un impacto significativo que abarque una amplia población estudiantil.

Mentoría contada por las estudiantes

“La experiencia de participar en una mentoría informal ha sido realmente enriquecedora, el poder vivenciar y ser partícipe de estos procesos

de educación activa, me ha permitido ver más allá de mi necesidad y de poder encontrar esa ‘necesidad con el otro y hacia el otro’, es increíble poder manejar los conocimientos compartidos en clases e investigar más allá de los mismos. El trabajo conjunto y cooperativo que se ha venido realizando con mis compañeras y principalmente con la dirección de la doctora María Fernanda Cazares como mentora, ya que su guía fue constante y alimentadora. Me ayudó a comprender mejor ciertas inquietudes que quedan pendientes después de clase e incluso a ampliar mis conocimientos y tener una reflexión más profunda hacia ciertos temas de interés relacionados a la carrera y también a estrechar vínculos afectivos con las personas involucradas. Formar parte de este grupo de trabajo, ha permitido ampliar mis horizontes e incluso poder ser partícipe de grandes experiencias fuera de la universidad, por ejemplo, el poder asistir al Congreso Internacional de Psicología en la Educación, y a Yachay EP, a fin de acceder a un cúmulo de conocimientos orientados hacia la educación e investigación sobre la base de la innovación tecnológica”.

“Las expectativas que surgieron alrededor de este tiempo en el que se ha trabajado la mentoría, han ido desde la repartición de conocimiento hasta la realización de un posible producto de este proyecto de mentoría, puesto que nos ha permitido realizar un análisis de habilidades de todos los mentorizados y cohesionar las mismas para este nuevo emprendimiento, para lo cual será necesario soporte y apoyo por parte del mentor y del Centro de Investigación de la universidad conocido como Coworking”.

“Finalmente, es importante recalcar que las limitaciones que hemos tenido han sido por falta de interés por parte de nuestra universidad, ya que el financiamiento ha sido escaso, pero sobre todo la incomprensión a este tipo de educación no tradicional”.

“Entre las limitaciones para el desarrollo de la mentoría pudimos vivenciar el poco respaldo de la Universidad Politécnica Salesiana para auspiciar investigación y darle apertura a este programa, razón por la cual se puede mencionar que la participación que se dio a lugar en la Universidad Central del Ecuador. Fue por iniciativa propia de la mentora María Fernanda Cazares, dando a conocer los avances en el programa de mentoría, su mecanismo e implantación en las universidades y la necesidad que se tiene de cambiar la directividad de la educación”.

Mentoría contada por la docente

“Iniciar la mentoría ha sido un reto importante, ya que desde que inicié mi carrera como docente universitaria hace ocho años, me he cuestionado sobre cómo lograr mejores resultados en la formación de los estudiantes, fomentar una relación más cálida y cercana entre docentes y estudiantes, crear experiencias de aprendizaje más allá del aula de clases. Este grupo me

ha brindado la oportunidad de vivir una nueva experiencia de aprendizaje, que ha roto muchos de mis esquemas tradicionales y que me ha permitido sentir a mis estudiantes como un respaldo permanente en cada una de las actividades que hemos realizado, ya que con su entusiasmo, energía y alegría me impulsan a continuar luchando por consolidar la mentoría, en especial en aquellos momentos en que la frustración por falta de apoyo y conocimientos me han hecho pensar en no continuar. Ese respaldo y apoyo permanentes son parte importante de esa diada que se fortalece permanentemente. En las actividades realizadas en los congresos han participado con independencia, seguridad y responsabilidad, siempre buscando generar vínculos con otros y hablando sobre la mentoría como un ideal propio de ellas”.

Conclusiones

La mentoría nos ha permitido pensar en nuevas formas de hacer educación superior, donde podamos conocer a nuestros estudiantes, saber lo que piensan, sienten y desean sobre su futuro personal y profesional, profundizando en un aprendizaje y trazar una trayectoria en su vida universitaria en la que puedan desarrollar estrategias y habilidades con éxito, cumpliendo sus objetivos y cubriendo las expectativas de su entorno social y cultural; por medio de espacios colaborativos dentro y fuera de las aulas de clases, en el que los docentes seamos una guía y apoyo y las autoridades universitarias promuevan propuestas que faciliten la evolución permanente por medio de diversos recursos de innovación.

Iniciar un proceso de cambio implica sentir que se lucha contra marea, entonces se vuelve importante buscar a otros que nos puedan compartir sus experiencias. En la actualidad, la globalización de la información nos facilita ampliar los conocimientos que apoyen el proceso de transformación de las universidades, esta experiencia de mentoría abrió la puerta a una búsqueda de experiencias similares en otros lugares del mundo y nos impulsa a crear nuevos objetivos que nos lleven a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los problemas que enfrentan las universidades en Latinoamérica y los factores que influyen en los mismos son diversos, pero también existe una gran cantidad de propuestas desarrolladas para enfrentar los nuevos retos y desafíos. En este documento se muestran aquellas en las que se da importancia a la personalización de la educación, para conocer la realidad de los estudiantes y su experiencia de vida antes y durante su permanencia en la universidad, sin dejar de lado los aspectos sociales y afectivos que en la experiencia de mentoría han sido elementos claves para mantenerla en el tiempo.

El proyecto de mentoría no ha logrado un impacto significativo en número, ya que somos cuatro mujeres las que lo integramos, pero estamos

seguras que con quienes hemos dialogado sobre la experiencia de mentoría dentro y fuera de la UPS hemos despertado un interés que le lleva a repensar y en muchos casos a cuestionarse sobre la dinámica universitaria. Y esto algo que continuaremos haciendo, aunque muchos no nos entiendan. Porque el lograr un cambio en las creencias de los actores del sistema universitario requiere tiempo y esfuerzo, y estamos convencidos de que en nuestro país la UPS es pionera en el campo de la innovación educativa.

Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Argentina: Homo Sapiens.
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 7-29.
- CINDA. (2006). *Repitencia y deserción en América Latina*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Recuperado de www.cinda.cl/download/libros/Repitencia%20y%20Deserci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf
- Ellerani, P. (2016). *Análisis de UPS en cifras*. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/13711/1/Analisis%20de%20la%20UPS%20en%20cifras.pdf>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 25-36.
- Jara, R. (2016). *Análisis de la UPS en cifras*. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/13711/1/Analisis%20de%20la%20UPS%20en%20cifras.pdf>
- McCunea, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V. y Tett, L. (2010). Mature and younger students' reasons for making the transition from. *Teaching in Higher Education*, 691-792.
- Raisanen, L., Postareff, L. y Lindblom, Y. (2016). University students self- and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 281-288.
- Ruys, I., Defruyt, S. y Rots, I. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*.
- Tomlinson, C., Brighton, K. y Hertzberg, H. (2003). Differentiating Instruction in Response. *Journal for the Education of the Gifted*, 119-145.

A metodologia ativa como prática educativa emancipadora

Samira Maximiano Schiavon
UNESP/FCLAr (Brasil)
professorasamiraschiavon@gmail.com

Introdução

O processo pedagógico construído historicamente e sociologicamente, tem-se centrado na figura do professor, difusor do conhecimento e do saber. O aluno adota uma postura passiva e as vezes submissa recebendo e guardando as informações transmitidas. A proposta das metodologias ativas são uma mudança na prática pedagógica do educador. Podem ser o caminho para a educação libertadora, já que propõem a curiosidade, o desafio, a criticidade e a problematização de temas e conceitos.

Impulsionada pela prática percebi que as metodologias ativas vão além do uso da tecnologia, são estratégias de aprendizagem que podem ser baseadas no diálogo, na reflexão e na emancipação proporcionando segundo Freire a “ação e reflexão [...] saindo da palavreria, verbalismo [...] alienante [...], para transformar o mundo” (2005, pp. 89-90).

Na busca de uma educação libertadora utilizava no ensino básico e no superior o diálogo como proposta para uma educação humanista e libertadora, mas a sociedade e os jovens foram mudando ao longo dos meus 20 (vinte) anos de educação, e sem perceber entrei na lógica do sistema que sempre critiquei, na escola o ensino passou a ser metas, indicadores e resultados dentro de um sistema educacional neoliberal, que reforça a sociedade alienada que impossibilita o diálogo e a criticidade.

Inconformada com as políticas públicas e com a educação mercadológica retomei minhas leituras e estudos fundamentados em Paulo Freire

que nos alerta em seus escritos que a educação também é carregada de política e de ideologia, no seu livro *Pedagogia da Autonomia* nos lembra que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 2004, p. 41).

A metodologias ativas me possibilitaram novas leituras retomando as práticas educativas de forma que fossem críticas com o objetivo de emancipar os educandos despertando-os para sua experiência como agentes transformadores, criadores, pensantes e autônomos em busca do seu espaço na sociedade marcada por uma política econômica e social opressora.

Iniciei propondo atividades de reflexão e diálogo para as turmas do Ensino Médio e do Ensino Superior com o propósito de incentivar a emancipação e a autonomia, porém algo me surpreendeu, a educação espelhada na sociedade capitalista construiu por meio do seu processo educativo, crenças e ideias neoliberais, perdendo espaços éticos e morais, para visões e ações individualistas e particulares, privilegiando o seu ao próximo.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada “classe superior” (Freire, 2005, p. 55).

Os sistemas educacionais hoje em sua maioria trabalham o saber fragmentado, disciplinado, impedindo a visão global e transcendental do aprendizado e do conhecimento. Busca-se a competitividade e sucesso e não reconhecendo a emancipação como um processo de libertação. O individualismo é marcante e presente na escola, reforçando a construção de papéis sociais representados no opressor e no oprimido.

A sociedade, portanto, não é algo divinamente dado aos homens, mas resultado da luta pela sobrevivência para garantir a sua existência físico-corporal. Se existem diferentes formações econômicas e sociais é porque também há distintas formas de lutar pela sobrevivência [...]. “O mundo e a humanidade são produtos da ação humana” (Martins, 2008, pp. 34-35).

O que trago neste artigo é um processo de luta, que continuo travando com a educação e o espaço escolar, que ignora aquilo que é comunitário e associa-se a um sistema centralizado que reforça a desigualdade entre os homens, seja ela social, política, econômica ou cultural (Brandão, 2007).

Não dá para desvincular Paulo Freire do papel da educação e do educador. Repensar a educação como ação transformadora do mundo globalizado, exige o papel de um educador político, engajado nas transformações do mundo, é romper com uma ação pacífica, é a ruptura com preconceitos, hábitos e comportamentos (Gadotti, 2004, p. 29). Apesar da ruptura ser conflituosa, ela é encantada e “educar é manter-se encantado com o mundo” (Campos, 2004, p. 89) e, “encantando é o estado daquele que ousa, que aceita correr riscos, que não se resigna, nem se conforma” (Campos, 2004, p. 90). Continuaremos correndo riscos, nos surpreendendo e nos encantado, confiante e comprometidos com a real dimensão do nosso papel como educadores e educadoras transformadores da sociedade.

Desenvolvimento

Discutir novas tendências nos assusta e nos encanta. É preciso sonhar e imaginar a educação do futuro. Segundo Freire, “mudar é difícil, mas é possível” (2004, p. 79).

A sociedade está no processo de mudança e transformação, enquanto educadores políticos que somos, devemos lutar para que estas mudanças não se firmem na mercantilização da educação, mas nas diversidades e pluralidade como um projeto político pedagógico da formação da educação enquanto um ato político de conscientização crítica que apropria-se da práxis como condição para uma mudança necessária na reinvenção do indivíduo e da sociedade (Gadotti in Freire, 2016). “O educador é aquele que não fica indiferente, neutro diante da realidade” (Gadotti, 2004, p. 29), mas é direcionado pelo sonho e pela utopia na construção da cidadania.

Educação, educações, saberes, aprendizagem, conhecimento. A dialógica do ensinar e aprender talvez seja uma das mais antigas relações existentes entre os homens. Segundo Brandão “todos os dias misturamos a vida com a educação” (2007, p. 7). E para chegarmos ao contexto educacional de hoje e compreendermos as metodologias ativas como processo de desconstrução da opressão e prática da liberdade vamos percorrer pela ação humana e seu comprometimento histórico com a educação.

A prática educativa dos primeiros homens fundava-se na necessidade de continuidade da espécie. Quando as primeiras comunidades começaram a se formar, a educação estava intrinsecamente ligada ao cotidiano da comunidade, valorizando o alimentar-se, a transmissão da cultura, o cultivo da memória histórica oral, as aprendizagens de “transformar partes das

trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação” (Brandão, 2007, p. 14).

Na Grécia Antiga a educação é chamada de *paideia*, que remete a formação integral do homem e sua inserção na vida social e política da polis. A troca de saberes limita-se ao mestre e seus discípulos, um estamento social formado por privilegiados, aos trabalhadores e escravos cabia-lhes a prática para o trabalho (Brandão, 2007).

No período da Idade Média europeia, o saber e a educação passaram a ser realizados na escola, primeiramente para os nobres e depois para a burguesia, que valorizava no seu aprendizado seus próprios valores e saberes, excluindo a educação erudita do restante da população que tinha nos ofícios cotidianos o seu aprendizado (Schiavon, 2009).

Com o advento da Revolução Industrial houve uma ascensão da burguesia e uma concentração de operários nos centros urbanos. A escola precisava se adequar as necessidades das fábricas. A mão de obra não poderia ser totalmente desqualificada, era necessário que a escola assimilasse as necessidades determinadas pelo mercado. A burguesia respaldada pelo Estado passou então a “dar” educação para a classe trabalhadora, mas deixando bem claro que havia dois tipos de escola: aquela destinada aos futuros operários, onde ensinavam o mínimo para a sua função de trabalhador e onde ele seria educado; e a escola da elite burguesa, que preparava os alunos para dar continuidade aos seus estudos, proporcionando-lhes saberes para o domínio das fábricas.

O contexto educacional a partir do século XIX passou a ser um dos motivos da segregação social:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade [...]. Assim quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens [...] constroem tipos de sociedades (Brandão, 2007, pp. 10, 11).

A classe operária passou a lutar para a democratização da escola, buscavam um serviço público onde seus filhos poderiam ter as mesmas oportunidades de acesso a um conhecimento que poderia colocá-los em igualdade com a classe burguesa. A escola seria um instrumento de emancipação. O futuro social não estaria determinado em sua origem, mas no seu conhecimento, no seu aprendizado.

Em seu livro *O que é educação*, Brandão nos alerta que “na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: [...] ‘eles eram, portanto, totalmente inúteis’” (2007, p. 12).

Medidas e reformas educativas propostas desde o século XX até a atualidade não conseguiram garantir o empoderamento¹ das classes trabalhadoras frente as classes dominantes, a escola continua a reproduzir “a divisão da sociedade em categorias sociais distintas (Harper, 2006, p. 36).

A visão histórica e sociológica da educação nos faz compreender que ela é uma ação do homem, mediada pela natureza, pela sociedade e pela cultura simbólica, e se a educação hoje está desumanizada, ela foi parte de um processo iniciado e consequentemente aprofundado com o desenvolvimento do capitalismo (Martins, 2008).

Em uma sociedade de classes e com profunda desigualdade social os valores sociais se invertem, o *ter* passou a ser mais valorizado do que o *ser*. A escola acaba reproduzindo esses valores quando ao contrário de conciliar e de dialogar, utiliza na relação educadores-educandos a “concepção bancária, [...] para a qual a educação é um ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 2005, p. 67). Enquanto instituição, a escola passou a privilegiar o saber de uma única classe, passou a ser um espaço de manutenção política e social. Contudo é também o espaço de transformação social.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 2004, p. 41).

Paulo Freire nos dá o caminho para a prática educativa crítica e reflexiva, que faz buscar e reconhecer na história uma possibilidade de transformação, mudanças e não de determinismos, conceitos prontos e inalterados, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2004, p. 23). Uma educação fundamentada no respeito e na autonomia fortalece a criticidade e a sabedoria. A prática docente deve buscar uma dimensão social humanizada, negando qualquer referencial ideológico do neoliberalismo, propondo uma prática pedagógica focada na práxis; transformar o “operário construído em operário em construção” (Moraes, 2006), através do diálogo, da solidariedade, da confiança e da autonomia.

A contextualização fez-se necessária para compreendermos que o próprio sistema educacional e a escola usa o discurso democrático para viabilizar a ideologia representada no opressor e oprimido. Os oprimidos

1 O termo empoderamento é compreendido aqui como conscientização e libertação como propõe Paulo Freire em seu livro *Educação como prática da liberdade* (1969).

optaram por não se descobrirem, por não se engajarem numa luta por sua libertação; deixaram de acreditar que podiam crer em si mesmos, comungaram com o opressor, já que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2005, p. 58).

Por anos, décadas e séculos a ação e reflexão não eram necessárias, o conhecimento estava no acúmulo de informações, nos conteúdos, na concepção bancária de aprendizagem. Como esperar por algo diferente dos educandos e educandas?

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto resiste sua “convivência” com o regime opressor (Freire, 2005, p. 58).

Freire orienta na *Pedagogia do oprimido* que a libertação dos oprimidos deve acontecer de acordo com o “nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos” (2005, p. 59), para que sua libertação ocorra através da reflexão e da ação, e não apenas transformá-los em “massa de manobra”. Uma ação transformadora deve resultar na sua conscientização e atuação na realidade e no contexto histórico a qual pretende transformá-la.

O aprendizado libertador é desafiador, não pode se esgotar na informação em si, exige a “presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2004, p. 26). Este é o princípio proposto pelas metodologias ativas, entretanto está só resultará em um resultado libertador se a condução do educador proporcionar uma verdadeira aprendizagem:

Os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 2004, p. 26).

“Não há docência sem discência” (Freire, 2004, p. 21), ao indagar sobre o perfil dos educandos do século XXI, constatei que a curiosidade e a tecnologia poderiam ser aliadas na ação transformadora e consequentemente na emancipação social. A pedagogia freiriana é dialógica-dialética porque vê as contradições possíveis, ao estabelecer um diálogo em condições iguais para posições diferentes fortalece-se a confiança e o aprendizado, as contradições levam as mudanças. Ao propor uma discussão de tema midiático controverso, propõe-se uma abertura da vida humana para o mundo e a percepção de novas formas e modelos de vida, o respeito ao saber do outro

favorece a *esperança* e a *utopia*, reconhecidos por Freire como traços constitutivos da própria natureza humana.

Durante o conturbado contexto histórico do Brasil da década de 1950 e 1960, Paulo Freire utilizando uma pedagogia libertadora inicia um processo de mobilização das massas com o Movimento de Educação Popular aliado ao Movimento de Cultura Popular a conscientização política, social e cultural empoderando as classes populares rumo a uma verdadeira democracia, preocupa as classes privilegiadas, e com o início do governo ditatorial o que poderia seria o gérmen da transformar passa a ser considerado ameaçador a um governo. Paulo Freire então foi para o exílio no Chile, e lá utiliza seus ensinamentos para melhorar a integração.

Na releitura de sua obra, podemos encontrar nas metodologias ativas o conhecimento através do desenvolvimento autônomo, elas podem ir além da superação de desafios, e da utilização dos conhecimentos prévios, é o reconhecimento do saber dos educandos a partir de sua realidade concreta, é questionar a dialética do mundo através da superação de desafios e dialogicidade da educação. É dar sentido a palavra e assumir o sentido do mundo. É a práxis ação, reflexão e ação.

“O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2005, p. 79). Ambos se constroem por meio da ação educativa, e passam a ser instrumentos na tentativa de combater a sociedade injusta e construir um mundo melhor.

As metodologias só terão efeito de práxis se estiver “compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2008, p. 331).

Conclusões

Diante das reflexões apresentadas podemos concluir que as metodologias ativas são mais uma estratégia de prática educativa de transformação e libertação dos educandos. A educação e a escola continua reforçando o contexto neoliberal do individualismo, da competitividade e do saber fragmentado, memorizado e reprodutor de uma ética pautada no ter e não no ser do homem.

O educando não consegue se reconhecer como agente transformador, pois o espaço para esta discussão no decorrer dos diferentes contextos históricos e sociológicos sobrecarregou a sociedade com um discurso de busca de poder sucesso, com o acúmulo de informações o sonho do oprimido é tornar-se opressor. A criticidade e a dialógica não faziam e não fazem em muitas situações parte do aprendizado libertador.

Ao aprofundarmos os estudos sobre Paulo Freire verificamos que em sua prática educativa as propostas inovadoras, assim como podem ser as das metodologias ativas, buscavam a autonomia e a libertação e nos questionamos então? O que não deu certo? E a resposta vem automaticamente e sem demora o próprio sistema educacional controlado pela classe opressora que vê com grande interesse manter um grande contingente de educandos na classe oprimida.

O que devemos então mudar? Mudar nossa postura enquanto educadores comprometidos com a transformação social, termos um projeto político emancipatório e libertário, mostrarmos que “ninguém muda ninguém”, mas que juntos podemos buscar a revolução a que Freire nos convidou a participar no nordeste brasileiro, buscando na humanização o princípio de aprendizagem.

Como podemos mudar? Propondo em nossas práticas educativas o diálogo, a criticidade, a inovação, o sonho, a utopia, a ética, a curiosidade, a confiança, e tantas outras, devemos propor o debate, a argumentação, mas também a escuta e o respeito com o outro. Ensinar segundo Freire exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (2004, p. 35).

Porque e para que devemos mudar? Devemos mudar porque acreditamos que enquanto educadores progressistas as consequências de nossas ações serão a emancipação, a autonomia e a libertação dos oprimidos e uma sociedade mais humanizada.

Referências bibliográficas

- Berbel, N. A. (janeiro-junho, 2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. Londrina.
- Brandão, C. R. (2007). *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Campos, D. A. (2004). A ação educativa em Paulo Freire, um mito de encantamento e transformação. In Saul, A. M. (Ed.), *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares* (pp. 89-97). Editora Articulação Universidade/Escola.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação-Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *A ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2003). *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2004). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2016). Consciência e história. In *Conscientização* (pp. 13-33). São Paulo: Cortez.

- Harper, B. (Ed.). (2006). *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense.
- Martins, M. F. et al. (2008). Pedagogia do Engajamento. In *Sociedade e Educação-estudos sociológicos e interdisciplinares* (pp. 31-54). Campinas: Alínea.
- Schiavon, S. M. (2009). *Projeto Revivavida: Um diálogo entre a Pedagogia Libertadora e a Ecopedagogia* (Dissertação de mestrado). UNISAL-Americana.
- Simon, E., Jezine, E. e Vasconcelos, E. M. (2014). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular. *Interface-Comunicação Saúde Educação*, (18) supl., 1355-1364.
- Streck, D., Redin, E. e Zitzkoski, J. (Eds.). (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Educación integral del futuro docente desde el carisma salesiano: un camino metodológico

Germánico Napoleón Esquivel Esquivel
Universidad Politécnica Salesiana
germanicoesquivel@gmail.com

Patricio Benavides
Universidad Politécnica Salesiana
pbenavides@ups.edu.ec

Introducción

En la Parte II de las *Constituciones de la Sociedad san Francisco de Sales*, en el cap. IV, afirma que los salesianos “educamos y evangelizamos siguiendo un proyecto de promoción integral del hombre, orientado a Cristo, hombre perfecto. Fieles a la idea de Don Bosco, nuestro objetivo es formar honrados ciudadanos y buenos cristianos” (Salesianos, 1985, n° 4). A partir de estas premisas, este trabajo se justifica porque casi siempre se oferta una formación integral pero no se conoce un camino metodológico que responda de manera efectiva a este objetivo. A continuación, enumeramos y argumentamos los elementos que suponemos se deban seguir para dar una formación integral:

1. El educador salesiano se apoya “en” una visión antropológica católica cristiana.
2. Don Bosco a través de su Sistema Preventivo (visto como modelo pedagógico) busca la formación integral de los jóvenes.
3. El “modelo pedagógico salesiano” tiene sus bases para dar una formación integral pero no es un sistema acabado, está en construcción.
4. La UPS para dar continuidad al proyecto de Don Bosco se fundamenta en el constructivismo, la pedagogía crítica y el trabajo cooperativo.

5. La formación de los estudiantes de las carreras debe abordarse desde la interdisciplinariedad.
6. La integración de saberes de las diversas disciplinas permitiría la formación integral de los futuros docentes que se forman en las carreras de educación.

Origen de la antropología salesiana

La existencia de Don Bosco debe interpretarse desde Cristo, porque es un sacerdote que sigue a Cristo, su opción de vida personal y la de su apostolado son interpretados como un encargo de Cristo de donde surge su perspectiva de hombre y la correspondiente formación integral de la persona. En óptica de la antropología teológica, los libros de la Biblia como el Génesis, desconocen el binomio “alma-cuerpo”, “espíritu-materia”: siempre se refieren al “hombre como a un todo”, tienen del hombre una visión unitaria y relacional (Gastaldi, 2003). Si bien la visión monista sostiene que el hombre es solamente materia o la visión dualista afirma que en el ser humano conviven por separado el cuerpo y el espíritu, en el hebreo original las dimensiones de la persona no son “partes”, sino diversos aspectos del ser del hombre, es un “espíritu corporeizado” (Plasencia, 2017).

En la Biblia, sobre todo en los libros del Antiguo Testamento, jamás se presenta el hombre fracturado, porque la palabra carne (*basar*, en hebreo) no significa cuerpo opuesto al alma espiritual, sino el hombre en cuanto un ser débil; la palabra alma (*nefesch*) significa aliento vital de vida, de donde se comprende que el hombre no tiene alma: todo él es alma, ser viviente; la palabra espíritu (*ruah*) indica todo el hombre en cuanto es capaz de ser fruto del “soplo” divino; el corazón (*leb*) se refiere a la interioridad del hombre de donde nacen sus decisiones profundas (Gastaldi, 2003).

El apóstol san Pablo, en el Nuevo Testamento, afirma que la palabra cuerpo (*soma*) es el hombre mismo, su interioridad, su yo permanente, porque “el hombre no tiene cuerpo, sino que es cuerpo” (Gastaldi, 2003, p. 204), es un ser total, donde el cuerpo pertenece a la perfección del hombre y no puede ser considerado como la prisión del alma (como afirma Platón). Para Pablo “carne” no es el cuerpo pecaminoso, sino el hombre terreno, pecador desde el nacimiento, que vive alejado de Dios.

Centrándonos en Cristo, la persona es un ser integral por el “misterio de la Encarnación del Hijo de Dios” (Jn 1, 14), porque Él asume en la estructura de su persona lo divino y lo humano sin contraponer el cuerpo al alma: Cristo no vino a salvar el alma, sino al hombre entero. En esta línea, la constitución *Gaudium et spes*, en los números 14 y 15, evidencia de manera categórica la condición corporal y la interioridad del hombre como dos aspectos inseparables de un mismo ser: por el primero sintetiza en sí

los elementos del mundo material y por el segundo “trasciende el universo” (Gastaldi, 2003, p. 207).

Por lo tanto, la persona humana es la unidad de diversas dimensiones como la espiritual, bio-psíquica, social, cultural, entre otras... que se integran dentro del sujeto. Cada una tiene su especificidad y a pesar de ser varias y diversas no se contradicen entre sí ni se reducen a una, al contrario, se integran y dan forma a lo que es la persona: una unidad de diferentes dimensiones. De este modo, es posible conocer la totalidad del ser humano yendo desde sus dimensiones al todo y del todo a sus dimensiones (Pascal, 2004).

Origen del carisma salesiano

Para entender las bases fundantes del Sistema Preventivo Salesiano se debe, antes que nada, conocer la biografía de Juan Bosco (Nanni, 2013). Giovanni Melchiorre Bosco nació el 16 de agosto de 1815 en Castelnovo d’Asti, falleció en Turín el 31 de enero de 1888, su padre se llamaba Francisco Luis y su madre Margarita Occhiena, eran una familia de campo que trabajaban como peones, quedó huérfano a la edad de 21 meses de edad, permaneciendo bajo el cuidado de su madre Margarita que le educó en medio de la pobreza y el espíritu de disciplina y devoción, junto al cuidado de la prepotencia de Antonio, su hermano mayor, que no quería que Juan estudiara (San Juan Bosco, 1946).

En 1805 acontece “el sueño de los 9 años”, que le direccionan a dedicarse a los jóvenes más necesitados:

Cuando tenía nueve años, tuve un sueño... ¡Este sueño me acompañó a lo largo de toda mi vida! Me pareció estar en un lugar cerca de mi casa, era como un gran patio de juego de la escuela. Había muchos muchachos, algunos de ellos decían malas palabras, Yo me lancé hacia ellos golpeándoles con mis puños. Fue entonces cuando apareció un Personaje que me dijo: “No con puños, sino con amabilidad vencerás a estos muchachos” Yo tenía solo nueve años. ¿Quién me estaba pidiendo a hacer algo imposible? Él me respondió: “Yo soy el Hijo de Aquella a quien tu madre te enseñó a saludar tres veces al día. Mi Nombre pregúntaselo a mi Madre”. De repente apareció una Mujer de majestuosa presencia. Yo estaba confundido. El me llevó hacia ella y me tomó de la mano. Me di cuenta que todos los niños habían desaparecido y en su lugar vi todo tipo de animales: perros, gatos, osos, lobos... Ella me dijo: “Hazte humilde, fuerte y robusto... y lo que tú ves que sucede a estos animales, tú lo tendrás que hacer con mis hijos”. Miré alrededor y vi que los animales salvajes se habían convertido en mansos corderos... Yo no entendí nada... y pregunté a la Señora que me lo explicara... Ella me dijo: “A su tiempo lo comprenderás todo” (Villanueva, 2012, p. 3).

Sería solo hasta 1846 cuando el padre Cafasso le aconsejaría darle crédito a sus sueños como parte de un plan divino en beneficio de las almas (Mendl, 2004). Especialmente la frase “no con puños, sino con amabilidad vencerás a estos muchachos” será la base del futuro Sistema Preventivo de Don Bosco y su inspiración en la espiritualidad salesiana.

El origen del Sistema Preventivo se aborda situándolo en el contexto histórico-social donde acontece la vida de Don Bosco, en esta dirección, su vida coincide con la unificación de Italia o el resurgimiento italiano (1815-1914), que empieza cuando el reino Piamonte-Cerdeña regido por la casa de los Saboya y los diversos Estados pontificios guiados por Pío IX en el año de 1870 respondiendo a las corrientes nacionalistas provenientes de la Revolución Francesa son integrados al reino de Italia que establece como capital la ciudad de Roma.

En cuanto a Turín, capital del reino Piamonte-Cerdeña, como producto de Revolución Industrial gozaba de mucha importancia debido a la actividad política y económica del siglo XIX, que atrajo la migración de manera especial de niños y jóvenes del campo a la ciudad, que terminaban contratados y explotados por los dueños de las fábricas o formaban parte de pandillas juveniles, niños de la calle, delincuencia juvenil, explotación infantil. En este contexto, Don Bosco llega a Turín en 1841, año de su ordenación y fecha de inicio del desarrollo de su obra en Valdocco.

Valdocco es el barrio turinés donde Don Bosco creó su primera obra llamada Oratorio San Francisco de Sales, destinado para que los niños y jóvenes en riesgo aprendan un oficio útil (calzado, sastrería, carpintería, imprenta y metalistería), asistan a los sacramentos y tengan un patio para jugar sanamente con los amigos. En términos generales, el oratorio se define como “el lugar donde Don Bosco vivió una típica experiencia pastoral [...], que para los jóvenes fue casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que encamina hacia la vida y patio donde encontrarse como amigos y pasarlo bien” (Salesianos, 1985, art. 40).

El método educativo que guía las actividades de los jóvenes en el oratorio es el Sistema Preventivo, que nace como respuesta al sistema represivo sintetizado en la frase “la letra con sangre entra”, usado en la Europa del siglo XIX, y quiere decir “prevenir” al joven de los peligros a los que puede estar sometido y orientarlo a dirigir su vida hacia un futuro mejor, basándose en la razón, la religión y el amor (Don Bosco, 1877). El Sistema Preventivo no nació en un escritorio ni es fruto de una exclusiva literatura pedagógica, debe ser leído en la persona misma de Don Bosco (Nanni, 2013). A continuación, se presentan algunos elementos del Sistema Preventivo:

1. El adulto-educador-formador debe serlo por vocación, no ejerce un mero oficio.
2. El joven nunca debe estar solo, sino sentirse siempre acompañado. Sin confundir la presencia formativa y constructiva con la vigilancia o guardia de los chicos.

3. Las actividades lúdicas, recreativas, deportivas y artísticas son esenciales en la formación del joven, lo que implica la educación en la libertad responsable del joven y en el apoyo a sus talentos.

4. La práctica de piedad y la fidelidad a la propia religión y fe. Don Bosco siendo sacerdote católico de un tiempo sumamente conservador en la historia de la Iglesia, no expresa ningún tipo de coerción o propaganda religiosa.

5. El ambiente educativo debe ser cuidadosamente examinado de manera tal que se evite el ingreso de elementos nocivos para la formación moral y humana del joven. Don Bosco insistía en la elección de “buenas compañías”, así como la selección de buenas lecturas y otras cosas.

6. Las “Buenas Noches” son parte del SPS usado en los internados salesianos, pero que después se traduciría también en los “Buenos Días”, momento en el cual el director, rector o superior se dirige a los jóvenes con “palabras afectuosas en público para avisarlos o aconsejarlos sobre lo que han de hacer o evitar (Braido, 1997).

Las actividades del oratorio de Don Bosco como: pastelería, sastrería, ferretería, zapatería y muchos otros oficios, surgen porque para pagarse sus estudios debió realizar diversos trabajos, los mismos que reproducirá en su institución. Es así que se convierte en maestro del teatro, música, prestidigitación y funda un movimiento juvenil al que llama La Sociedad de la Alegría, convirtiéndose en el preámbulo de las instituciones salesianas, entre ellas, las universidades.

Modelo pedagógico salesiano: un proyecto en construcción

Don Bosco, para dar continuidad a su proyecto, el 18 de diciembre de 1859 fundó la Pía Sociedad San Francisco de Sales, en cuyas *Constituciones* define que “los salesianos son un vasto movimiento de personas que, de diferentes formas, trabajan por la salvación de la juventud” (Salesianos, 1985, art. 5) y especialmente los más pobres, abandonados y en peligro, basado en la razón, la religión y el amor. Los historiadores coinciden en el hecho de que Don Bosco no dejó un *corpus* metódico que pudiera ser definido como el estudio metódico del SPS (Sistema Preventivo Salesiano), por ello podemos decir que es “un proyecto en construcción” cuya tarea compete a los salesianos y sus colaboradores (Nanni, 1989), cosa que busca el congreso de educación organizado por la UPS del Ecuador.

Los salesianos llegan al Ecuador en enero de 1888 como respuesta al convenio firmado el año de 1887 en Turín por Don Bosco y el representante del Gobierno del Ecuador. Cronológicamente hablando, las obras salesianas inician en Ecuador, en Quito (1888) con los talleres de artes y ofi-

cios en el Protectorado Católico, en Riobamba (1881) y Cuenca (1893), etc., siendo esta última ciudad donde el 4 de agosto de 1994 mediante Ley n° 63 expedida por el Congreso Nacional y publicada en el Registro Oficial n° 499 del 4 de agosto de 1994, se declara que la UPS es una institución autónoma, de educación superior particular, católica, cofinanciada por el Estado, con sedes en las ciudades de Quito y Guayaquil.

La UPS, como parte de la congregación Salesiana, partiendo del Sistema Preventivo, busca la formación integral de la persona, así testimonia el documento *La identidad de las instituciones salesianas de Don Bosco*, cuando afirma que:

La doble voluntad de la Congregación Salesiana. Ante todo, ofrecer a los jóvenes un servicio de formación integral: científica, humana y cristiana. Pero también llevar a cabo investigaciones rigurosas, especialmente sobre la realidad juvenil para proporcionar a las instancias políticas, sociales y religiosas estímulos bien precisos para su transformación (IUS, 2003, n° 12.b).

La UPS-Quito, para garantizar una educación integral de la persona y buscar el desarrollo humano posee determinados lineamientos provenientes de:

Los aportes de la *pedagogía crítica* a la educación vista como transformadora de la realidad, del *constructivismo* social como orientador de las prácticas educativas que pone al estudiante como centro del proceso educativo y el *trabajo cooperativo* complementado con el Sistema Preventivo (UPS, 2014a, p. 1).

En cuanto a la pedagogía crítica, la enseñanza es vista como un proceso dirigido a la formación del hombre transformador y constructor de su sociedad, su cultura, su historia (Olmos, 2008); se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades (Ramírez, 2006); sostiene que es posible garantizar los derechos y recuperar lo humano a través de procesos de emancipación por medio de la autonomía racional y el goce de los derechos en sistemas democráticos (Osorio, 1999); se espera que el estudiante discierna sobre los imaginarios simbólicos que oprimen a un grupo social y reconstruyan nuevas formas de interpretar la vida, la sociedad (Ramírez, 2006); se busca la humanización, la reflexión, la comunicación, la toma de conciencia y la formación de jóvenes que busquen la emancipación y la transformación de la sociedad (Giroux, 1990); y que haga de la opresión el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo cual nacerá la toma de conciencia de que son sujetos de su propia liberación (Freire, 1975).

Por su parte, el constructivismo considera que el conocimiento es una construcción individual en base de la estructura personal sin desconocer el aporte social del contexto donde interactúa el sujeto (Carretero, 2009). El

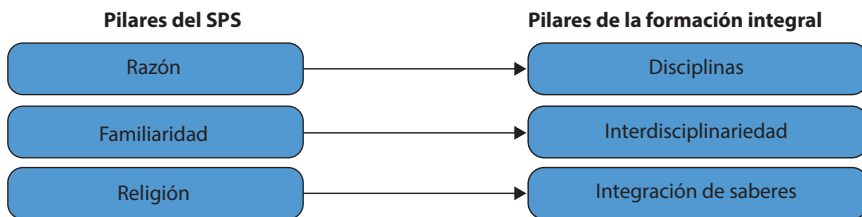
conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social (Vygotsky, 1979); los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante cuando relaciona los nuevos conocimientos con los ya adquiridos (Ausubel, 2002). La construcción del conocimiento tiene un carácter social, el sujeto tiene relación directa con el objeto de conocimiento, se valora el conocimiento previo del estudiante, el docente es un “facilitador” y el aprendizaje significativo debe ayudar a resolver problemas concretos.

El aprendizaje cooperativo se define como:

Un método de aprendizaje que está caracterizado por el trabajo conjunto, fundamentado en el socio-constructivismo. Esta interacción cooperativa se entiende como el trabajo en equipo, es decir, el trabajo colectivo, recíproco y redistributivo (minga) realizado como un nosotros, en el que cada uno tiene un rol específico (Narváz *et al.*, 2011).

En esta dirección, la idea central que sostenemos consiste en que los pilares del Sistema Preventivo Salesiano como la razón, la familiaridad y la razón para dar una formación integral a los futuros profesionales, debe asociarse con lo que consideramos los pilares de la formación integral de los futuros docentes, que son las disciplinas, la interdisciplinariedad y la integración de saberes, tal como se presenta a continuación:

Figura 1
Esquema de la propuesta



Fuente: los autores

Razón-Disciplinaredad ↔ Familiaridad-Interdisciplinariedad

Las dimensiones de la persona a lo largo de la historia y bajo el influjo de la razón (primer aspecto que evidencia Don Bosco), se han convertido en objeto de estudio y generado las ciencias (basadas en la razón); las mismas que desde los siglos XIX y XX, con la creación de las universidades modernas, se han convertido en ciencias que forman parte de los currículos de las carreras universitarias (Morin, 2003). Por ejemplo: de la dimensión

física se ha dedicado la medicina, de la dimensión espiritual la religión, de la dimensión psíquica la psicología, entre otras. Todas estas disciplinas se han convertido en ciencias que se imparten en la formación de los futuros docentes de las diversas universidades, tanto confesionales como laicas, entre ellas la UPS, con orientación católica cristiana.

Una disciplina es una categoría organizadora de conocimiento científico con su autonomía, fronteras delimitadas, lenguajes propios, técnicas y teorías exclusivas (Morin, 2003), dando origen a la “disciplinariedad” concebida como la organización de la ciencia en diversas disciplinas. La tendencia en las universidades ha sido que las disciplinas junto con sus objetos de estudios, sus métodos y fines específicos existen para sí mismas, al extremo que sus fronteras terminaron aislando los contenidos y a las personas que las imparten en las universidades, y, por tanto, ofreciendo una visión fragmentada y parcializada del hombre y de la realidad.

El *Reglamento de régimen académico* (CES, 2017), en el literal H, indica: “Impulsar el conocimiento de carácter multi, ínter y transdisciplinario en la formación de grado y posgrado, la investigación y la vinculación con la colectividad”, y el literal I menciona que: “Propiciar la integración de redes académicas y de investigación, tanto nacionales como internacionales, para el desarrollo de procesos de producción del conocimiento y los aprendizajes profesionales”.

Según la visión educativa cristiana-católica, la educación universitaria busca la formación integral de la persona desde la interdisciplinariedad, porque como afirma Juan Pablo II:

La universidad católica es, por consiguiente, el lugar donde los estudiosos examinan a fondo la realidad con los métodos propios de cada disciplina académica, contribuyendo así al enriquecimiento del saber humano. Cada disciplina se estudia de manera sistemática, estableciendo después un diálogo entre las diversas disciplinas con el fin de enriquecerse mutuamente (1990, n° 15).

En la UPS, si no existe interdisciplinariedad no puede construirse la familiaridad (tercer fundamento del Sistema Preventivo) porque surgen concepciones atomizadas de los diseños curriculares con asignaturas aisladas e inconexas que reflejan la excesiva fragmentación del saber, que contradice con el significado de persona como ser integral según la visión antropológica cristiana y de acuerdo a la misión educativa de los salesianos, que se opone al significado de la palabra “universidad”.¹

1 “Universidad” procede del latín *universitas*: “todo”, “entero”, “universal”, derivado a la vez de *unus-a-un*: “uno”.

El reto consiste en cómo encontrar un camino que establezca puentes entre la especificidad de cada ciencia con su objeto, método y rol social, que permita comprender un objeto de estudio desde diversas perspectivas. Sería la interdisciplinariedad la vía que ayude a educar de manera integral (Don Bosco) a los sujetos de la educación, uniendo los diversos saberes. En esta línea, para trabajar de manera interdisciplinar, el *Reglamento de régimen académico* menciona que:

La integración de saberes, contextos y cultura.- Comprende las diversas perspectivas teóricas, culturales y de saberes que complementan la formación profesional, la educación en valores y en derechos ciudadanos, así como el estudio de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país y el mundo. En este campo formativo se incluirán, además, los itinerarios multi-profesionales, multidisciplinares, interculturales e investigativos (CES, 2017, art. 29 n° 4).

El enfoque interdisciplinario permitiría obtener una visión más amplia, completa y unificada de un problema, y conduciría a la obtención de una solución más integral y adecuada sobre el objeto en estudio. En la interdisciplinariedad se involucran personas-profesionales, métodos y saberes de distintas disciplinas y se aplican a un problema determinado, el cual no concierne únicamente a una disciplina, sino que puede ser abordado mediante diversos ángulos o puntos de vista.

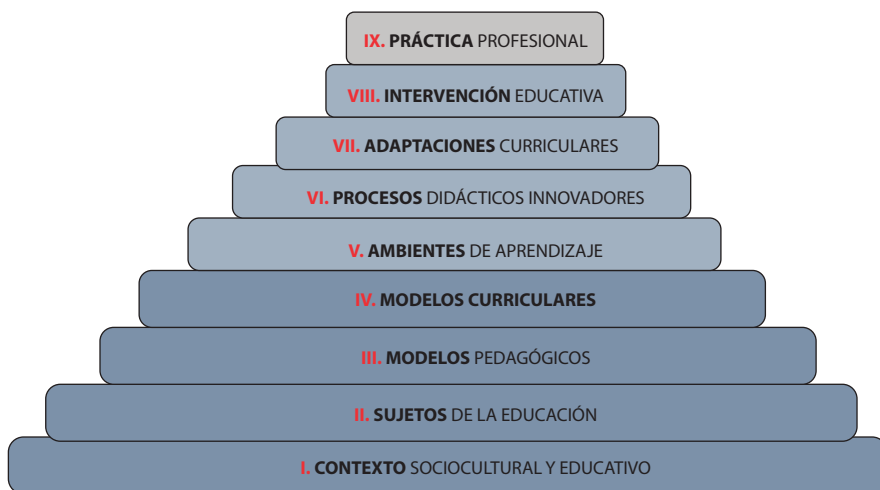
En la interdisciplinariedad la cooperación entre disciplinas provoca intercambios reales, ayudando a lograr una comprensión unitaria de lo real integrando los conocimientos desde el diálogo interdisciplinario. En términos de Freire (1975): una disciplina en solitario no me ayuda a explicar los sujetos de la educación, todas nos ayudan a comprender los sujetos de la educación. La razón es que los docentes que dictamos las disciplinas nos familiarizamos y miramos el mismo objeto, con el fin de ayudar a los estudiantes a describirlo, comprenderlo y pronunciarlo con nuestras propias palabras.

Religión: integración de saberes

El Consejo de Educación Superior (CES), con la RPC-SO-42-No.562-2015, el 18 de noviembre de 2015 disponía la aprobación del Proyecto de Creación de la Carrera de Educación Básica, modalidad presencial de la sede matriz Cuenca y sede Quito (art. 1). La carrera aprobada tiene como vigencia cinco años desde su aprobación (art. 2), junto al plan de estudios y la malla curricular correspondiente (art. 3). En la misma línea, el CES, con la resolución RPC-SO-03-No.039-2016, del 20 de enero de 2016, aprueba el rediseño de la Carrera de Educación Inicial de la sede Quito presentado por la UPS (art. 1), para un periodo de vigencia de cinco años (art. 2), con su respectiva malla curricular (art. 3). Dentro de cada malla, por cada

nivel, existe un “nudo problémico”, cuya comprensión debe ser abordada integrando (o religando) las diversas disciplinas del nivel, tarea que corresponde a la asignatura Cátedra Integradora de Saberes.

Figura 2
Malla académica de la Carrera de Educación General Básica



Fuente: los autores

Los estudiantes y los docentes que vienen formando y formándose en la nueva propuesta cursan el quinto nivel y en cada semestre deben responder a una pregunta que tiene un núcleo problémico. Para ello, cada una de las asignaturas debe tributar para responder dichas cuestiones y resolver el problema. El reto en cada semestre consiste en cómo integrar, a través de un proyecto, los saberes, y responder a las preguntas problematizadoras de cada nivel. Hasta el momento, se han realizado proyectos integradores de saberes y reuniones entre docentes, y progresivamente se va evidenciando que los estudiantes religan los saberes, abordan las problemáticas de manera interdisciplinar y los conceptos básicos de las disciplinas están permitiendo la comprensión de las problemáticas abordadas. Para favorecer la integración se ha creado una “malla interdisciplinar”, cuyo objetivo consiste en coordinar entre docentes de cada nivel los contenidos que ayuden a comprender el objeto de estudio del semestre. Para ejemplificar la estructura de la malla interdisciplinar, se presenta un ejemplo teniendo como referencia el segundo nivel de la Carrera de Educación General Básica:

Tabla 1
Ejemplo de una malla interdisciplinar

Psicología de los ciclos vitales	Diversidad social y cultural	Comunicación oral y escrita	Ética	Metodología	Práctica	Cátedra integradora
Unidad I Teorías del desarrollo Humano	Unidad I Diversidad cultural y social en el Ecuador	Unidad I Comunicación Verbal y no verbal	Unidad I Noctones generales: diferencia entre ética y moral	Unidad I investigación cualitativa	Unidad I	Unidad I La Persona, Ciencias de la Educación e Interdisciplinariedad
Unidad II La niñez, desarrollo psicomotor, desarrollo cognitivo y socio-emocional	Unidad II Matriz colonial y sus manifestaciones y efectos en el Ecuador	Unidad II El párrafo, tipos de párrafos	Unidad II Corrientes éticas	Unidad II Ética de la investigación Diario de campo, Entrevista, Encuesta	Unidad II Sujetos y roles educativos	Unidad II Los sujetos de la educación y sus características
Práctica						
Unidad III Teorías del aprendizaje	Unidad III El orden de género y los conflictos intergeneracionales en el Ecuador	Unidad III Planificación del texto escrito	Unidad III Ética y persona	Unidad III Producción, sistematización y análisis de la información	Unidad III Acto comunicativo: actos del habla, comunicación no verbal	Unidad III Diseño del Proyecto Integrador
Unidad IV Etapa pre-natal: parto y neonato + Infancia y su desarrollo + adolescencia y adultez	Unidad IV La explotación económica y la inequidad social en el Ecuador	Unidad IV Producción de textos	Unidad IV Ética y sociedad	Unidad IV Presentación de la información	Unidad IV Acto comunicativo: actos del habla, comunicación no verbal	Unidad IV Presentación del Proyecto Integrador

Fuente: los autores

Teniendo como referencia la malla interdisciplinar, las disciplinas que ayudan a comprender los sujetos de la educación (que son el objeto de estudio del segundo nivel) son: Psicología de los Ciclos Vitales, Diversidad Social y Cultural, Comunicación Oral y Escrita, y Ética. De las cuatro disciplinas y después de un diálogo entre los docentes del nivel, surgen determinadas categorías que el estudiante observará en la práctica. La cátedra de Metodología ayuda con el método, la técnica y los instrumentos para recolectar información; la Práctica entrena al estudiante para que a través de la *Guía de práctica* recolecte información sobre las categorías, el mismo que termina con la presentación de un informe de dicha práctica. Además, entre las diversas categorías, el docente de cátedra asigna al estudiante una problemática observada en los sujetos que aborde la cuestión psicológica, de diversidad, comunicación y ética, a partir del cual se construirá el proyecto integrador de saberes.

Tabla 2
Esquema de disciplinas, categorías y problemas

Sujetos y roles	Disciplinas	Categorías	Problema
Estudiantes Docentes Padres de familia Personal de servicio	Psicología de los ciclos vitales y aprendizaje	Motriz Cognitivo Comunicativo Social	
	Diversidad cultural y social	Cultural Étnica Sexual Género Funcional Discapacidad Movilidad humana y desplazamiento Enfermedades catastróficas	
	Expresión oral y escrita	Proxémica Cinésica Paralingüística	
	Ética	Ética del profesional docente Ética de la era del ser Ética de la era de la conciencia Ética de la era del lenguaje	

Fuente: los autores

Por su parte, Cátedra Integradora de Saberes es comparable al director de una orquesta, porque recoge y relaciona de manera armoniosa

los insumos provenientes de las diversas disciplinas y comprende los sujetos de la educación. Para ello es necesario establecer un “objetivo común”: conocer junto a los estudiantes, los sujetos de la educación; fijar como “método” la interdisciplinariedad; “relacionar-nos” para re-ligar las disciplinas y favorecer la comprensión de los sujetos de la educación. Sin embargo, las disciplinas no deben perder su identidad e independencia: son integradas en el estudiante-persona; hay que comprender que la ciencia es de carácter dinámico y evolutivo; y asumir una “actitud abierta”, flexible, crítica, cooperativa, que nos permita trabajar en equipo buscando una educación integral. En lo que sigue se ilustra el rol de Cátedra Integradora durante el desarrollo del semestre académico:

Figura 3
Rol de la Cátedra Integradora de Saberes



Fuente: los autores

Una vez que los estudiantes han realizado su práctica en su respectivo centro educativo, han recolectado la información siguiendo la *Guía de práctica* en las fichas de observación o diarios de campo y han presentado el informe de práctica en mención, el docente de Cátedra Integradora de Saberes elige el problema y empieza la construcción del proyecto integrador. La estructura del proyecto integrador consta de tres partes esenciales (omitimos algunas partes como la introducción, objetivos, preguntas y metodología porque ya están implícitos en la siguiente presentación).

Primera parte: descripción

El estudiante describe un problema observado en los sujetos estudiantes, directivos, profesores, etc. del centro educativo, de acuerdo a la categoría asignada proveniente de Psicología de los Ciclos Vitales y del De-

sarrollo, Diversidad Social y Cultural, Comunicación Oral y Escrita, y Ética. La fuente de información para realizar esta parte es el mundo real-concreto, donde se sitúan los sujetos de la educación (la institución educativa, lugar de práctica del estudiante). Metodológicamente hablando, de la diversidad de centros educativos presentes en Quito, la coordinadora de las prácticas pre-profesionales elige un establecimiento educativo donde el estudiante realizará la observación. Siguiendo a Husserl (2012):

1. El estudio inicia con la *aproximación* del estudiante al centro educativo donde frecuentan los sujetos de la educación, y que forman parte del contexto socio-educativo.
2. Luego de la aproximación, el estudiante entra en contacto con los sujetos reales y concretos, (ejecuta la práctica) y procede a la *observación* teniendo como referencia las categorías, los roles y las relaciones que los sujetos de la educación viven, conocen y que les es familiar.
3. Finalmente, el estudiante realiza la *descripción* de un problema identificado en los sujetos de manera imparcial, omitiendo prejuicios.

Segunda parte: comprensión

El estudiante comprende la importancia de superar el problema evidenciado, integrando los saberes provenientes de Psicología de los Ciclos Vitales y del Desarrollo, Diversidad Social y Cultural, Comunicación Oral y Escrita, y Ética. La fuente de información se encuentra en la universidad y son los contenidos provenientes de las diversas disciplinas, los docentes expertos en cada área, artículos científicos, etc. Metodológicamente hablando, desde Gadamer (1999), los problemas son realidades ya establecidas y generan un “presente ya interpretado”. Dicho horizonte constituye una “situación presente que hay que comprender e re-interpretar”, religando de los saberes de las disciplinas del segundo nivel:

1. Siguiendo a Ricoeur (2003), la interpretación va desde la *comprensión* de los conocimientos de las disciplinas en función de la comprensión de la importancia de superar el problema evidenciado.
2. Para comprender la importancia y superar el problema se procede a la *integración* de los contenidos de las diversas disciplinas.
3. La *redacción* será expresada en un lenguaje racional que se especifique en la “inteligibilidad lingüística” de las ideas, la “veracidad del conocimiento” y la “rectitud” normativa (Habermas, 2010) expresada con el seguimiento de la normativa APA.

Tercera parte: proyección

El estudiante plantea/diseña/estructura una posible solución al problema evidenciado, colocándose como un futuro docente. La fuente de información es el formando, porque debe ser visto como agente de cambio y no limitarse a observar y describir problemas. Metodológicamente hablando, nuestro proyecto termina con una perspectiva práctica-proyectual que consiste en la elaboración de una actividad que puede ayudarnos a cambiar la dinámica vital de los protagonistas del acto educativo (Prellezo y García 2003):

1. En sintonía con Pellerey y Grzadziel (2011), la elaboración del proyecto parte de la *elección* de una actividad que el estudiante considere oportuna para solucionar el problema descrito.
2. Continúa con la *determinación* de los destinatarios del proyecto, descripción de las actividades en orden cronológico, establecimiento de recursos, formas de evaluación.
3. Termina con la *presentación* ante un tribunal compuesto por los docentes del segundo nivel que contribuyeron con los conocimientos para construir/diseñar/estructurar el proyecto.

Por lo tanto, el proyecto se origina en la observación del mundo concreto, se lo comprende en la universidad con el aporte de las disciplinas y concluye con una actividad propuesta por el estudiante, que puede ayudar a cambiar la realidad educativa de los sujetos de la educación.

Conclusiones

Por lo tanto, se ha delimitado un camino metodológico para lograr la formación integral de los futuros docentes. Para construir el itinerario, inicialmente se basa en la antropología cristiana que tiene una visión integral de la persona, sucesivamente se evidencia que Don Bosco se apoya en la visión antropológica para fundamentar su Sistema Preventivo que, basándose en la razón, la religión y el amor busca la formación integral de los jóvenes. Posteriormente, se afirma que las instituciones educativas salesianas, como la UPS, imparten disciplinas basadas en fundamentos racionales donde para dar una formación integral se aplica la pedagogía crítica, el constructivismo y el trabajo cooperativo. Sucesivamente y centrando en la formación de los futuros docentes, se percibe que la interdisciplinariedad permite generar “familiaridad” entre los docentes (y en los claustros) y dar una formación integral. Finalizando con afirmar que la integración de saberes re-liga (de religión) los saberes y a los docentes que imparten clases, ayudando a dar una formación integral a los futuros maestros, quienes en la educación de los

jóvenes serán los transmisores del carisma salesiano que busca la formación integral de la persona.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, F., Bolaños, R. y Villamar, J. (2017). *Fundamentos epistemológicos para orientar el desarrollo del conocimiento*. Quito: Abya-Yala.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Braido, P. (1997). *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma: LAS 1997.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- CES. (2017). *Reglamento de régimen académico*. Quito: Consejo de Educación Superior.
- Don Bosco. (1877). *Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales*. Turín: Tipografía Salesiana.
- Don Bosco. (1995). *Los sueños de Don Bosco*. Madrid: CCS.
- Fraga, R. (2007). *Investigación socioeducativa*. Quito: Klendarios.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gastaldi, I. (2003). *El hombre un misterio*. Quito: Abya-Yala.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Herder.
- IUS. (2003). *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior*. Roma: EDB
- Juan Pablo II. (1990). *Constitución apostólica sobre las universidades católicas*. Roma: Vaticana Editorial.
- Mendl, M. (2004). The Dreams of Don Bosco: An Introduction to Their Study. *Journal of Salesian Studies*, 12(2), 321-348. Recuperado de <https://bitty.ch/spsve/>
- Morin, E. (2003). *Sobre la interdisciplinariedad*. Medellín: UPB.
- Nanni, C. (1989). *Sistema Preventivo e l'educazione dei giovani*. Roma: LAS.
- Nanni, C. (2013). *El Sistema Preventivo de Don Bosco hoy*. Madrid: CCS.
- Narváez, A., Padilla, J. y Villagómez, M. (2011). Experiencias de trabajo cooperativo en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad*, 6(2), 148-156. Recuperado de <https://goo.gl/sTkSWK/>
- Olmos, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens*, 9(1), 155-177. Recuperado de <https://goo.gl/7V42Fm/>
- Osorio, F. (1999). *Posibilidad de una teoría del conocimiento noumenal en Kant*. Recuperado de <https://goo.gl/D794ZQ/>
- Pascal, B. (2004). *Pensamientos*. Madrid: Alianza.
- Pellerey, M. y Grzadziel, D. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.

- Plasencia, V. (2017). *Ser humano: un proyecto inconcluso*. Quito: Abya-Yala.
- Prellezo, J. y García, J. (2003). *Investigar*. Madrid: CCS.
- Ramírez, F. (2006). *¿De ciudadano a persona? La persona como incorporación*. Recuperado de <https://goo.gl/75HKD4/>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Madrid: FCE.
- Salesianos de Don Bosco (2019). *Il sistema preventivo nella educazione della gioventú*. Recuperado de <https://bitty.ch/9qikp/>
- Salesianos de Don Bosco. (1985). *Constituciones y reglamentos*. Madrid: CCS.
- UPS. (2014a). *Modelo educativo de la Universidad Politécnica Salesiana*. Recuperado de <https://goo.gl/F5uJTR/>
- UPS. (2014b). *Reglamento interno de régimen académico* (Resolución 159-09-2014-10-15). Cuenca: Consejo Superior de la UPS.
- Vásquez, L., Regalado, J. F., Garzón, B., Torres, V. H. y Juncosa, J. (eds.). (2012). *La presencia salesiana en el Ecuador: perspectivas históricas y sociales*. Quito: Abya-Yala.
- Villanueva, F. (2012). *Los sueños de San Juan Don Bosco*. Recuperado de <https://bitty.ch/or6fq/>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Sentido de la vida y educación: ¿Para qué educamos?

Ronald Carrillo
Universidad Politécnica Salesiana
rcarrillo@ups.edu.ec

Jessica Villamar Muñoz
Universidad Politécnica Salesiana
Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación
jvillamar@ups.edu.ec

Introducción

La educación en la historia ha sido el medio por el que la humanidad ha podido conservar, reproducir y mejorar su cultura. Desde el inicio de la civilización occidental la preocupación por el conocimiento fue motivo y origen de varias escuelas de pensamiento, especialmente en el mundo griego. La frase del oráculo de Delfos “Conócete a ti mismo” y la *epimelía*, fueron la base de la filosofía y de la educación que Sócrates fomentó entre sus discípulos. La educación de los jóvenes griegos se orientaba a convertirlos en hombres virtuosos. En la edad media, la educación se desarrolló en el ambiente conventual, donde su finalidad era hacer del ser humano un hombre religioso, un santo. Con la llegada de la modernidad y el adelanto de la ciencia, el objetivo de la educación fue la ilustración del hombre, mediante el desarrollo de la razón para. Desde ese momento, la ciencia se fue especializando y la educación se fragmentó en el estudio de varias disciplinas. En este sentido, el propósito de este artículo es mostrar como la educación se ha alejado de su objetivo primordial de brindar al hombre un conocimiento que le permita comprenderse y comprender el mundo en que vive. La educación institucionalizada y asumida como política de Estado, debe enraizarse en la realidad histórica de cada pueblo para ser útil. La mera repetición

de la ciencia puede ilustrar pero lo que se busca es realización y plenitud en la vida de cada persona y esa es la solución al problema de la educación, encausarla para dar respuesta a las necesidades de identidad personal y de adaptación al medio en que vive la persona. A continuación se aborda la situación de la educación en general, luego se expone los objetivos de la educación a nivel mundial para finalmente analizar la propuesta ecuatoriana de educación enfocada a darle sentido a la vida del ciudadano.

¿Cómo y para qué educamos?

Se suele llamar educación, desde el punto de vista técnico, a la acumulación de datos y conocimientos extrapolados de los libros. Requisito básico para adquirir este saber era y sigue siendo la lectura. Con el desarrollo de esta destreza, se consideraba que la educación estaría al alcance de cualquier persona, de ahí el empeño por procurar la alfabetización de la población y la erradicación del analfabetismo. Pero ¿solo la lectura ya produce educación, genera dominio del conocimiento y por tanto cultura? Claro que es necesario saber leer, ya que es uno de los pasos previos para alcanzar el gran objetivo de educarse. Décadas consagradas al desarrollo de la lectura nos demuestran que es necesario complementarla con otras destrezas como el autoconocimiento, la empatía, la toma de decisiones, etc., para que el aprendizaje sea una realidad y que la educación cumpla con una de sus metas, la apropiación del conocimiento. Pero una educación de este tipo, que se limita a lo expuesto, es una parcialización de lo que consideramos realmente educación. Que los humanos conozcamos datos y desarrollemos técnicas o una profesión que nos permita ganar dinero para subsistir, no necesariamente implica que estemos preparados para vivir, siendo esto último lo que primordialmente debería buscar la educación. Ganarse la vida significa generalmente, tener ingresos económicos y alcanzar una posición social, pero alcanzar el bienestar económico no es la única condición para afirmar que nuestra vida esté ganada. “Ojalá pudiéramos saber claro, entender claro al margen de la ciencia y la razón. Y cuando digo ‘ojalá’, andá a saber si no estoy diciendo una idiotez. Probablemente la única áncora de salvación sea la ciencia, el uranio 235, esas cosas. Pero además hay que vivir” (Cortázar, 2004).

Y es que el asunto primario y fundamental para el ser humano es “vivir” entonces la vida se convierte en el problema primordial para el ser humano, como lo planteó Dilthey y luego Ortega, señalando que la vida es la realidad radical, es decir, en la vida de cada persona radican las otras realidades. ¿Es necesario saber? Sí, pero saber para vivir. La educación como saber debe orientar la vida porque “las clásicas preguntas kantianas: qué puedo saber, que debo hacer y que me es dado esperar, según Ellacuría, se resumen en una sola: preguntarse “qué es el hombre” (2001a) y por ende, cuál es

el sentido de la vida de ese extraño ente que es el hombre. Cuando joven, Ellacuría escribe a su maestro Ángel Martínez “lo que trato es de buscar una base filosófica de mi posición ante la vida en el sentido de exigir una actitud vital de todo el hombre y recreadora” (1996a) y la educación es el espacio propicio para darle a la persona esa orientación con la que pueda encontrar el sentido a la vida y recrearla.

A eso debe dedicarse plenamente la educación, a mostrar al educando que debe asumir su vida, que debe darle un sentido y construir su propia existencia. Ellacuría propone que cada persona debe encargarse de la realidad como agente, cargar con ella como actor, y encargarse de ella como autor. La verdadera educación debe apoyar al estudiante en la búsqueda de respuestas a su identidad personal y al sentido de su existencia para, desde ahí, formar al ciudadano como una persona consciente de su realidad comprometida ética y políticamente con ella. Esa formación le permitirá responder a su vocación humana, donde la formación profesional es tan solo una parte de ella. El ser humano no está llamado únicamente a trabajar, sino que básicamente estamos llamados a vivir, a vivir bien y a realizarnos como personas.

La educación institucionalizada es la que se oferta desde las políticas de Estado y en varias oportunidades los actores de la misma, en el día a día, en medio de papeles y formatos que evidencian lo realizado, olvidan los objetivos de la tarea educativa. Cuando la educación es política de Estado y se plasma en un currículo que fomenta su universalización donde todos los niños, adolescentes y jóvenes tienen que pasar por ella, el cuestionamiento persiste: ¿Para qué? ¿Tiene sentido destinar una veintena de años de la vida a estudiar encerrados en un centro educativo? ¿Y la vida del niño, adolescente y/o joven entonces se reduce solamente al estudio institucionalizado entre cuatro paredes? Mujica, en su intervención en la Cumbre Río+20, sostuvo que “no venimos al planeta para desarrollarnos en términos generales, venimos a la vida intentando ser felices, porque la vida es corta y se nos va, y ningún bien vale como la vida” (2012). Por eso la prioridad en la educación debe ser la realización y la felicidad de las personas.

El mundo actual tiene la tendencia a la homogeneidad de las personas, a las uniformidades y a la globalización de las culturas. En los centros educativos a nivel mundial, se ha establecido un proceso formativo que intenta modelar al ciudadano para que sea capaz de enfrentar prioritariamente la realidad económica de su entorno, debido a ello la gente está abandonando el campo para volcarse de manera masiva a la ciudad. La cultura urbana se impone por doquier y es el eje del progreso, por eso es importante dominar las tecnologías, volverse especialista para adaptarse a la dinámica de las urbes; en consecuencia el objetivo de escuelas, colegios y universidades es proporcionar una formación a sus educandos para que puedan “sobrevivir” en un mundo altamente técnico y competitivo.

Para las personas que viven en el ámbito rural, la educación de los hijos en los centros destinados a ello no es una prioridad. Para una familia campesina, indígena o montubia (población rural de la costa ecuatoriana), la ayuda que presta un hijo o hija en la casa, en la chacra, en la finca, en la sementera, es más importante que permitir que asista a la escuela, porque siempre un brazo y una mano en casa es más útil. Los campesinos generalmente se contentaban con que se aprendiese a leer y escribir, eso fue y ha sido lo único necesario para desenvolverse en el ambiente rural. Por eso, la deserción escolar en América Latina es alta según el Centro de Noticias de la ONU, donde se expone que la UNICEF y CEPAL consideran que solo el 50% de los adolescentes terminan el bachillerato y en el campo el porcentaje de deserción aumenta, especialmente el de las niñas debido a su ocupación en las tareas domésticas y temprana maternidad (cf. ONU, 2014). A las mujeres se les permite asistir a los primeros grados para luego ocuparlas en las labores del hogar y en el cuidado de los hermanos menores. Los varoncitos tienen mayores posibilidades para acabar su formación básica o primaria, para luego dedicarse a la agricultura.

El tipo de educación formal ofrecido en el campo no es atractivo para que las familias opten por esa oferta. La educación unidocente, donde un solo profesor se encarga de todos los niños escolares realmente no alcanza a incentivar el anhelo por saber más. El esfuerzo de muchos compañeros maestros (generalmente en prácticas) que tienen que pasar peripecias para llegar a sus escuelitas no se refleja en los resultados de los estudiantes, debido a que ellos también deben superar muchos obstáculos y distancias para seguir en su empeño de aprender. Esa es la educación que se oferta en el campo, la que está al alcance de las familias del ámbito rural.

Una educación así claramente no prepara para el colegio o la universidad. Un estudiante que termina su primaria puede soñar con la posibilidad de continuar el bachillerato en el pueblo principal o la ciudad, pero es muy difícil lograrlo por el esfuerzo que eso implica: abandonar el campo, la familia y contar con un financiamiento para la movilización, estadía y costos que la misma educación formal tienen. Por tanto, la educación institucionalizada ofrecida se queda trunca en su objetivo y muchas veces divorciada de la realidad que muchos niños latinoamericanos viven. La educación institucionalizada apunta a la ciudad, a preparar individuos que funcionen en la cultura urbana.

Los afortunados con el acceso a la educación institucionalizada siempre son los ciudadanos o las personas con medios económicos para sostener la escolaridad de sus hijos. La oferta educativa en la ciudad es variada; se encuentran centros educativos gratuitos o estatales, privados o pensionados, con mística religiosa o laica, accesibles por su cercanía, prestigio, etc. Una escuela de la ciudad cuenta con una planta docente capaz de compartir como equipo la labor educativa. Pero aun así, las escuelas y colegios de la ciudad, siguen las orientaciones dadas por las instituciones reguladoras pro-

pías de cada país, que generalmente responden a políticas de estado y esas políticas se orientan a cubrir índices internacionales (porcentaje de analfabetos, de población infantil escolarizada, de aprendizajes de las materias, etc.) Ahí están las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que miden la calidad educativa.

El perfil de salida de los estudiantes de los centros educativos superiores tiende a ofrecer seguridad laboral o económica, que generalmente se relaciona con el éxito. Educarse, entonces, es sinónimo de realización profesional y económica, dejando de lado las otras esferas del ser humano. La educación convencional se orienta a la competencia, a ganar, a rendir culto al éxito. Se premia al estudiante por sus calificaciones, por su conocimiento y toma muy poco en cuenta su comportamiento. Tenemos gente muy educada, con altas calificaciones pero que realmente es poco sociable y que utiliza su conocimiento para servirse de la gente y no para servir a la humanidad. La clase privilegiada de las sociedades busca una educación elitista, donde las relaciones interpersonales se queden en su entorno y status, donde lo que prima es la apariencia y la competencia para dominar. Las personas, a medida que crecen, se dejan llevar por el ambiente social y el juego de la especialización, donde los títulos académicos son los requisitos para enrolarse en el aparataje social. Se supone que una persona muy educada, ilustrada, debe ser más responsable con su rol en la sociedad. Los grados académicos deberían convertir a los individuos en mejores personas, tal y como se proyecta en el lema de Don Bosco: “Formar buenos cristianos y honrados ciudadanos”. ¿Ha logrado eso la educación? ¿Tenemos una estadística muy importante de gente honrada y de excelentes ciudadanos en el mundo? En la mayoría de países latinoamericanos la elite social se ha formado en centros con orientación religiosa, pero que su compromiso social ha dejado mucho que desear. Y se puede constatar que, incluso, la elite política tuvo una formación de ese tipo, pero que los grandes ideales de “libertad, igualdad y fraternidad” se han quedado en los papeles. La corrupción campea sobre los valores y la ética.

La educación convencional ha producido centenares de profesionales que hacen de su actividad un medio para lucrar. Muchos de los inventos e ingenios humanos están orientados al servicio de la humanidad, pero hay varios, que se orientan hacia la explotación y la destrucción de la vida. Entonces, ser un profesional no es garantía de ser “buena gente”. La industria armamentista tiene en su equipo de producción a profesionales que con sus conocimientos mejoran las armas y su poder de destrucción. La formación recibida se aplica en un campo donde el sentido de la vida no cuenta, sino solamente el de lucrar con la muerte de los demás para ofrecer al poderoso la posibilidad de dominar y someter.

Si nos educamos simplemente para lograr honores, o alcanzar una buena posición, o ser más eficientes, poder dominar a los demás, entonces nuestras vidas estarán vacías y carecerán de profundidad. Si solo nos educamos para ser científicos, eruditos aferrados a los libros, o especialistas apasionados por el conocimiento, entonces estaremos contribuyendo a la destrucción y a la miseria del mundo. Aunque existe una más alta y más noble significación de la vida, ¿qué valor tiene la educación si no la descubrimos jamás? Podemos ser muy instruidos, pero si no tenemos una honda integración de pensamiento y sentimiento, nuestras vidas resultan incompletas, contradictorias y atormentadas por innumerables temores; y mientras la educación no cultive una visión integral de la vida, tiene muy poca significación (Krishnamurti, 2007).

La educación debe encaminarse a la integración de las diferentes dimensiones de la persona y lo que hasta ahora hemos logrado es una sobre atención a la dimensión intelectual, a lo cognitivo. Según Gardner (1995), la inteligencia no es una sola, sino que funciona de manera diferente en las personas. Por lo pronto, propone que existen diferentes inteligencias y desarrolla esta idea en lo que se conoce como la teoría de las inteligencias múltiples.

La educación institucionalizada ha trabajado mayoritariamente con la inteligencia lingüística y la lógica matemática, dejando de lado las otras en las que se incluye la inteligencia emocional. Los centros educativos promocionan y privilegian el aprendizaje de ciertas materias en detrimento de otras. La pintura, el dibujo, el canto, el teatro, el deporte, la literatura, aunque fueron potenciadas en la educación básica, en los estudiantes adolescentes y jóvenes, pasan a ser un relleno del currículo. Los premios para quienes obtienen altos puntajes en matemática o en las ciencias exactas son más reconocidos que los premios en oratoria, deporte o poesía. Las familias ven con buenos ojos a los hijos que son buenos para los números, las fórmulas, los problemas de física, algebra o química, y no se trata de igual manera al niño o joven que se destaca en otras áreas, pues existe el imaginario que siendo ingeniero o médico se puede ganar bien y vivir bien, pero ser artista o deportista no es profesión, es un *hobby*.

Los estudiantes se frustran cuando les va mal en las materias de las ciencias exactas, pero las sociales son tomadas como fáciles, de ahí que popularmente se suela decir “el que sabe, sabe, y si no, sociales”. Pero la física, la química, la biología y la matemática si bien adiestran para resolver problemas, no entrenan para resolver los problemas que los niños, los adolescentes y jóvenes atraviesan. La vida diaria está divorciada de las aulas; los ambientes educativos se convierten en burbujas donde la realidad puertas adentro es totalmente distinta a la realidad que se encuentra fuera de las paredes de los planteles o campus. La tasa de suicidios de estudiantes por verse fracasados en los estudios es alta en Latinoamérica. En base a datos de la Organización Panamericana de la Salud (2012), la tasa ajustada de suicidios por cada 100

000 habitantes era de 7,1 suicidios en El Salvador y el Ecuador, y 12,9 suicidios en Suriname, cometidos entre niñas y adolescentes de 10 a 19 años. La tasa más alta se identificaba en Guayana, con 15,3 suicidios por cada 100 000 habitantes.

La escuela, más que atraer en ciertos casos, repele a los estudiantes, que acuden a ellas más por obligación que por decisión; la mayoría de chicos quisiera “fugarse” de los colegios porque no se sienten acogidos y peor comprendidos. En los reglamentos de las instituciones suele aparecer como una infracción grave la fuga de los planteles. En el código penal está contemplado que solamente se fuga un delincuente, un reo. Un niño debería desear ir a la escuela. La canción “Otro ladrillo en la pared” de Pink Floyd es parte de la película que muestra el estado de algunos centros educativos, que más bien parecen correccionales o cárceles para los estudiantes. Cuando se pregunta a las diferentes generaciones que pasaron por los centros educativos sobre qué recuerdan de ello, la respuesta más frecuente es que extrañan las relaciones de amistad con los compañeros y el recreo.

Pero también existen centros donde los chicos y chicas se encuentran a gusto por varias razones. El ejemplo de ello está en Finlandia de manera más patente. Menos tareas, menos tiempo en el aula, currículos más flexibles etc. Una educación que responde a las necesidades e inquietudes de los estudiantes, que les permite disfrutar de su niñez, de su adolescencia y juventud. Una educación orientada no solamente a la adquisición de conocimientos sino que busca tomar al educando en su totalidad, en su unicidad para que vaya relacionando los conocimientos con su aplicación en la vida diaria y con su forma de ser. Al estudiante hay que acompañarle para que vaya moldeando su manera de ser a través de la confrontación de los aprendizajes. A eso se refería Sócrates cuando citaba la frase del oráculo de Delfos “Conócete a ti mismo”.

En nuestra civilización actual hemos dividido la vida en tantos departamentos que la educación tiene muy poco significado, excepto cuando aprendemos una profesión o una técnica determinada. En vez de despertar la inteligencia integral del individuo, la educación lo estimula para que se ajuste a un molde, y por lo tanto, le impide la comprensión de sí mismo como un proceso total (Krishnamurti, 2007).

La excesiva obsesión por la especialización en el mundo de hoy nos lleva a olvidar la integralidad que tiene la persona, y la educación convencional se dirige hacia la formación de profesionales sumamente tecnificados. En los centros educativos proliferan las carreras que buscan la especialización de sus estudiantes y con ello la eficiencia para desempeñar un rol profesional en el campo laboral. Se les capacita para que puedan manejar eficazmente ciertas destrezas propias de su carrera pero no se tiene en cuenta que el ser humano no solamente es un profesional que trabaja, sino que es una persona que vive, que tiene familia, que convive en un barrio, en un país. “La

educación no es meramente asunto de adiestrar la mente. La instrucción contribuye a la eficiencia, pero no produce integración. Una mente educada de esta manera es la continuación del pasado, y no está en condiciones de descubrir lo nuevo” (Krishnamurti, 2007). Lo novedoso, el emprendimiento y el ingenio son elementos que la educación debe fortalecer y propiciar.

La educación formal responde al sistema, perpetúa el sistema donde la mayoría es preparada para ser mano de obra cualificada. La crisis económica de los países latinoamericanos se debe a la falta de empleo y al crecimiento del subempleo. Las plazas de trabajo que se ofertan no cubren la demanda de los trabajadores, que siempre se encuentran en la situación de necesidad, de búsqueda de trabajo. Grandes grupos de desocupados esperan en plazas, esquinas y calles específicas para que alguien les contrate. Probablemente muchos terminaron sus estudios primarios, básicos y aprendieron un oficio, pero la educación recibida no desarrolló su capacidad de emprendimiento; realmente es una falacia que los centros educativos sostengan que la especialización y tecnificación del aprendizaje conduce a sus educandos a encontrar trabajo de manera más rápida. La verdad es que el número de plazas de trabajo crece en menor medida que la cantidad de jóvenes que se gradúan en colegios e institutos superiores. La capacidad de la empresa privada y la burocracia no logran absorber al constante conglomerado de mano de obra tecnificado y profesionales que año a año son arrojados al mundo laboral. No hay trabajo, ni lo habrá si la educación institucionalizada se mantiene en brindar solamente capacitación técnica y especializada. Se necesita gente formada en el emprendimiento, convencida en que puede crear soluciones los problemas de su entorno, que no es necesario encontrar un patrono que contrate, sino que la colaboración, el asociarse para emprender un pequeño negocio puede abrir campos en lo laboral y económico. Hay que crear empleos y no solamente que el Estado o los grupos de poder económico los creen. Si se espera que haya empleo, seguiremos repitiendo el pasado y la desigualdad económica seguirá ensanchándose. Al final terminaremos siendo un empleado más de los grupos de poder o un servidor público enquistado en la burocracia, con temor al cambio de las políticas estatales o de empleo. Sistemas perversos como la maquila y la tercerización aparecen como tablas salvadoras para la gente, pero que en realidad son inventos para perpetuar el sometimiento y la explotación de los amos del capital a los proletarios, y eso es producto de la educación formal.

Los objetivos de la educación mundial

El objetivo tercero de la UNESCO es: “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación

para la vida activa” (UNESCO, 2017) y de manera clara resalta la preparación para la vida activa, por lo que la organización del currículo debe ser coherente con la realidad cultural y con las necesidades del entorno geográfico y social de los educandos. Solamente de esta manera la educación responderá a las necesidades de cada persona, de su lugar natal, de su entorno. La homogenización de los textos de estudio es un problema que los docentes deben afrontar porque no toman en cuenta la realidad particular que debe enfrentar cada día el estudiante. La educación debe ser significativa (Ausubel) y favorecer el aprendizaje de los individuos mediante una práctica docente que incluya los conocimientos que los estudiantes traen (constructivismo). Al incorporar los conocimientos previos se provoca una conexión entre lo conocido y la nueva información produciendo un nuevo aprendizaje (educación) que le permite al ser humano aplicarlo en su contexto.

En el Ecuador, las leyes que se refieren a la educación han experimentado cambios significativos resultado de las consultas y puesta en práctica de la reforma educativa y los planes decenales. Se aprecia una voluntad por generar un cambio en el sistema educativo con avances y errores propios de la aplicación de propuestas nuevas. Un objetivo muy interesante es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y para lograr este objetivo se propone que:

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (PNUD, 2016).

En la Constitución del Ecuador se hace mención al estilo, espíritu, objetivos y misión de la educación que se debe impartir en los planteles. En la sección quinta se aborda el tema de educación y en el art. 26 se afirma que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir (Constitución del Ecuador, 2012).

Con esto se coloca a la educación como algo prioritario en la vida de los ecuatorianos para alcanzar una vida digna, una vida en armonía con el entorno, llamase sociedad o naturaleza. En el art. 27 encontramos que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (Constitución del Ecuador, 2012).

Si se logra plasmar en la realidad todo lo que se propone en este articulado, la educación apuntaría a construir una sociedad mejor, una comunidad de ciudadanos empoderados de su vida y de la vida de los demás, a tal punto que, se considere valioso lo individual como lo comunitario. Solamente cuando la educación se centre en darle un sentido a la vida, una identidad a la persona, se provocará el desarrollo y el progreso anhelado que no se mide únicamente por la producción sino por la felicidad que las personas experimentan al vivir su vida.

Cuando se brinda las mismas oportunidades a todas las personas a todos los ciudadanos en la educación, un país se hará grande porque valora la diversidad cultural y étnica de su gente. La riqueza de una cultura está en la diversidad que tenga, y si existe inclusión, la forma de ver la vida, de entenderla nos lleva a buscar la armonía y la realización tanto personal cuanto comunitaria.

¿Qué es el sentido de la vida?

El sentido de la vida tiene su centro en encontrar un propósito, en apropiarse de un proyecto de para consigo mismo y con los demás; el propósito de vida es amarse así mismo, es encontrar el principio que motiva y permite amar y seguir el camino que lleva a hacer frente a todas las circunstancias y desafíos con convicciones, siendo congruentes con los objetivos y metas planteadas, las mismas que serán revisadas y modificadas en la medida que contribuyan para un mejor bienestar personal, familiar y social.

En este sentido el papa Francisco, plantea que amar a alguien es querer su bien y trabajar eficazmente por él, ya que junto al bien individual, hay un bien relacionado con el vivir social de las personas que es el bien común; y desear el bien común y esforzarse por él es una reivindicación de la justicia y el amor (Papa Francisco, 2009).

El sentido de vida guarda estrecha relación con la vivencia de nobles ideales en el ámbito personal que se exteriorizan en el ámbito social y que llevan a quien tiene su proyecto de vida a aplicar los mejores métodos y estrategias en pro de los derechos humanos y la justicia. Por ello, Kierkegaard propone que solo viviendo en el estadio religioso, el hombre puede

encontrarle sentido a su vida dando el salto de fe y llegar al fin teleológico de la humanidad que es la felicidad del encuentro con Dios y la Verdad. Pero si acaso no existe la fe, el ser humano que es histórico, según Marx, debe asumir su vida en medio de la historia, y como plantea Ellacuría responsabilizarse de su vida al hacerse cargo de su realidad, cargar con ella y encargarse de ella mediante la transformación del entorno con las herramientas que la educación le ha brindado (Ellacuría, 2001b, pp. 426-427).

La filosofía, según Ellacuría, es el medio más adecuado para alcanzar el conocimiento de los verdaderos principios y por lo tanto, “el saber filosófico es así un ingente esfuerzo de la humanidad por aclararse a sí misma que es saber, que es realidad y cuál es el sentido de la vida humana” (Ellacuría, 2001a). Como se puede apreciar, para este filósofo, para saber en verdad, es necesario someter la educación a la reflexión crítica, pues solamente con un conocimiento veraz, la humanidad podrá asumir su realidad y encontrarle un sentido a la vida. Cuando el ser humano asume esta actitud crítica frente a la realidad, entonces se convierte en histórico, pues no deja que el devenir de la historia determinen su vida, sino que, haciéndose cargo de la realidad, toma una actitud ética que le proyecta a una praxis política encargada de transformar esa realidad. El sentido último de la educación es ese, orientar a la persona para que, sin repetir únicamente lo que ya se sabe, busque con ingenio la manera de realizarse, tanto individual como socialmente, a través de la puesta en práctica de su conocimiento.

La pedagogía crítica y su contribución al sentido de la vida

A lo largo de este artículo se ha profundizado que la educación es un elemento esencial y permanente en la vida de las personas, la misma que cumple una función fundamental que es la liberación del ser humano para su total “plenificación”. La educación es como el filtro que saca la esencia del café y que permite a quien gusta de este deleitarse y saborear su exquisitez; de igual manera, la educación permite a quien toma con seriedad este proceso liberarse de cadenas que le atan o de esclavitudes que aniquilan sus iniciativas o sus proyecciones. La verdadera educación lleva al educando o sujeto que se educa a un encuentro profundo consigo mismo, con las proyecciones en el presente y futuro, al desarrollo de su pasión personal y profesional, a fortalecer esa fuerza interior que le permite responder con entusiasmo y creatividad a todos aquellos compromisos que ha asumido en el plano personal, familiar y laboral; asimismo, hace que este sea generador de nuevos entornos familiares, comunitarios, laborales ya que quien se siente realizado, comparte iniciativas, compromisos, crea entornos positivos y propositivos, además de buscar alternativas de solución de conflictos así como de solución a dificultades.

Freire enfatiza que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo y la realidad social para transformarlas. La educación debe ser esencialmente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora, al plantearse esta idea, se exige una permanente postura reflexiva, crítica y transformadora sobre todo una actitud que no se detiene en el verbalismo sino que exige la acción y el compromiso (Freire, 2015). Desde esta perspectiva, se concibe que la educación integra elementos que suscitan en las personas el pensamiento reflexivo, que le lleva al análisis de distintas situaciones y a tomar decisiones y ejecutar acciones desde el pensamiento crítico que va más allá de cuestiones viscerales o manipulaciones mediáticas. Freire plantea que enseñar exige una crítica es decir poder hacer esa diferencia entre la ingenuidad y la crítica entre saber y el haber realizado experiencias que llevan al ser humano a reconocer espacios de superación (Freire, 2004).

La educación se fundamenta en el respeto profundo al ser humano, para que este comprenda cual es la situación en la que vive, para que profundice y reflexione cuales son aquellos valores que ha desarrollado, cuales son aquellos que se encuentran sepultados como producto de la indiferencia e individualismo promovido por la actual sociedad (Proaño, 2010). Es el encuentro con los demás lo que permiten generar una conciencia de la realidad lo que impulsará el análisis, el pensamiento crítico, el explicar y defender sus convicciones que posteriormente les llevará a actuar y transformar las distintas esferas en las que le toque participar.

La pedagogía como práctica crítica debe proporcionar las condiciones en el aula que proporcionan el conocimiento, las habilidades y la cultura de la pregunta, necesarios para que los estudiantes se dediquen al diálogo crítico con el pasado, cuestionen la autoridad y sus efectos, luchen con relaciones de poder, y se preparen para lo que significa ser ciudadanos críticamente activos en las interrelacionadas esferas local, nacional y global (Giroux, s/f).

Así, desde el ámbito educativo, el aula se constituye en un espacio para la sistematización e interrelación del conocimiento científico con la realidad social, elementos que inciden en el sentido de vida y que llevan al educando a fortalecer sus búsquedas, sus aspiraciones, así como su pasión personal y profesional, porque “al hombre le es dada la abstracta posibilidad de existir, pero no le es dada la realidad. Esta tiene que conquistarla él, minuto tras minuto: el hombre no solo económicamente, sino metafísicamente, tiene que ganarse la vida” (Ortega y Gasset, 1968), ya que “la vida propia del hombre no es solamente estar en el mundo, sino estar bien en el mundo, bienestar” (Ellacuría, 1996a, p. 445). Ese estar bien en el mundo implica no solamente vivir por vivir, sino vivir de una mejor manera, humanizándose, haciéndose persona.

Conclusión

En realidad la educación institucionalizada favorece la adaptación de las personas al sistema económico que rige un país y a un tipo de vida, la urbana orientada hacia la producción y el trabajo. La educación formal apunta a cualificar la mano de obra, pero deja de lado la realidad de cada individuo. Las familias y el entorno social solamente son tomados en cuenta en la medida en que contribuyen a los objetivos de la educación institucionalizada. Al sistema no le interesa gente culta, sino gente capacitada para desempeñar un rol.

La razón y la reflexión sobre la realidad del mundo (ciencia) cobran su verdadero sentido cuando se orientan hacia la construcción del ser humano entendiéndolo como proyecto, como ser perfectible que camina hacia la realización. La persona no es recipiente en el que se vierte una serie de conocimientos que las instituciones o el Estado consideran apropiados, tampoco es un autómatas que debe programarse para que tenga unas destrezas que le permitan cumplir un rol en la sociedad globalizada y en la producción. En palabras de Ellacuría:

Sócrates pensaba que sin saber y sin saberse a sí mismo, el hombre no es hombre, ni el ciudadano, el animal político que dirá más tarde Aristóteles, puede ser ciudadano. Quería saber, pero lo que buscaba en ese saber era hacerse a sí mismo y hacer a la ciudad. Su saber es, por lo tanto, un saber humano y un saber político, no solo porque el objeto de ese saber sea el hombre y la ciudad, sino porque su objetivo eran la recta humanización y la recta politización (2001a, p. 117).

Por lo tanto, el saber, la educación, implica el conocimiento no solamente de la ciencia, sino que implica que el ser humano se conozca a sí mismo y conozca la realidad de su entorno para construir una civilización más humana donde cada persona se haga cargo de la realidad, cargue con ella y se encargue de ella. La educación debe perseguir la humanización del ser humano para que deje de ser el lobo de sí mismo, según Hobbes. El olvido del sentido del ser, en las sociedades actuales, se visibiliza de manera patente en la educación que promueven, una formación uniformadora, nihilista que se diluye en una vida inauténtica donde el anonimato reina y la voluntad de los poderosos impone la verdad, su verdad, pasando por alto lo sustancial, lo fundamental: la vida de cada ser humano y su sentido.

La educación debe recuperar la sensibilización del educando frente a la realidad que vive, lo que va a permitirle ser un ente con criterio, capaz de dar razón de sus propuestas, defender sus ideologías y aplicar sus propuestas desde las necesidades de su comunidad local. La educación debe generar espacios de encuentro entre el conocimiento científico y la realidad. Se debe fortalecer la capacidad de análisis, el que el estudiante manifieste su

propia voz, su propio criterio, que crea en sus proyectos en sus convicciones y tenga la capacidad de postular sus criterios y defender sus teorías fruto de sus reflexiones, convicciones y experiencias.

El aula debe convertirse en un espacio para establecer consensos, generar el diálogo respetuoso, dismantelar las mentiras que generan la injusticia y que responde a determinados visiones que postulan el poder y suscitar la ética de las convicciones que recuperará el valor de la palabra y la fidelidad a las convicciones.

La educación y el sentido de vida tienen una estrecha relación con una buena formación académica que toque el ser, hacer y saber, y que esta a su vez se goce de una profunda relación con la experiencia de vida de todas las personas en especial de los pobres y la práctica al compromiso. La sociedad actual necesita de seres humanos con sentido de vida, comprometidos con la justicia e implicados en la construcción de un mundo mejor, que trabajen, desde sus espacios cotidianos con una profunda misión y visión humana sustentadas en el amor lo que generará una sociedad más justa y fraterna.

Referencias bibliográficas

- Constitución del Ecuador. (2012). Quito.
- Cortázar, J. (2004). *Rayuela*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Cristti, N. y López, J. (agosto, 2010). *Peter McLaren: una pedagogía crítica para la transformación*. Buenos Aires, Argentina.
- Ellacuría, I. (1996a). Correspondencia con Ángel Martínez. En autor, *Escritos filosóficos I* (p. 644). San Salvador: UCA Editores.
- Ellacuría, I. (1996b). Técnica y vida humana en Ortega y Gasset: estudio de “Meditación de la técnica”. En autor, *Escritos filosóficos I* (pp. 415-518). San Salvador: UCA Editores.
- Ellacuría, I. (2001a). Filosofía ¿para qué? En autor, *Escritos filosóficos I* (pp. 115-131). San Salvador: UCA Editores.
- Ellacuría, I. (2001b). La superación del reduccionismo idealista en Zubiri. En autor, *Escritos filosóficos III* (pp. 403-430). San Salvador: UCA Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (s/f). *Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica*. S.e.
- Krishnamurti, J. (16 de diciembre de 2007). *La educación y el significado de la vida*. EDAF. Recuperado de <https://bit.ly/2RIGDlk/>
- Mujica, M. (2012). *Discurso del presidente Mujica* [Película].
- Ortega y Gasset, J. (1968). *Meditación de la técnica*. Madrid: Revista de Occidente.
- Papa Francisco. (2009). *Carta encíclica Caritas in Veritate*. Roma: Santa Sede.
- PNUD. (16 de diciembre de 2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/1SaAAdm/>

- Proaño, L. (2010). *Velos y desvelos de la educación, sus escritos y varios testimonios*. Riobamba: Fondo documental Diocesano.
- UNESCO. (5 de enero de 2017). *Marco de Acción de Dakar: educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de <https://bit.ly/1qDSovr/>

Mesa 3: Formación humana y acompañamiento pastoral

La educación salesiana universitaria más allá de las aulas: los grupos de Asociacionismo Salesiano Universitario (ASU) y los emprendimientos estudiantiles como espacios de aprendizaje colaborativo y de ciudadanía estudiantil en la UPS

José Enrique Juncosa
Vicerrector de la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito
jjuncosa@ups.edu.ec

Daniela Moreno
ASU-Utopía, Departamento de Comunicación UPS
dmoreno@ups.edu.ec

Karla Geomara Altamirano
Coworking Start UPS, Emprendimiento BioComfy
kaltamiranoc@est.ups.edu.ec

Paula Salazar
Coworking Start UPS, Emprendimiento BioComfy
psalazar@ups.edu.ec

Introducción

La asociatividad juvenil es un concepto muy presente en las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo, pero animada por enfoques teóricos, modelos corporativos y ámbitos de aplicación muy diferentes. El estudio de Fernández (1998) sobre el asociacionismo juvenil católico en España, nos proporciona elementos conceptuales muy amplios y aplicables al ámbito universitario que nos interesa. Sin entrar en los detalles de la caracterización de las asociaciones, capturamos algunos rasgos relevantes para nuestra rapi-

dísima aproximación conceptual a las asociaciones o grupos estudiantiles de la UPS, puntualizados brevemente de la siguiente manera:

- La asociatividad juvenil es una *forma de acción social* (Fernández, 1998, pp. 16 ss.), lo cual significa que el énfasis de análisis no es estructural (no busca quiénes y cómo componen la asociación), sino dinámico, enfocado en el actuar colectivo en función de voluntades concertadas y objetivos comunes. Esta segunda concepción apunta a determinar qué buscan y qué cambios generan sus miembros. A partir de allí podemos comprender los grupos ASU como formas de acción colectiva estudiantil en la UPS, que generan una plataforma para actuar en medio de ella y hacia la sociedad.
- Uno de los elementos claves de la asociatividad es la *voluntariedad*, entendida a la manera del filósofo Spinoza, que va más allá de una asociación basada en la libre adscripción, sino y sobre todo, en tanto concertación de voluntades que apuntan a unir potencias y afectos colectivos que cambian (afectan) la realidad (Fernández, 1998, pp. 18 ss.).
- Las asociaciones juveniles (Fernández, 1998, pp. 246 ss.) expresan de diversa manera su relación con otro tipo de formas sociales de distinta escala social. Esta distinción sirve, en nuestro contexto, para apreciar el hecho de que los grupos ASU no remiten a formas primarias de la sociedad (familia, barrio...), sino a formas secundarias (la universidad, la empresa, la UPS en su conjunto, la sociedad salesiana...). En el fondo, esta conceptualización ayuda a entender los grupos ASU como espacio de *secundarización estudiantil* a través de los cuales acceden a contactos y vínculos con otras instancias de la sociedad civil, la Iglesia, el Estado, la Empresa, otras universidades o círculos de estudiantes universitarios regionales o globales.
- El cuarto elemento, referente a los recursos simbólicos (Fernández, 1998, pp. 240 ss.) o culturales de las asociatividades, es su capacidad de *generar narrativas*. Su presencia denota la vitalidad de una asociación juvenil/estudiantil. Y, en efecto, la UPS produce narrativas sobre los grupos ASU de distinto tipo (generalmente a nivel de noticias y reportajes gráficos cortos o eventos celebratorios). Artículos como este, añaden a esas narrativas otra de tipo reflexivo, intentando comprender lo que sucede desde dentro y a partir de conceptos, y contribuir así a su vitalidad.

La tradición de pensamiento pedagógico salesiano sistematizada por Braido identifica formas institucionales de educación (1962/1984, pp. 369-380), y entre ellas, las compañías, asociaciones de tipo religioso que nuclea a jóvenes en torno a figuras religiosas juveniles. Braido resalta algunas características asociativas que resultan muy relevantes en la línea del artículo: la libre

y voluntaria participación juvenil; énfasis en la agencia juvenil al punto de que toda actividad debía ser “obra de los jóvenes”; “sentido democrático” de acción en un clima de familia (Braido, 1962/1984, pp. 377-378). Otro elemento adicional, identificado recientemente, es que la asociatividad salesiana se vive como instancia que ofrece a los jóvenes itinerarios diferenciados y selectivos para superar la masificación educativa (Sandrini, 2017, p. 239).

En la UPS, el asociacionismo estudiantil fue tomando cuerpo a partir de 2008, cuando alcanzó el reconocimiento y forma organizativa de hoy. A inicios de 2011 se norman los procedimientos y se afina la propuesta de los grupos ASU de la UPS, a través del documento “Competencias del Asociacionismo Salesiano Universitario”¹ y del *Reglamento y competencias del ASU*.

En la sede Quito se desarrollan, con distinto grado de vitalidad, visibilidad y vigencia, 41 grupos ASU, articulados en diversas áreas: académica (11), cultural (8), sociopolítica (10), comunicacional (1) y deportiva (13). En la UPS existen otras formas de asociatividad estudiantil más allá de los grupos ASU, que comparten los mismos principios de libertad y corresponsabilidad estudiantil: las directivas estudiantiles y los emprendimientos estudiantiles dotados de distintos grados de autorregulación y autonomía.

Resultados de la encuesta y de las narrativas

Resultados de la encuesta²

La encuesta se basó en los siguientes ejes temáticos: aprendizaje compartido, libertad y responsabilidad como resultado de la asociatividad vivida y experimentada por cada uno. Resumimos a continuación resultados a cada una de las siguientes preguntas y sus respuestas múltiples:

La primera pregunta se refiere a si los estudiantes consideran los grupos ASU como herramienta de formación porque permiten: a) cultivar amistades profundas y auténticas, b) ser líder y tomar decisiones compartidas, c) estudiar con mayor responsabilidad, d) ser creativo, generar ideas y proyectos, e) profundizar la espiritualidad y vivir según valores. Las valoraciones positivas se agrupan principalmente en los dos primeros indicadores: las ASU como espacio de aprendizaje en liderazgo y toma de decisiones

1 Acta del Consejo Superior (mayo 2011)/Resolución N° 0043-04-2011-05-11.

2 La composición de la muestra por áreas ASU fue la siguiente: grupos sociopolíticos (83 estudiantes), grupos académicos (52), grupos deportivos (48), grupos culturales (8) y grupos comunicacionales (1).

compartidas, y posibilidad para cultivar amistades profundas. El desarrollo de aspectos valóricos y espirituales denota buenos puntajes, pero es el menos reconocido entre los estudiantes.

Las respuestas libres destacan la oportunidad de ejercer la responsabilidad y la independencia a través de la asociatividad. Entre las respuestas libres solicitadas constan las siguientes:

- Formar parte del cualquier grupo ASU te lleva a experiencias de vida.
- En los grupos ASU se cultiva buenas amistades y cada grupo se convierte en una familia.
- El deporte nutre tu vida.
- Me parece perfecto las responsabilidades que me ayudan a obtener.
- La unión entre amigos se fortalece.
- Las ASU ayudan a actuar independientemente y a ser responsables.
- Te forma como ser una mejor persona.

La segunda pregunta se refiere a la contribución de los grupos ASU para pensar una universidad como un bien común del cual somos todos corresponsables porque: permite actuar según principios corresponsabilidad e intereses colectivos por sobre los principios de autoridad; los docentes coordinan y animan, pero quienes deciden son los estudiantes; y el aporte, ideas e iniciativas de cada uno son valoradas por los compañeros. Las respuestas muestran valoraciones equivalentes para cada uno de los indicadores en torno a la corresponsabilidad estudiantil y el reconocimiento de la valoración de las decisiones estudiantiles, la autorregulación espacio de escucha y consideración de los puntos de vista y decisiones de los estudiantes. Un aporte señala como valor la flexibilidad y las opciones de cambio en las decisiones.

La tercera pregunta, de carácter abierto, solicita razones por las cuales los encuestados recomendarían a sus compañeros formar parte de los grupos ASU. Las respuestas se pueden agrupar según dos temas importantes para nuestros fines. El primero, refleja el reconocimiento de los grupos ASU como espacios propicios para el aprendizaje significativo/colaborativo; el segundo, refleja el reconocimiento de los grupos ASU como espacios favorables para ejercer la ciudadanía a través de la corresponsabilidad y la participación. La siguiente tabla sistematiza las expresiones textuales de uno y otro orden.

Tabla 1
Respuestas a la pregunta 3:
“¿Por qué recomendarías a tus compañeros formar parte de las ASU?”

Respuestas en la línea del ambiente capacitante y el aprendizaje colaborativo	Respuestas en las línea de la ciudadanía y el protagonismo estudiantil (decisiones compartidas participación, autorregulación)
<p>Porque siempre tratamos de conseguir un aprendizaje colectivo, sin limitaciones de conocimientos previos.</p> <p>Porque te ayuda a crecer y a aprender más allá de las aulas. Porque cada grupo posee una diferente organización e intereses.</p> <p>Porque te ayudan a forjar un espíritu de amistad, de cooperación e innovación desarrollando diferentes proyectos en el ámbito social ambiental y económico. Esto nos ayuda a ser mejores profesionales y a realizar un trabajo en grupo más fructífero.</p> <p>Porque es una manera en la cual podemos invertir nuestro tiempo de una forma sana y aprendemos cosas nuevas, hacemos lo que nos gusta hacer, en mi caso me encanta bailar y puedo desarrollar mejor mis destrezas.</p> <p>Porque es una forma de integración con otros grupos colectivos que te ayudan en tu formación personal y también académica, además te enseñan aspectos como: responsabilidad, organización y trabajo en equipo.</p> <p>Porque te ayudan a forjar un espíritu de amistad, de cooperación e innovación desarrollando diferentes proyectos en el ámbito social ambiental y económico. Esto nos ayuda a ser mejores profesionales y a realizar un trabajo en grupo más fructífero.</p>	<p>Porque ayuda al bien común y de la Universidad.</p> <p>Porque se pueden generar ideas de cambio dentro del sistema educativo universitario, y estas ideas son respetadas y aceptadas por los animadores y docentes.</p> <p>Me permite ser participe de actividades conjuntas con la universidad.</p> <p>Te ayuda a conocer y ser parte de la Universidad desde otra perspectiva.</p> <p>El ambiente hace que se formen grupos de mucha camaradería.</p> <p>Nos ayuda a formarnos como líderes y adquirir conocimiento.</p> <p>Es una forma de tener libertad, apoyo y poder crear nuevas formas de innovar y de marcar una diferencia.</p>

Fuente: los autores

Aspectos clave del testimonio del Grupo ASU Utopía³

El testimonio de Daniela Moreno sobre su experiencia en el Grupo ASU Utopía inicia con el reconocimiento del espacio asociativo como colectivo estudiantil de crecimiento en múltiples dimensiones:

- Este apartado es un extracto del testimonio narrativo de Daniela Moreno, participante del Grupo ASU Utopía que asumió la edición de la revista *Utopía* desde el año 2009. La sede Quito se hizo cargo de la coordinación interceles de la revista hasta el año 2017, en que la coordinación de la edición quedó a cargo del Grupo ASU de la sede Guayaquil.

La revista *Utopía* es un espacio creativo en el que sus asociadas/os leen la vida con ojos indagadores y cuyos proyectos tiene un enfoque académico-cultural que confirma su responsabilidad social como profesionales y seres humanos. Además, en y a través de las actividades editoriales promueve en los y las estudiantes la formación teórico práctica con una participación activa, liderazgos, personalización y compromiso sociopolítico en un ambiente de amplia acogida, propicio para que sean sujetos y protagonistas de su crecimiento (Moreno, 2018).

Respecto a los factores que facilitan el aprendizaje colaborativo describe, al Grupo ASU *Utopía* como “plataforma de acciones reales” que promueve, produce, garantiza y transfiere conocimientos. Daniela identifica procesos pedagógicos no menores que tienen lugar en la “mesa de redacción” tales como el aprendizaje entre pares, entre estudiantes, el aprendizaje inverso en la dirección realidad-aula (en lugar de la linealidad aula-realidad) y el aprendizaje operativo, en función de *performances* concretas que involucran la ideación, obtención de criterios comunes, planificación, producción y evaluación. El grupo es un espacio donde “hacemos para aprender” distinto al espacio del aula donde “aprendemos para hacer”.

La “mesa de redacción” no está en función de “subir la nota”, sino para crecer desde la influencia recíproca entre los miembros; tampoco es un simulacro pues se decide y actúa para confrontar públicos reales, normativas, comunicaciones vigentes concretas, a través de un producto comunicativo específico. En el Grupo ASU *Utopía* los estudiantes se ponen en juego y se exponen realmente:

Al firmar nuestras contribuciones ponemos en juego nuestro trabajo y nuestro nombre, nuestra única posesión. Por ello, el ASU *Utopía* es un espacio de experimentación en todo el sentido de la palabra (del latín *ex perire*; “exponerse ante el peligro”) pues nos jugamos la profesión en cada artículo, cada foto, cada contenido creado, saboreando, al mismo tiempo, la libertad que genera el ámbito universitario para dar voz a los temas y luchas que nos mueven... las ASU son espacios en los cuales nos enfrentamos a problemas reales que no podemos evadir (Moreno, 2018).

En torno al eje de toma de decisiones y empoderamiento estudiantil, el Grupo ASU *Utopía* se considera un espacio pre-profesional idóneo para el ejercicio de la ciudadanía pues “como jóvenes, nuestras realidades culturales, sociales, económicas e ideológicas se encuentran y confluyen en la universidad. Es en este espacio que se ponen en común” (Moreno, 2018). En efecto:

En el espacio de la revista *Utopía* aprendimos que los estudiantes damos voz y aportamos a la transformación de las realidades que vivimos mediante el posicionamiento de temas de interés de la comunidad universitaria para generar diálogo. Como revista *Utopía* aportamos a la gene-

ración de políticas editoriales, y superamos la visión de aquellas revistas exclusivas para docentes (Moreno, 2018).

El testimonio finaliza señalando algunos nudos críticos sobre la percepción de que el Grupo ASU admite la presencia del conflicto a condición de sobrellevarlo con inteligencia y coherencia. Entre las dificultades anotadas, destacamos las siguientes:

- Tentación de la autocensura, que nace de asumir innecesariamente posibles obstáculos institucionales para tocar ciertos temas. Por ello, se ejerce libertad de expresión en espacios de negociación y límites que nacen de los márgenes institucionales que también son parte de la pertenencia estudiantil: “En la revista aprendemos a calibrar nuestra pertenencia institucional con nuestras visiones y visiones distintivas del mundo” (Moreno, 2018).
- El bajo hábito de lectura que afecta la llegada de la revista *Utopía* a los estudiantes: “El carácter estudiantil de la revista no garantiza superar las dificultades propias de los hábitos de lectura” (Moreno, 2018).
- Presión de otras instancias (docentes) para publicar en un espacio estudiantil, aspecto que se superó casi desde los inicios. A los docentes y autoridades se los entrevista.
- Tensiones entre ser “instrumento al servicio del Departamento de Pastoral (de la pastoral)” (Moreno, 2018) o ser una revista pastoral. La revista, por expresar la opción institucional por el protagonismo estudiantil, es pastoral.
- Desidia de los jóvenes y pérdida del interés por la acción política y ciudadana. No es fácil lograr la participación estudiantil debido a que prefieren actividades banales.

Aspectos clave de la experiencia en el Coworking Start UPS

Remarcamos ahora los principales elementos en torno al aprendizaje colaborativo, la participación y empoderamiento estudiantil a partir del testimonio de las gestoras del emprendimiento BioComfy. Los emprendimientos estudiantiles, nucleados alrededor de la iniciativa Coworking Start UPS, asumen la iniciativa en términos de “ambientes capacitantes”. La reflexión pedagógica se nutre de la práctica teorizada y toma en cuenta los presupuestos del aprendizaje colaborativo (Driscoll y Vergara, 1997; Collazos *et al.*, 2007), que apela a principios como el aula invertida (Coufal, 2014; Lage *et al.*, 2000; Talbert, 2012; Martínez *et al.*, 2014), a las relaciones horizontales de aprendizaje (Bacic y Avezedo, 2008), al “aprender haciendo” (Marcos, 2011) y el aprendizaje autorregulado (Jaramillo *et al.*, 2006).

Como afirman las autoras:

BioComfy es un emprendimiento de base biotecnológica que nace de la necesidad de evitar que las mujeres se contagien de enfermedades por usar un baño público. El inicio del emprendimiento empieza después del evento Recréate en marzo del 2017, un tipo de campamento de ideación de la Universidad Politécnica Salesiana que convoca grupos de estudiantes multidisciplinarios procedentes de carreras como biotecnología, eléctrica, comunicación y administración que solo tenía una idea de negocio y la urgencia de resolver un problema cotidiano... el emprendimiento ha sufrido varias modificaciones en este tiempo, iniciando con el cambio de nombres y de la marca (Confident, Comfy, BioComfy), pasando por la desertión de miembros del grupo, de la producción cero al grado de producción continua, hasta ser acreedores de premios nacionales e internacionales (Salazar y Altamirano).

La vida del emprendimiento implicó también cultivar una cultura de atención a la diversidad, por el carácter interdisciplinario de la iniciativa que involucra el diseño, prototipado, la biotecnología, el *marketing* y las finanzas. También se tuvo que acudir a la resolución de conflictos para superar la incompatibilidad de expectativas y las dificultades que surgen de la profundidad de compromiso creciente que exige a sus miembros. Para la gestión se acude al consenso, que consiste en: “Lograr acuerdos en torno a reglas claras de trabajo y el esfuerzo de todos” (Salazar y Altamirano).

Las tensiones y problemas por resolver sugeridos por la experiencia no surgen tanto de las modalidades de aprendizaje puestas en juego, sino de la complejidad del proceso y las fases de constitución del emprendimiento. Respecto a las tensiones y problemas pendientes destacamos dos que merecerán reflexiones futuras:

- El principal problema es cómo mantener estable la convocatoria y pertenencia de los emprendedores en torno a su emprendimiento, colectivamente diseñado, a lo largo del tiempo. Pareciera que, conforme crece la complejidad y las tareas son cada vez más concretas en términos de resultados y complejas en ejecución, es más difícil conservar los miembros. Se crea así una lógica inversa según la cual el emprendimiento más se especifica a través de la toma progresiva de decisiones, menos conserva sus miembros, generando un proceso selectivo que decanta en la continuidad de pocas y muy efectivas personas.
- Así mismo, se revelan tensiones entre los niveles de complejidad propias del emprendimiento respecto a los de la empresa; entre la figura y roles del emprendedor respecto a los del empresario.

Como afirman Karla Altamirano y Paula Salazar:

El *coworking* de la UPS no solo es un semillero de empresas sino también un ambiente capacitante para los involucrados que permite el desarrollo de competencias que superan el sistema educativo tradicional. Un estudiante que se involucra en el *coworking* se convierte en el protagonista de sus acciones y de su entorno, formando así agentes de cambio, buenos cristianos y honrados ciudadanos.

Conclusiones

Nuestra búsqueda consideró dos experiencias distintas de asociatividad universitaria salesiana a partir de los ejes propuestos por la investigación. Se identificaron referentes conceptuales en la línea de la sociología de la asociatividad juvenil y otros referidos a la práctica pedagógica salesiana.

Ambas vertientes confluyen y refuerzan las siguientes intuiciones que la UPS debe profundizar en la animación y gestión de los grupos ASU y los emprendimientos estudiantiles:

- La asociatividad juvenil universitaria debe ser considerada, primordialmente, una forma de acción social antes que una forma institucional, en y por la cual los jóvenes agencian de otra manera sus aprendizajes y se auto-constituyen como ciudadanos universitarios.
- La asociatividad juvenil universitaria debe ofrecer posibilidades de secundarización de las relaciones, ampliando los vínculos y relaciones más allá de la familia, el barrio y otras asociatividades inmediatas. El acceso a relaciones secundarias y la puesta en escena en espacios públicos e interinstitucionales forma parte del desarrollo personal y hace posible el ejercicio de la ciudadanía.
- Las experiencias expresan una alta valoración de los grupos ASU y de los emprendimientos como espacios autónomos y autorregulados en grados diversos: mayor autorregulación en los *coworkings* que en los grupos ASU. En los emprendimientos las crisis de pertenencia y permanencia de los estudiantes son más fuertes debido a la dinámica de constitución de los emprendimientos.
- En ambos espacios, y especialmente en los grupos ASU, los estudiantes valoran sus formas de deliberación, porque las decisiones son flexibles y abiertas al cambio, implican la participación de todos y el respeto a sus puntos de vista, así no prevalezcan en las decisiones finales. Por lo tanto, la participación y la escucha se consideran valores en sí mismos.
- Los grupos ASU y los emprendimientos también son vividos y reconocidos como ambientes capacitantes a partir de la pedagogía del aprendizaje colaborativo, aprendizaje entre pares y relaciones horizontales no jerárquicas con los docentes.

Referencias bibliográficas

- Bacic, M. y Avezedo, M. C. (2008). Formación de redes horizontales de pequeñas empresas: Centro de Apoyo a la Investigación Económica. *Revue Sciences de Gestion*, 1(66), 18. Recuperado de <https://bit.ly/2WmA8DD/>
- Braido, P. (1962/1984). *El sistema educativo de Don Bosco*. Guatemala: Publicaciones del Instituto Teológico Salesiano.
- Collazos, A., Guerrero, L. y Vergara, A. (2007). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZepVaY/>
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2).
- Driscoll, M. P. y Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21. Recuperado de <https://bit.ly/30HIGW6/>
- Fernández Moreno, J. M. (enero-marzo, 1999). Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. *Razón y Palabra*, 4(13). Recuperado de <https://bit.ly/2V6yz8r/>
- Fernández, F. (1998). *Análisis de clase del asociacionismo juvenil católico en la España de los años noventa* (Tesis doctoral). Madrid.
- Fernández, O., Martínez-Conde, M. y Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 27-45. Valdivia. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002/>
- Herrán, J., Cazorla, A., De Los Ríos, I., Jordana, J., Yague, J. y Salgado, J. (2014). *Cuaderno de reflexión universitaria: hacia una comunidad académica que investiga*. Quito. Recuperado de <https://doi.org/978-9978-10-193-3/>
- Jaramillo, H., Piñeros, L. J., Álvarez, J. y Lopera, C. (2006). *Aprender haciendo: experiencia en la formación de jóvenes investigadores en Colombia*. Recuperado de <https://bit.ly/2Kb4LFV/>
- Maldonado, M. (septiembre-noviembre, 2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <https://bit.ly/1U6cdi3/>
- Marcos, A. (enero-abril, 2011). Aprender haciendo: *paideia* y *phronesis* en Aristóteles. *Educação*, 34(1), 13-24. Recuperado de <https://bit.ly/2DhopeO/>
- Martínez, W., Esquivel, I. y Martínez, J. (2014). *Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones*. Recuperado de <https://bit.ly/2Uk065L/>
- Merkel, J. (2015). *Coworking in the city*. Recuperado de <https://bit.ly/2GdfCvc/>
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2).
- Salgado, J. P., De Los Ríos, I. y López, M. (2017). Management of Entrepreneurship Projects from Project-Based Learning: Coworking Start UPS Project at Universidad Politécnica Salesiana (Salesian Polytechnic University), Ecuador. En *Case Study of Innovative Projects - Successful Real Cases*. Recuperado de <https://doi.org/10.5772/intechopen.68492/>

- Sandrini, M. (2017). Os jovens universitarios nas Instituicoes Salesianas de Educacao Superior. De destinatarios a protagonistas. En A. Wardison, C. Silva y R. Zacharias (eds.), *Instituicoes Salesianas de Educacao Superior. Presenca, Identidad e Gestao*. San Pablo: UNISAL/Editora Ideias & Letras.
- Silva, C. y Martínez, M. L. (2004). *Empoderamiento: proceso, nivel y contexto*. S.e.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*. S.e.
- UPS. (2019). *Grupos ASU de la sede Quito*. Folleto informativo.

Metacomprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales

Laura E. Montenegro
Universidad Politécnica Salesiana
lmontenegro@ups.edu.ec

Jefferson A. Moreno
Universidad Politécnica Salesiana
jmorenog@ups.edu.ec

Introducción

El ingreso a la universidad supone para los estudiantes un cambio en su ritmo de vida y en la manera en que ellos afrontan los nuevos aprendizajes que se les propone, dado que la universidad presenta una exigencia académica mayor a la que estaban acostumbrados; la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores exige además dominar estrategias, textos y prácticas. La universidad presupone que los estudiantes que ingresan a ella han desarrollado ya esas estrategias, puesto que los textos que se leen exigen al estudiante poner en juego procesos mentales diferentes a los utilizados en la educación secundaria, además de conocimientos previos específicos.

Esta situación enfrenta a los estudiantes a diferentes tareas y manejo de información de tipo académica, que no siempre están en condiciones de comprenderla, manejarla, procesarla y trabajarla. Y si bien es cierto, que son ellos los co-responsables de adquirir y desarrollar altos estándares de lectura y escritura de orden académico, buena parte de los alumnos no consiguen superar ese desafío, puesto que aún no son autónomos para lograrlo (Chanok, 2000; Carlino, 2005).

Esta situación genera deficiencias en el rendimiento académico de los estudiantes, lo que conduce a la deserción escolar. Las investigaciones

dan cuenta de factores de orden personal, socioeconómico, institucional, demográfico y académico, vinculados a este fenómeno (Barceló *et al.*, 2006; Caballero *et al.*, 2010; Moreno, 2009 y 2011). Sin embargo, en los últimos años ha cobrado importancia el estudio de las competencias escritas y lectoras, además de la comprensión lectora como factores que permiten un mejor acceso al mundo académico-científico y por tanto un mejor desempeño en el rendimiento académico (Campo *et al.*, 2016).

Varios estudios en países de América y Europa (Dorronzoro, 2013; Bustos-Pérez, 2010; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010) dan cuenta de las deficiencias que presentan los estudiantes universitarios en la comprensión lectora, lo que podría ser una de las causas que explicaría el bajo rendimiento académico observado, sobre todo en los primeros años de la vida universitaria.

Los estudiantes llegan a la universidad con dificultades en el acceso al discurso científico que se evidencia en los bajos niveles de comprensión de textos académicos; parecería que no se los han entrenado en la capacidad de razonar, por lo que su lectura tiende a ser más bien mecánica y literal; además, muestran dificultades para validar los conocimientos. Ambos aspectos derivan en que se observen deficiencias en todos los niveles de comprensión lectora, pero sobre todo en la representación mental de textos científicos (Quintero-Ramírez y Vela-Valderrama, 2016).

Con el propósito de mitigar esta situación, autores como Lea y Street (1998) formulan la idea de que todo estudiante que ingresa a la universidad debería atravesar por un proceso de alfabetización académica, el que implica que se le capacite para comprender y manejar vocabulario, textos y discursos de orden académico. La idea de la alfabetización académica es desarrollada y ampliamente estudiada por otros autores, uno de ellos es Carlino (2013), quien señala que dicho proceso permitirá a los estudiantes ingresar a esta cultura académica que posee prácticas discursivas específicas; entonces se propone que se enseñe a los estudiantes la lectura y escritura de géneros académicos que les permitan incluirse en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas según propósitos, significados y valores compartidos (Carlino, 2013). Con el fin de que los estudiantes universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, relacionarla, valoren otros razonamientos, en resumen, aprendan a debatir con un conocimiento científico acorde al área en la cual se están formando.

Al ser las actividades de lectura constantes en este grupo estudiantil, se espera que los alumnos utilicen estrategias de lectura comprensiva, crítica y metacomprendiva, a través de las cuales construyan sus conocimientos y sean capaces de producir textos con calidad argumentativa, convirtiéndose entonces en pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2005).

La comprensión lectora será entendida desde la perspectiva de la psicolingüística cognitiva como un modelo interactivo de procesamiento

de la información en el que se destaca la importancia de los componentes semánticos, sintácticos y del contexto, en conjunto con el rol activo que deberá mantener el lector para su proceso de comprensión. Este modelo propuesto por Kintsch y Van Dijk (1983) permite entender a la lectura como un proceso que va más allá de la decodificación y se centra en la comprensión. Leer implica poner en marcha un esquema mental para proyectarlo sobre el texto (Alfaro-López, 2010). Durante este proceso, el lector debe incorporar la nueva información que recibe del texto a sus conocimientos previos para elaborar una representación en la memoria de los contenidos del texto, incluyendo las inferencias y elaboraciones que el lector haya realizado al respecto.

Esta representación que el sujeto realiza en su memoria respecto al texto que está leyendo, implica la generación de tres componentes fundamentales (Vidal-Abarca, 1990): la microestructura, que le permite identificar las ideas básicas del texto y establecer una continuidad temática en términos de causales, motivacionales o descriptivos; la macroestructura, en la cual el lector otorgará un sentido unitario y global a las ideas que están contenidas en el texto; y finalmente, la superestructura, donde establecerá los vínculos entre las ideas globales y las referirá a un género textual determinado. Por tanto, es este último nivel de representación el que implica la construcción de un modelo del mundo, gracias al cual la información proporcionada por el texto es elaborada a partir de los conocimientos previos que posee el sujeto e integrado en una nueva estructura mental (Irrazabal, 2007). En este sentido, la comprensión de textos es una tarea cognitiva compleja que requiere de la integridad de múltiples procesos y habilidades (Cartoceti *et al.*, 2010); un modelo mental personal, contextual y situacional que derivará en variaciones individuales e interpretaciones personales resultantes, las mismas que dependerán de las condiciones de la situación y de las demandas de la tarea (Piovano y Burín, 2014).

Ahora bien, este proceso de comprensión será más eficiente en el lector si ha desarrollado estrategias metacomprendivas que le permitan manejar eficientemente los textos a los cuales se enfrenta. En este sentido, tal como lo señala Flórez-Romero (*et al.*, 2006), la comprensión es el aspecto de la lectura que se relaciona con pensar estratégicamente, por lo que según los autores se la relaciona frecuentemente con la metacognición.

La metacognición fue un término acuñado por Flavell en 1979 y hace referencia al control que el sujeto tiene sobre los propios procesos de pensamiento, el mismo que se logra gracias a la autorregulación. Flavell (*et al.*, 1984) señala que esta tiene tres etapas: la planificación, el monitoreo durante el proceso de pensamiento y la evaluación del conocimiento alcanzado. En este sentido, la metacompreensión sería un subproceso de la metacognición y se refiere al conocimiento que tiene el sujeto sobre sus posibilidades de comprensión y a las actividades mentales de control que se llevan a cabo

durante la tarea, como procesos de monitoreo y regulación (Graesser *et al.*, 2005), ambos procesos van a favorecer la comprensión global del texto.

Dicho conocimiento sigue el mismo proceso de la metacognición, es decir: planeación, verificación y evaluación, el mismo que se traducen en tres momentos: el primero tiene que ver con la preparación que el sujeto realiza para la lectura, corresponde a la planificación, en la cual se activarán las ideas previas, los objetivos del lector y la decisión respecto a las técnicas y herramientas para realizar su lectura y alcanzar la comprensión; el segundo momento hace referencia a las habilidades de supervisión, donde el lector aplica las técnicas seleccionadas mientras lee y verifica si se está produciendo la comprensión; finalmente, el tercer momento incluye las habilidades de evaluación que se ejecutan una vez que el sujeto ha finalizado la lectura y valora su nivel de comprensión de la misma (Rodríguez *et al.*, 2016).

Como se ha señalado previamente, los procesos que viabilizan la metacompreensión son el monitoreo y la regulación o control, ambos permiten que el lector construya el significado del texto. Estos procesos se encuentran en cada uno de los tres momentos involucrados en la metacompreensión. Irrazabal (2007) plantea que los dos pueden constituirse en fases del proceso metacompreensivo.

La primera fase de monitoreo es la que permite evaluar cómo se está efectuando la comprensión del texto durante el proceso lector, de tal manera que en esta fase el lector podrá identificar posibles inconsistencias entre las ideas que se presentan en el texto o entre los conocimientos previos que el sujeto tiene sobre el tema y los contenidos presentados en el texto. Una vez detectadas estas inconsistencias, el lector deberá corregirlas y esto hará posible una comprensión total del texto.

La segunda fase de regulación o control es posible gracias a la fase previa, en esta fase el lector buscará modificar los errores o inconsistencias detectados durante la lectura, lo que permitirá —como ya se mencionó— alcanzar la comprensión total del texto. Para ello deberá utilizar alguna estrategia como la relectura del texto o la búsqueda del significado de palabras desconocidas (Graesser *et al.*, 2005). Sin embargo, si el lector no es capaz de detectar y corregir los errores presentes en el texto no logrará comprender la coherencia del texto y por tanto su comprensión lectora se verá disminuida. Por lo que únicamente alcanzará una representación mental coherente de la lectura una vez que las inconsistencias detectadas sean corregidas durante el proceso de control (Irrazabal, 2007).

Según Baker (1985) existen siete aspectos que deben ser monitoreados y regulados mientras se realiza la lectura de un texto y que permiten el acceso a la comprensión: el lector debe conocer y entender el significado de las palabras, es decir, debe manejar aspectos léxicos del texto al cual se está enfrentando, además, deberá manejar aspectos sintácticos, los mismos que hacen referencia a la gramaticalidad de los grupos de palabras; luego debe

ser capaz de integrar las proposiciones que se encuentran en el texto, es decir, manejar la cohesión proposicional, la que le permita encontrar la congruencia entre sus conocimientos previos y la información que se le presenta en el texto, así como la congruencia entre la información que se presenta a lo largo del texto, es decir, debe encontrar la consistencia externa y la consistencia interna del texto, la que le permitirá lograr la integración de las proposiciones individuales con el tema global del texto, es decir, alcanzar la cohesión estructural, para finalmente alcanzar la comprensión total de la información.

Es importante señalar que al ser un proceso individual del lector, será él quien decida aquellos aspectos que necesiten un mayor control o monitoreo y dependerá de la lectura a la cual se vean enfrentados. Sin embargo, como se ha buscado plantear a lo largo de esta presentación, el conocimiento de las estrategias no implica necesariamente que los alumnos las utilicen y mucho menos que las aprovechen para lograr una buena comprensión del texto, de hecho, los lectores menos competentes tienen dificultades para supervisar y regular su propia comprensión, por lo que no utilizan eficientemente las estrategias de regulación que les permita alcanzar una buena comprensión del texto (Irrazabal, 2007).

El objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre metacompreensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios del primer año de la Universidad Politécnica Salesiana, de las carreras de Comunicación Social y Psicología.

Materiales y método

Instrumentos utilizados: Metacompreension Strategy Index (MSI)

El inventario de estrategias de metacompreensión (MSI por sus siglas en inglés), es una herramienta creada por la psicóloga Maribeth Schmitt de la Universidad Purdue de Indiana (EE.UU.). Esta herramienta fue desarrollada originalmente para medir la conciencia estratégica de los estudiantes que participaron en un estudio de entrenamiento de metacompreensión (Schmitt, 1990), para la evaluación del conocimiento que poseen los estudiantes sobre sus procesos estratégicos asociados a la lectura.

El cuestionario ha sido traducido por Meza y Lazarte, y publicado en 2007, el mismo consta de 25 preguntas de opción múltiple entre cuatro opciones, y se divide en tres secciones: la primera sección, que consta de diez ítems, evalúa lo que el estudiante puede hacer para mejorar su comprensión antes de leer; la segunda sección, también de diez ítems, evalúa las estrategias metacompreensivas para mejorar la comprensión durante la lectura; y la última sección, que consta de cinco ítems, evalúa las estrategias metacom-

prensivas después de leer el texto, es decir, se pregunta qué pueden hacer los estudiantes para mejorar la comprensión posteriormente a la lectura.

El inventario maneja una escala sencilla para la ubicación de los niveles de estrategias en la metacompreñión lectora, los mismos que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1
Niveles de estrategias en la metacompreñión lectora

Puntuación	Nivel de metacompreñión
Menor a 13	Nivel bajo
Entre 13 y 18	Nivel medio
Entre 19 y 25	Nivel alto

Fuente: Meza y Lazarte, 2007

Escala de rendimiento académico

El reglamento académico de la Universidad Politécnica Salesiana, en lo referente a la evaluación y promoción de los estudiantes, establece que las materias se calificarán sobre 100 puntos, requiriéndose para su aprobación la calificación de 70/100 puntos. En tal sentido, para ubicar los niveles de rendimiento académico, se consideró tres rangos: entre 90 y 100 puntos un nivel de rendimiento alto, entre 80 y 89 puntos el nivel de rendimiento será medio y a partir de 79 puntos hacia abajo el rendimiento académico se ubicará en un nivel bajo.

Tabla 2
Niveles de rendimiento académico

Puntuación	Nivel de rendimiento académico
Menor a 79	Nivel bajo
Entre 80 y 89	Nivel medio
Entre 90 y 100	Nivel alto

Fuente: los autores

Tipo de estudio

Se propuso un estudio cuasi-experimental para evaluar el nivel de metacompreñión lectora con el cual los estudiantes llegan a la universidad y contrastar con los resultados académicos obtenidos del semestre durante el período 50, y de esta manera determinar si existe incidencia en el conocimiento metacompreñivo y el rendimiento académico de los estudiantes.

Participantes

Participaron 112 estudiantes: 12 de quinto nivel de la Carrera de Filosofía y Pedagogía en la prueba piloto, y 100 estudiantes correspondientes a los primeros niveles de las carreras de Psicología y Comunicación Social de la UPS período 50 (2017-2018) para el estudio definitivo. La prueba piloto se desarrolló para constatar los criterios de extensión, contenido, lenguaje y tiempo en la aplicación del MSI. La muestra con la cual se trabajó en el estudio definitivo correspondió a una muestra no probabilística-accidental.

Metodología

Se realizaron dos estudios: prueba piloto o primer estudio (N=12), y estudio a escala (N=100).

La aplicación de la prueba piloto tuvo como objetivo fundamental poner a prueba la versión en español del inventario de metacompreensión lectora para realizar los cambios necesarios en la prueba definitiva. La prueba piloto determinó que la traducción al español del cuestionario era de fácil acceso y comprensión para los estudiantes, por lo que se procedió a aplicar dicha versión al grupo de estudio.

La aplicación del cuestionario a la muestra seleccionada se llevó a cabo en las aulas de la universidad, luego de obtener la autorización para su aplicación con los docentes responsables de los cursos. La aplicación tomó aproximadamente treinta minutos y los estudiantes accedieron a colaborar en el estudio.

Resultados

Resultados inventario Metacomprehension Strategy Index

Los resultados obtenidos por los estudiantes muestran que la mayor parte de ellos, el 89%, alcanza un nivel metacompreensivo bajo, lo que da cuenta de que la mayoría de los estudiantes que cursan los primeros niveles de universidad no manejan estrategias de comprensión lectora antes, durante ni después de someterse a actividades de lectura.

Al realizar un análisis comparativo entre las dos carreras estudiadas se puede determinar que los estudiantes de la Carrera de Psicología manejan mejores habilidades metacompreensivas frente a la Carrera de Comunicación Social, que obtiene resultados inferiores.

Tabla 3
Resultados inventario MSI

Resultados MSI	Psicología		Comunicación Social		Resultados generales	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Total nivel bajo	21	84%	68	91%	89	89%
Total nivel medio	3	12%	7	9%	10	10%
Total nivel alto	1	4%	0	0%	1	1%
Total	25	100%	75	100%	100	100%

Fuente: los autores

Los resultados arrojados dan cuenta, de que a pesar de que ambas carreras corresponden a las áreas de ciencias sociales, los estudiantes no manejan estrategias metacomprendivas; por lo que sería evidente la dificultad para trabajar con textos escritos que requieren de algún nivel de inferencia, como los presentados en ese tipo de carreras.

Rendimiento académico

El rendimiento académico de los alumnos se obtuvo del Registro de Notas del Sistema Nacional Académico de la Universidad Politécnica Salesiana, período 50 (2017-2018). El puntaje se obtuvo a través del promedio del número de materias cursadas por los estudiantes durante este período, las mismas que oscilaban entre 8 y 5, dependiendo de la carrera que cursaban. La categorización realizada sirvió para identificar cómo se distribuyen los estudiantes en su rendimiento académico, observándose que la mayor parte de ellos (el 58%) alcanza un rendimiento académico bajo; lo que da cuenta que logran adquirir los requisitos mínimos de los objetivos de aprendizaje propuestos en las diferentes asignaturas, y en algunos casos no alcanzan el puntaje mínimo para su aprobación. El 41% muestra un rendimiento medio, es decir, entre 80 y 89 puntos, lo que da cuenta que logran adquirir los conocimientos requeridos en los objetivos de aprendizaje aunque presentan ciertas limitaciones. Únicamente el 1% de la población estudiada alcanza un rango de rendimiento alto en sus aprendizajes, lo que daría cuenta que dominan los conocimientos alcanzando satisfactoriamente los objetivos de aprendizaje propuestos en las diferentes asignaturas.

Tabla 4
Rendimiento académico

Rendimiento académico	Frec.	%
Total nivel bajo	58	58%
Total nivel medio	41	41%
Total nivel alto	1	1%
Total	100	100%

Fuente: los autores

Contrastación entre metacomprensión lectora y rendimiento académico

Al analizar la media de estrategias metacomprendivas obtenida por los estudiantes del nivel metacomprendivo bajo es de 7,9 con desviación estándar de 2,49; frente a la media de rendimiento académico bajo que es de 75,36 con una desviación estándar de 3,37. Estos datos reafirman lo anteriormente expuesto, en el sentido de que los estudiantes universitarios de los primeros años no manejan estrategias metacomprendivas, lo que incidirá en los procesos de regulación y control necesarios para alcanzar un adecuado nivel de comprensión lectora (Irrazabal, 2007) y por tanto mejorar su rendimiento académico.

Los estudiantes que manejan un nivel medio de estrategias de metacomprensión alcanzan una media de 14,1 con desviación estándar de 1,45, y una media de rendimiento académico de 82,78 con desviación estándar de 2,88. Estos datos conducen a pensar que el manejo de estrategias metacomprendivas incide positivamente en su rendimiento académico.

Tabla 5
Valores media y desviación estándar
en el inventario de metacomprensión lectora MSI

		X	Desviación estándar
Nivel bajo	MSI	7,977	2,49534807
	Rendimiento académico	75,36	3,37013861
Nivel medio	MSI	14,10	1,44913767
	Rendimiento académico	82,780	2,88541327
Nivel alto	MSI	20	
	Rendimiento académico	92	

Fuente: los autores

Los resultados muestran que existe una relación directa entre las dos variables, es decir, a menor utilización de estrategias metacomprendivas, el rendimiento académico de los estudiantes también tiende a ser menor.

Tabla 6
Metacomprensión lectora (MSI) y rendimiento académico

Resultados	Rendimiento académico (%)	Metacomprensión lectora (%)
Total nivel bajo	58	89
Total nivel medio	41	10
Total nivel alto	1	1
Total	100	100

Fuente: los autores

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre metacomprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios del primer año de la UPS, de las carreras de Comunicación Social y Psicología.

La hipótesis de la investigación afirmaba que la utilización de estrategias metacomprendivas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio permitió identificar que existe una relación positiva entre estrategias metacomprendivas y rendimiento académico. Por lo tanto, en principio, se puede afirmar que el desarrollo y utilización de estrategias metacomprendivas durante la lectura produciría una mejor comprensión lectora y, por tanto, un mejor rendimiento académico en los estudiantes, tal como lo afirman autores como Bustos-Pérez (2010), Calderón-Ibañez y Quijano-Peñuela (2010).

La comprensión de textos es una tarea cognitiva compleja que requiere de la integridad de múltiples procesos y habilidades (Cartoceti *et al.*, 2010), por lo que si los estudiantes desarrollan estrategias metacomprendivas, estarán en condiciones de utilizar estrategias antes, durante y después de la lectura, que les posibilitará manejar más eficientemente los textos a los cuales se enfrentan. La comprensión lectora se relaciona con el pensamiento estratégico.

Conclusiones

La investigación muestra que el paso a la universidad demanda de un cambio de identidad como pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2005), cambio necesario para que los estudiantes aprendan a debatir con conocimientos científicos acorde a su área y las capacidades metacomprendivas necesarias para construir sus propios significados de los textos.

La investigación da cuenta del déficit en el manejo de estrategias metacomprendivas con el cual los estudiantes llegan a la universidad y de cómo este llega a constituir un factor determinante para el rendimiento académico (Chanok, 2000; Carlino, 2005). Además, permite evidenciar la necesidad de implantar programas de nivelación o alfabetización académica (Carlino, 2013) que otorguen a los estudiantes las herramientas y estrategias necesarias para responder satisfactoriamente a las exigencias universitarias y los objetivos de aprendizaje planteados en las distintas asignaturas; así como de la necesidad del acompañamiento, monitoreo y control de dichos programas, para guiar a los estudiantes a desarrollar estrategias metacomprendivas y construir el significado del texto.

Finalmente, la investigación confirma la influencia existente del nivel metacomprendivo en el rendimiento académico, confirmando que a menor nivel metacomprendivo menor rendimiento académico.

Esta investigación aproximativa de la realidad estudiantil podría constituirse en el preámbulo para futuras investigaciones encaminadas a desarrollar e implementar programas que estimulen el desarrollo y uso de estrategias metacomprendivas; así como también verificar la incidencia de estos programas en la comprensión lectora y por tanto en el rendimiento académico de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alfaro-López, H. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación Bibliotecológica*, 24(50), 35-47.
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En M. G. G., *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 155-205). New York: Academic Press.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 233-252.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Revista de Educación*, 143-168.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 355-381.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., Sampedro, B. y Ferreres A. (2010). Influencia del mecanismo de actualización en la comprensión de textos. *La renovación de la palabra en el Bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*.
- Flavell, J. H., Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En M. L. R. Barr, *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Flórez-Romero, R., Arias-Velandia, N. y Torrado, M. C. (2006). Leer en familia: horizonte conceptual. *Leer en Familia en Colombia: reporte de investigación y experiencias*, 19-45.
- Graesser, A., McNamara, D. y Vanlehn, K. (2005). Scaffolding Deep Comprehension Strategies Through Point&Query, Auto Tutor, and iSTART. *Educational Psychologist*, 40(4), 225-234.
- Irrazabal, N. (2007). Metacompreensión y comprensión lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 43-60.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 157-173.
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Piovano, S. y Burín, D. (2014). Comprensión y metacompreensión de textos expositivos: comparación experimental entre el soporte impreso y el e-book reader. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 234). Buenos Aires.

- Quintero-Ramírez, M. y Vela-Valderrama, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18-32.
- Rodríguez, B., Calderón, M., Leal, M. y Arias-Velandia, M. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Folios, Segunda época*, (44), 93-108.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), 454-461.
- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales en textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.

Saberes de experiência consolidados em assembleias de classe promovem convivência e autonomia

Mariza de Fátima Pavan Stucchi
Universitario Salesiano de São Paulo-UNISAL
mariza.stucchi@hotmail.com

Introdução

Esse trabalho é resultado de pesquisa de mestrado em Educação que investigou a importância da prática educativa denominada “Assembleia de Classe” e teve como intuito identificar os saberes de experiência que emergem dos participantes dessa prática e compreender como tais saberes favorecem a construção da autonomia de educandos/as, melhorando sua convivência no contexto escolar.

A Assembleia de Classe vem sendo desenvolvida na escola em que a pesquisa foi realizada desde o ano de 2011, com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contudo, para este trabalho foram consideradas especificamente as atividades com duas turmas de oitavo ano do período matutino, no primeiro semestre de 2017. A escola pertence à rede privada de ensino e está situada no interior de São Paulo, Brasil. O fato de os mantenedores da escola serem professores fez com que se comprometessem desde o início com o trabalho educacional de qualidade que busca formar cidadãos ativos na sociedade e proporcionar uma convivência saudável no espaço escolar. A escola vem se dedicando à promoção do exercício da cidadania e, assim, contribui para que os/as educandos/as alcancem os seus objetivos pessoais e coletivos, não apenas procurando basear-se em propostas pedagógicas pautadas na melhoria da convivência e das relações interpessoais, mas na construção de um ambiente escolar harmonioso que possibilite o desenvolvimento de sujeitos autônomos, participativos, responsáveis pelos seus atos e solidários para com o outro.

Nessa perspectiva de pesquisa optamos pela Sistematização de Experiência, compreendida como uma forma de Pesquisa Participativa, pois ela possibilita vincular saberes gestados na prática à construção de conhecimentos.

A pesquisa teve seu percurso baseado na abordagem qualitativa que possibilitou à pesquisadora observar as Assembleias de Classe no seu contexto natural e foi organizada segundo as características e aspectos da investigação qualitativa descrita por Bogdan e Biklen.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Nesta direção, a sistematização da experiência da Assembleia de Classe foi elaborada com base na obra *Para sistematizar experiências*, de Oscar Jara-Holliday (2006), cuja concepção teórica e metodológica é a dialética, em que a realidade é entendida, ao mesmo tempo, como “una, mutante e contraditória porque é histórica; porque é produto da atividade transformadora, criadora dos seres humanos”, pois conforme o autor, é a partir da perspectiva dialética que “aproximamo-nos da compreensão dos fenômenos sociais desde o interior de sua dinâmica, como sujeitos participantes na construção da história, totalmente implicados de forma ativa em seu processo” (Jara-Holliday, 2006, pp. 47- 49).

A sistematização possibilita organizarmos a experiência prática concreta por meio de diversos procedimentos metodológicos, descritos mais adiante, e que, essas experiências se referem a processos sociais dinâmicos e complexos que se encontram sempre em movimento. O autor diz que não podemos nos limitar a “‘descrever’ os fenômenos e a ‘observar’ seus comportamentos” (Jara-Holliday, 2006, p. 49), mas procurar entender suas causas, compreender suas contradições e refletir sobre nossa prática de maneira que provoque a nossa própria transformação e enriqueça tanto a prática como a teoria.

No entanto, é necessário destacar que o espaço e o tempo escolar foram pensados e programados pelos adultos que trabalham na instituição de ensino investigada, em conformidade com os preceitos legais que devem ser acatados pelas instituições formais de ensino, com o objetivo de acomodar as crianças e os adolescentes no âmbito do sistema pedagógico utilizado, sobrando pouco espaço e tempo de envolvê-los em dinâmicas que incentivassem o protagonismo desses sujeitos no tocante aos referidos aspectos.

Assume relevância o papel da coordenação pedagógica (exercida por esta pesquisadora) e do orientador educacional no encaminhamento de queixas recorrentes sobre a falta de interesse dos estudantes pela própria aprendizagem, dos constantes e diferentes tipos de conflitos ocorridos du-

rante as aulas, então, foi preciso encontrar meios para aprimorar os processos pedagógicos de maneira a contribuir para a emancipação destes educandos e educandas.

Indisciplina e conflito no ambiente escolar

Nos últimos anos, temos visto na literatura educacional que a indisciplina escolar tem sido tema de muita inquietação entre os educadores e educadoras, não só por dificultar os resultados dos trabalhos em sala de aula, mas, também, pelo fato de instigar a busca por novos projetos educacionais em que a disciplina seja entendida como uma questão coletiva da escola.

É interessante observarmos que este tema também tem sido motivo para pesquisadores da área educacional como Estrela (2002), Aquino (1996), Rego (1996), Garcia (2006, 2008) e outros, se debruçarem, nos últimos anos, em busca de respostas às questões da origem da indisciplina que persiste no cotidiano escolar. Os dados apresentados comprovam que ela se manifesta nos mais diversos sistemas educacionais do mundo, inclusive nos mais qualificados.

Leme (2006) faz breve histórico na apresentação da pesquisa *Convivência, conflitos e educação*, ressaltando que os estudos realizados no Brasil sobre o tema da convivência escolar se iniciaram a partir de 1980 e indicando as principais modalidades de violência nas escolas: a “depredação de patrimônio, furtos, roubos e agressões físicas e verbais entre alunos e agressões de alunos contra professores”. Na década de 1990, verifica-se o “aumento da violência interpessoal entre estudantes, expressa, principalmente, em agressões verbais e ameaças, persistindo a depredação de patrimônio como uma transgressão frequente” (Leme, 2006, p. 7).

Nos anos 2000, outras pesquisas mostram que a crescente exclusão social foi um dos fatores que contribuiu para o aumento da violência dentro das escolas devido ao fato de a criminalidade ser refletida nos espaços escolares, motivada pelas desigualdades entre classes sociais e o consumo desprivilegiado, que causam frustrações nos jovens. Leme (2006) aponta estudos realizados por diversos pesquisadores (Camacho, 2001; Abramovay e Rua, 2004, dentre outros) que trazem dados comparativos sobre a manifestação da violência nas escolas públicas e privadas. Segundo esses estudos, os “perpetradores de atos violentos” estão presentes tanto numa como noutra escola, porém, se manifestam de maneira diferente como violência “mais disfarçada em brincadeiras e apelidos na escola privada e mais explícita na pública” (Leme, 2006, p. 8).

A pesquisa de Leme (2006) objetivou investigar como estudantes paulistas do Ensino Fundamental e Médio entendem o convívio na escola em relação à violência, ao seu funcionamento e suas regras, à qualidade das

relações interpessoais e às formas de resolução de conflitos utilizadas pela escola. Os resultados desvelam que a violência e o *bullying* são negativos para o clima escolar. Por isso, a autora nos alerta para o fato de vermos com certa frequência as escolas procurarem medidas, em geral repressoras, capazes de atender ao impacto da violência, como a instalação de câmeras, a presença de policiais ao redor do espaço escolar e a elaboração de práticas educativas que favoreçam o convívio escolar.

Autores franceses, como Bernard Charlot, denominam de incivildade as “condutas que se contrapõem às regras da boa convivência” (Garcia, 2006, p. 127), entendidas como falta de respeito, tais como: grosserias, ofensas verbais, andar pela sala em momentos inapropriados, cochichar, atribuir apelidos, falta de pontualidade, empurrões, brincadeiras fora de contexto, jogar objetos, gritar, indelicadeza. Atitudes conhecidas também como microviolências ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem com frequência.

Garcia destaca que:

As incivildades são rupturas em nível das regras e expectativas tácitas de convivência, dos pactos sociais que perpassam as relações humanas e cujo sentido muitas vezes supomos seja de domínio público desde a infância. Assim, a conduta incivilizada é criticada pelos professores como ausência da influência educativa da família, por suposta responsável pela socialização primária dos seus filhos e pela sua formação nos esquemas básicos de civilidade (Garcia, 2006, p. 127).

Portanto, as incivildades, segundo a concepção de Garcia (2006), não rompem com “acordos, regras e esquemas pedagógicos” e sim, rompem com as regras da vida social, ou seja, ao direito de cada um de ser respeitado.

A maneira como a escola fará as intervenções em situações de conflito interpessoal poderá refletir na formação dos sujeitos tornando-os mais autônomos quando passam a se conhecer melhor e aprender o que necessitam para compreender pontos de vistas diferentes do seu, e dessa forma, os conflitos interpessoais são aproveitados, segundo a visão construtivista, como oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, os sistemas educativos deveriam cumprir com o importante papel de desenvolver as competências necessárias para a formação de cidadãos mais éticos possibilitando a resolução de seus conflitos pessoais e sociais e, portanto, melhorando a convivência social.

Garcia, Tognetta e Vinha (2013) dizem que é necessário pensar a escola e a relação que se constrói em seu cotidiano entre indisciplina e a cultura escolar. Para tanto, conceituam três formas de expressão da indisciplina na escola: ausência de identidade entre os critérios e as expectativas assumidas pela instituição escolar no que se refere às atividades pedagógicas e às atitudes dos educandos/as dentro e fora da escola; socialização e

relacionamentos construídos pelos estudantes em relação aos seus pares e profissionais da instituição escolar no que tange às atividades pedagógicas e à conservação do patrimônio coletivo e, finalmente, o desenvolvimento cognitivo dos educandos/as e o que, realmente, eles/as apresentam. Afirmam ainda que pode ocorrer resistência ou contestação dos educandos e educandas em relação aos esquemas da instituição escolar quando não há uma base democrática que sustente as relações entre os estudantes e educadores e os outros adultos envolvidos no processo educativo podendo reforçar ou gerar conflitos e modos diferentes de indisciplina.

Quanto a isso, Garcia (*et al.*, 2013, p. 44) afirmam que, nos tempos atuais, é urgente e necessário que a escola mude seus métodos de ensino para que volte a ser um lugar de convivência prazerosa para os/as educandos/as e ressalta que “é preciso que a escola olhe tanto para o conhecimento das matérias escolares como para o humano que ali está em sua frente, e este, não é isento de ser moral”. Os autores apontam a necessidade desses meninos e meninas terem espaços na escola em que seja possível, por meio da convivência coletiva, manifestar seus sentimentos e aprender a tomar “decisões para os problemas que têm na convivência e assim, participar efetivamente da elaboração de tais regras na escola” (Garcia *et al.*, 2013, p. 44).

Face ao acima exposto, é possível afirmar que existe a necessidade de que as expectativas dos educandos/as, da comunidade e dos/as profissionais da escola sejam compreendidas e que haja contribuição de todos os agentes para a construção dessas bases democráticas, pois poderá promover a redução das tensões produzidas pelos/as educandos/as em relação aos contratos e expectativas sociais estabelecidos entre os sujeitos e destes com o conhecimento. Ademais, há que se considerar o fato de que nas escolas tradicionais em que os educandos/as são inseridos/as numa cultura disciplinar da passividade e da obediência, acabam desenvolvendo relações de dependência que impedem o desenvolvimento da criatividade, da vez e voz dos/as educandos/as (Vinha, 2000).

Assim, o papel da escola passa a ser o “de fomentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução” (Aquino, 1996, p. 52), ou seja, favorecer o desenvolvimento dos sujeitos e a construção dos conhecimentos por meio de condutas pedagógicas que saibam lidar com esta transformação no manejo disciplinar.

Assim, com a prática das Assembleias de Classe, procura-se criar espaços nos quais educadores e educadoras, educandos e educandas possam ser ouvidos e vistos como sujeitos sociais que são, com suas experiências, valores, religiões, etnias, sexos/gêneros, classes sociais diferentes e, por conseguinte, possibilitar especialmente aos educandos/as a participação na organização do trabalho escolar, descobrindo assim o sentido pessoal e social da escola.

Paulo Freire e a educação dialógica e democrática

Neste cenário, os estudos do educador Paulo Freire se apresentam como sustentação das práticas educativas que promovem a melhor convivência, o desenvolvimento da autonomia e a consciência crítica que, por sua vez, remete-nos aos princípios das Assembleias de Classe.

Freire (1992) afirma que por meio do diálogo, constrói-se a consciência crítica da realidade em que se vive, já que ela possibilita a partilha e a problematização das ideias e das experiências, com oportunidades para que todos tenham a vez de falar e, da mesma maneira, serem ouvidos. Ressalta que o educador, ao desafiar os educandos para que apreendam o significado de cada tema ou conteúdo proposto, possibilita que superem o “saber de experiência feito”.

Freire, em interlocução com o educador norte-americano Ira Shor (1986), reflete sobre a questão do conhecimento, do diálogo, dos fundamentos da educação libertadora e sobre a formação de educadores/as, destacando a importância da transformação do/a educador/a “transmissor/a” de conteúdos para o/a educador/a “libertador/a” e problematizador/a.

Os autores supracitados nos ensinam que o educador/a libertador/a:

Nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto (Freire e Shor, 1986, p. 104).

Freire (1987) é categórico ao dizer que é por meio do diálogo que as visões de mundo são conhecidas e questionadas, desmistificando ideias e possibilitando novas reflexões. A práxis¹ educativa popular, sustentada por uma concepção dialógica, investe na capacidade de saber ouvir o outro nessa relação de troca de saberes e instiga a construção de novos conhecimentos que proporcionam novas ações. Homens e mulheres são seres da práxis e, como seres do *quefazer* podem agir sobre o mundo e transformá-lo com suas ações. Assim, o *quefazer* é ação e reflexão, portanto, é práxis, balizada pela teoria, para que não caia no verbalismo vazio. Ou seja, para Freire o diálogo promove a autonomia, pois “existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 1987, p. 78, grifos do autor).

1 Para Freire (1987, p. 92) práxis é “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade”.

O autor propõe uma educação que se comprometa com a problematização das situações de vida e das relações do ser humano com o mundo e ela é oposta à educação bancária, na qual se depositam nos estudantes os conteúdos escolares. Uma escola que não oferece condições necessárias à participação e ao diálogo, fará com que os sujeitos não consigam conviver, interagir numa sociedade que existe pela palavra e, portanto, dificilmente auxiliará os educandos e educandas a alcançarem a própria autonomia. E, conquistar a autonomia implica em conscientização e em intervenção no mundo, pois é nesse movimento de busca, junto com outros homens e mulheres, na comunhão e na solidariedade que nos dirigimos ao *ser mais*, ou seja, a autonomia e a humanização.

Dessa maneira, homens e mulheres estão em constante formação durante toda a vida e, por isso, são seres inacabados, inconclusos. É por meio da práxis, entendida como reflexão e ação sobre o mundo, que tomamos consciência de nosso inacabamento, já que “para *ser* tem que *estar sendo*” (Freire, 1987, p. 73).

Neste contexto, se torna possível afirmar a necessidade de o/a educador/a ser criativo/a, crítico/a e suficientemente consciente para exercer o papel daquele/a que instiga a curiosidade, o diálogo e a vontade de aprender, possibilitando que o processo de aprendizagem seja de construção e reconstrução do saber ensinado e, garantindo que a metodologia de trabalho seja dialógica em busca de conteúdos programáticos da educação que contribuam com a educação libertadora.

O/a educador/a deve orientar seus educandos/as para que conheçam o mundo que os/as rodeia, e que partindo de seus conhecimentos, relacionem os conteúdos aprendidos na escola com a realidade em que vivem, pois “sem rigurosidade metódica não há pensar certo” (Freire, 1996, p. 21).

Freire (1996) nos ensina que educar não é somente transferir conhecimentos, mas ter conscientização, saber usar o bom senso e a ética ao exercer a autoridade docente e não o autoritarismo, caso contrário, esse processo não terá validade. Defende com veemência que a dignidade e a identidade do/a educando/a têm de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (Freire, 1996, p. 25).

Há que se atentar quanto à alienação dos sujeitos nas práticas escolares que tendem a negar ou inferiorizar a diversidade cultural e epistemológica da sociedade brasileira, e que, ao mesmo tempo, enaltecem nos currículos escolares a cultura eurocêntrica, posta como modelo de cultura e humanidade, impondo-a como superior a tudo que nos rodeia, que nos é próximo, em prejuízo da “formação de identidades positivas pelos distintos grupos que compõem a sociedade” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 116).

Freire (1996) defende veementemente a ideia de que é pelo diálogo que se torna possível a consciência acerca do mundo e, assim, se chega a uma palavra verdadeira. No entanto, isso só é possível quando ela, a palavra, é

construída pelos envolvidos e, desta forma, educadores/educadoras e educandos/educandas crescem juntos, numa educação libertadora e problematizadora, ideal e basilar dentro do cenário das Assembleias de Classe.

Consoante Jorge Larrosa-Bondía (2002), vimos que no mundo contemporâneo, globalizado, as informações são transmitidas numa velocidade incontrolável e numa quantidade exacerbada e que essas avalanches de informações não se transformam em experiência, pois as próprias pessoas insatisfeitas com o que sabem, se cobram e acreditam que é necessário ter cada vez mais informações e, por isso, as buscam incansavelmente, quase que sem a percepção de que é impossível esse acesso total. Além da sensação do domínio sobre as informações, desejam ardentemente emitir opiniões sobre todas elas em demonstração do conhecimento adquirido. Então, percebemos que a experiência se torna cada vez mais rara pelo excesso de opiniões emitidas e pela rapidez que são divulgadas. A comunicação de massa anula a possibilidade de se obter experiência, por não nos tocar e fazer com que nada nos aconteça.

Então, Larrosa-Bondía (2002) descreve o sujeito da experiência como aquele que é transformado pelas experiências, por aquilo que nos toca, que nos acontece, e diz que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Afirma que o saber da experiência é

O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (Larrosa-Bondía, 2002, pp. 26-27).

A obra do autor supracitado elucida que o acontecimento pode ser comum a duas pessoas, porém, cada uma terá a sua experiência, singular, que se torna impossível de ser repetida e enfatiza que: “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (Larrosa-Bondía, 2002, p. 27), ou seja, ninguém pode aprender da experiência de outro a não ser que a experiência seja revivida e se tornado própria do sujeito, portanto, o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Destacamos, então, a importância de um currículo escolar com propostas democráticas estar voltado ao acesso de informações e ao direito de opiniões diversificadas sendo expressas e acolhidas por todos que ali estejam envolvidos. De acordo com esse princípio, os educandos/as possuem papel ativo de construtores de significados, e, por conseguinte, aprendem a ser leitores críticos da realidade na qual estão inseridos. Para isso, o papel do educador/educadora é fundamental pois, ao criarem oportunidades em que os educandos/as possam fazer escolhas e tomar decisões estarão possi-

bilitando que assumam responsabilidades e exercitem a autonomia no cotidiano escolar.

Vimos que a obra de Freire reitera nosso entendimento de que a democracia na escola se constitui a partir de experiências participativas e dialógicas e de uma educação crítica que possibilite a ampliação dos conhecimentos, propiciando que educandos e educandas problematizem sua realidade e construam sua autonomia.

Assembleia de classe

Nas Assembleias de Classe são discutidos os mais variados temas do contexto escolar, desse modo, elas figuram como “espaços de informação e de análise, de tomada de decisões e de organização, de solução de problemas e de construção de acordos” (Puig *et al.*, 2000, p. 161).

A Assembleia de Classe só pode ocorrer em sua plenitude quando as escolas se comprometerem com a concepção de uma escola que tem o olhar para as crianças, jovens e adultos como seres humanos integrais, que levam consigo uma bagagem de experiências e saberes e que precisam encontrar na escola um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades comprometidas com o desvelamento de saberes de experiência e com o ensino de valores e de princípios democráticos como a solidariedade, a cooperação, o diálogo e a autonomia.

Segundo Ulisses Araújo, essa formação:

Deve visar ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta (Araújo, 2004, p. 15).

Estimulando, desse modo, que educandos e educandas conversem sobre os assuntos de interesses do grupo, criem os combinados, desenvolvam a autonomia e promovam a democracia no ambiente escolar, contribuindo para a constituição de uma sociedade mais humana.

Para Araújo (2004), a pauta com os temas a serem discutidos na Assembleia de Classe deve ser construída durante a semana que antecede o encontro e sugere que logo após a realização de uma, já se comece a planejar a pauta da seguinte. Os temas propostos não se restringem a abordar apenas os aspectos negativos e conflitivos da convivência escolar, mas também, garantir que os momentos prazerosos sejam apresentados como felicitações e conquistas propondo-se discussões de projetos futuros. Os temas procuram cumprir as funções previstas para as Assembleias que é informar e analisar o que acontece com a classe a fim de auxiliar nas decisões para a organização coletiva do grupo, a partir do diálogo e da cooperação. É

necessário salientar que a discussão deve pautar-se pelos princípios da convivência, nas causas e consequências dos fatos ocorridos e não nas pessoas e, portanto, a regra e o encaminhamento final deverão apontar a postura da classe frente a tais ações.

Para a realização das Assembleias de Classe, na escola onde se desenvolveu a pesquisa, foi destinada uma sala específica com as carteiras dispostas em círculos, um computador para a organização da ata dos encontros, um mural e uma lousa para o uso dos participantes.

Para sistematizarmos uma experiência, conforme advoga Jara-Holliday, precisamos entendê-la como um processo social dinâmico que implica constantes mudanças e movimento. São processos que pertencem às práticas sociais e históricas, também dinâmicas, complexas e contraditórias. São carregados de experiências vitais que levam consigo uma série de elementos inéditos e irrepetíveis, e que por isso, de acordo com o autor, torna-se “tão apaixonante a tarefa de compreendê-las, extrair seus ensinamentos e comunicá-los” (Jara-Holliday, 2006, p. 21).

Além disso, a sistematização auxilia a entender e melhorar a nossa prática porque nos permite pensar sobre as diferentes etapas do processo e fazer a diferenciação entre os elementos constantes dos ocasionais distinguindo a lógica das relações e das contradições. Ou seja, a sistematização “ajuda a fazer as coisas pensadas” (Jara-Holliday, 2006, p. 31).

Para isso, é necessário aprendermos e compartilharmos de maneira crítica os resultados do processo como uma maneira de confrontarmos as aprendizagens mútuas e termos um novo olhar para as nossas próprias experiências. Do ponto de vista de Jara-Holliday, “isto fará com que tenhamos critérios orientadores válidos que permitam transformar e melhorar nossas próprias práticas e inseri-las dentro de um processo coletivo que as transcendam e por isso lhe dê sentido histórico” (2006, p. 34).

No processo de sistematização há uma sustentação filosófica e teórica que incentivará um diálogo entre os saberes, possibilitando novos conhecimentos a partir daqueles que estavam acumulados. Para isso, o exercício de sistematização é considerado teórico pelo fato de exigir rigor na formulação de categorias, na classificação e ordenação de elementos empíricos, na realização de análise e síntese, indução e dedução. A sistematização contribui para a nossa própria formação pois, permite “orientar a nossa prática à sua transformação” (Jara-Holliday, 2006, p. 37).

Apresentaremos a seguir o desenvolvimento deste trabalho cuja fundamentação teórica e prática transcorreu pelos cinco tempos preconizados por Jara-Holliday (2006, pp. 71-92) como um instrumento coerente com a conceitualização estudada e indicada para o processo de sistematização:

1. O ponto de partida: a1. Ter participado da experiência; a2. Ter o registro das experiências: registro em diário de campo para as anotações

das observações durante as Assembleias; gravação em áudio e posterior transcrição; atas das Assembleias e registros fotográficos.

2. As perguntas iniciais: b1. Para que queremos sistematizar? (Objetivo); b2. Que experiência(s) queremos sistematizar? (Delimitar o objeto a ser sistematizado); b3. Que aspectos centrais dessa experiência nos interessa sistematizar? (Definir o eixo da sistematização).
3. Recuperação do processo vivido: c1. Reconstruir a história; c2. Ordenar e classificar a informação.
4. A reflexão de fundo: d1. Analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo.
5. Os pontos de chegada: e1. Formular conclusões; e2. Comunicar a aprendizagem.

O material de análise

Foram coletados dados por meio dos diversos instrumentos e etapas apontados anteriormente, porém informamos que em alguns encontros intercalados com os momentos das Assembleias de Classe foram incluídas outras práticas pedagógicas cujos objetivos eram elucidar alguns temas de fundamental valor como: acordos e regras, conflitos interpessoais, relação entre os pares, participação nas decisões, autonomia moral. Para isso, foram propostas dinâmicas ora desenvolvidas com o grupo todo, ora com pequenos grupos, a partir de dilemas morais e pequenas histórias.

Essas estratégias necessitam de tempo para serem preparadas, estudadas e avaliadas. O orientador educacional juntamente com os educadores e educadoras dos oitavos anos decidiram os temas de acordo com as necessidades observadas nas Assembleias, ou mesmo no cotidiano da sala de aula. Como vimos, a Assembleia de Classe se mostra como uma atividade promotora de valores democráticos porque possibilita o diálogo e a escuta atenta sobre temas que foram elegidos pelos próprios participantes.

Utilizamos os registros descritos anteriormente, cujos temas foram organizados a partir das concepções de Puig (*et al.*, 2000), Araújo (2004), Tognetta e Vinha (2007) e sistematizados conforme as orientações de Jara-Holliday (2006). Dessa forma, as categorias levantadas, e detalhadas a seguir, sustentam a análise dos dados que foi feita de forma qualitativa, a partir das contribuições das perspectivas piagetianas e freireanas e de pesquisadores/as que pautam seus estudos neste mesmo referencial teórico.

Desenvolvimento da autonomia

Do ponto de vista piagetiano, o desenvolvimento moral está ligado à maneira como as relações e interações acontecem no ambiente em que

o adolescente está inserido. Para falar do desenvolvimento da autonomia moral, segundo Piaget (1986), é necessário apontar a autonomia e a reciprocidade como condição para se respeitar e ser respeitado, pois é por meio da interação social que ocorre a internalização das regras e, por conseguinte, alcança-se a autonomia moral.

Na perspectiva de Freire (1987), há que se considerar a valorização da cultura decorrente da práxis e do diálogo que se constrói a partir das diferentes visões de mundo que são construídas pelos adolescentes. Com a problematização da realidade torna-se possível a construção da consciência crítica em que são contempladas a criatividade e a imaginação, antecipando-se a um mundo mais justo e humanizado. O autor esclarece que tanto a dignidade quanto a identidade do educando e educanda têm de ser respeitadas, pois do contrário, o conhecimento se tornará inautêntico e inoperante impedindo que ocorram as transformações. Para isso, Freire (1987) afirma que o educador/a terá que se dedicar com vontade, disponibilidade e rigor metódico de forma a possibilitar a construção da consciência crítica da realidade em que vivem e que a autonomia deve ser conquistada e construída a partir das vivências. Portanto, a escola deve propiciar contextos formativos coletivos para que os educandos e educandas possam se fazer autônomos.

Elaboração das regras coletivas

Para a construção da convivência no espaço escolar, com base nas relações democráticas, é necessário aprender a lidar com os conflitos, respeitar-se e respeitar o outro, escutar e dialogar, ou seja, compreender que suas atitudes refletem nos colegas e em todos que fazem parte da convivência diária.

Relação educador/a-educando/a

Para que a educação atinja seu objetivo de formar os sujeitos para o exercício da cidadania é necessário que as relações entre educadores/as e educandos/as, educandos/as e seus pares sejam muito valorizadas e cuidadas dentro do espaço escolar, no qual há uma imensa diversidade cultural e social. É também nesse espaço que transcorrem os aprendizados da vida e a compreensão sobre o mundo em que se vive balizados pelo diálogo, reflexão e participação. Por isso, o papel de mediação dos educadores/as é de extrema importância para que ocorra a humanização dos sujeitos envolvidos, formando e transformando ideias e pensamentos.

Portanto, a aprendizagem da cidadania e da convivência democrática será decorrente da compreensão de que fazem parte de uma coletividade e que por meio desse encontro de pessoas diferentes é possível crescer quando se respeita o tempo e o espaço de cada um.

Percepções dos/as educandos/as sobre a assembleia de classe

Podemos dizer que é pela práxis (ação-reflexão-ação) que os participantes da Assembleia de Classe vão, aos poucos, desenvolvendo as habilidades necessárias à construção da autonomia e de uma convivência escolar mais harmônica, prazerosa e democrática.

Saberes de experiência dos participantes da pesquisa

Larrosa-Bondía (2002, p. 20) enaltece a força das palavras para as nossas vidas e diz que os nossos pensamentos são determinados pelas palavras e que são eles que dão sentido ao que somos e ao que nos toca. Afirma que, por meio das palavras, se torna possível nomearmos o que vemos e o que sentimos e como vemos e sentimos o que nomeamos partindo da “convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”.

Por meio da sistematização das experiências das Assembleias de Classe e das práticas pedagógicas desenvolvidas com as duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, conseguimos identificar a singularidade de cada encontro, de onde emanaram ideias e sentimentos únicos que desvelaram como, por meio do diálogo, as/os adolescentes participantes da pesquisa vêm buscando exercitar e construir sua autonomia e convivência no ambiente escolar.

Considerações finais

Ao participarem de assembleias de classe, educandos e educandas do oitavo ano desenvolvem alguns saberes de experiência que favorecem a convivência e o desenvolvimento de sua autonomia. Ao tomarem parte dessa prática, os e as adolescentes vão aprendendo a realizar as próprias escolhas e a se responsabilizarem por elas; passam a refletir sobre como expressar suas ideias de maneira organizada e respeitosa; vivenciam maneiras distintas de lidar com conflitos cotidianos buscando coletivamente tomar decisões para superá-los; podem exercitar a escuta e a alteridade, ao tentarem se colocar no lugar do outro; aprendem a exercitar o diálogo, dentre outros.

Vimos que o diálogo tem uma das funções mais importantes na Assembleia de Classe e que os temas propostos e os que surgem durante os encontros impulsionam o trabalho paralelo de um conjunto de conteúdos procedimentais (empatia, diálogo, autorregulação) e de valores (respeito, tolerância, cooperação) que devem ser abordados pelos educadores/as como um auxílio para chegarem às soluções para cada situação apresentada (Puig *et al.*, 2000).

Para Freire (1987), quando o sujeito passa a interpretar os problemas e a realidade em que vive, adquire consciência crítica do significado de suas ações e busca a transformação da realidade e de si próprio.

Destacamos, então, a importância de um currículo escolar que contemple propostas democráticas e esteja voltado à promoção do acesso a informações, saberes e opiniões diversificadas sendo expressos e acolhidos por todos que ali estejam envolvidos. De acordo com esse princípio, os educandos/as possuem papel ativo de construtores de saberes de experiências e significados, e, por conseguinte, vão se tornando leitores críticos da realidade na qual estão inseridos.

As discussões realizadas durante as Assembleias de Classe, e no decorrer das demais práticas morais (dinâmicas em grupos, dilemas morais para reflexão, etc.) desenvolvidas, propiciaram situações em que os/as educandos/as tiveram que rever suas posturas para acatar a vez do outro falar, exercitando a escuta e o respeito às diversas opiniões. Observamos que esses momentos foram relevantes para que o saber de experiência fosse construído, quando pensavam antes de falar, porque suas palavras vinham carregadas de sentimentos, de sentidos, ou do sem-sentido, porque às vezes, nem eles mesmos conseguiam explicar o que desejavam, o que realmente os tocava e como os tocava.

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa-Bondía, 2002, p. 27).

Como resultado da sistematização foi possível perceber que a Assembleia de Classe pode configurar-se como espaço-tempo de diálogo, reflexão sobre a realidade e sobre a experiência vivida. Já que, ao tomar parte dela, educandos/os e educadores/as vão exercitando a escuta atenta e o respeito às diversas opiniões, aprendem a refletir sobre sua postura, a pensar em como organizar e expor seus pensamentos e argumentos, a construir coletivamente possibilidades de superar os conflitos vividos, em ambientes escolares. Vale destacar que a experiência é irrepetível, é singular e pertence a cada um. Larrosa Bondía (2002, p. 27) afirma que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. A assembleia de classe é também um espaço onde educadores/as podem conhecer as demandas, anseios, inquietações e sentimentos dos educandos e educandas, o que fortalece laços de convivência entre educadores/as e educandos/as. A oportunidade de refletir coletivamente sobre essa

prática vivenciada na escola, no intuito de sistematizá-la, possibilitou, ainda, a reorganização e ressignificação da própria prática.

Objetivamos que as considerações e reflexões tecidas nesse trabalho possam colaborar para a avaliação e a análise das Assembleias de Classe. Ao desvelar as potencialidades dessa prática educativa, visamos a estimular o debate que contribua para superação das dificuldades encontradas e para proposição de atividades que favoreçam a convivência, o diálogo e a autonomia dos/as educandos/as.

Referências bibliográficas

- Abramovay, M. e Rua, M. G. (2004). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Aquino, J. R. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In Aquino, J. R. (Ed.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 39-55). São Paulo: Summus.
- Araújo, U. F. (2004). *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna.
- Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Camacho, L. M. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 123-140.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. e Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD-Educação Temática Digital*, 8(1), 10-32.
- Garcia, J. (2008). Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. *Contra-Pontos*, 8(3), 367-380.
- Garcia, J., Tognetta, L. R. e Vinha, T. P. (2013). *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Jara-Holliday, O. (2006). *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA.
- Larossa-Bondía, J. (2002). Nota sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Leme, M. I. (2006). *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. Instituto SM para a Educação.
- Oliveira, M. W., Ribeiro, D., Silva, D. V., Sousa, F. R. e Vasconcelos, V. O. (2014). Pesquisando processos educativos em práticas sociais. In Oliveira, M. W. e Sousa, F. R. (Eds.), *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação* (pp. 113-141). São Carlos: EdUFSCar.

- Piaget, J. (1986). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária.
- Puig, J. M., Martín, X., Escardibul, S. e Novella, A. M. (2000). *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna.
- Rego, T. C. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In Aquino, J. G. (Ed.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 83-101). São Paulo: Summus.
- Tognetta, L. R. e Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp.

El ensanchamiento de la razón en la formación universitaria: ética del ser y del deber ser

Robert Bolaños Vivas
Universidad Politécnica Salesiana
rbolanosv@ups.edu.ec

Introducción

Uno de los problemas de nuestra sociedad contemporánea es la asimétrica importancia epistemológica, académica y social que se les otorga a los diferentes tipos de racionalidades. En efecto, el progreso y la racionalidad tecno-científica, es vista como el prototipo único de racionalidad no siempre compatible con otras formas de racionalidad, como la racionalidad ética. En el caso ecuatoriano, se constata que no ha sido fácil realizar una buena articulación entre la actividad científica y académica que se desarrolla en las universidades, con la ética, como propuesta académica e investigativa. Erróneamente, la ética, entendida como la reflexión en torno al obrar humano y como disciplina, se considera como un saber cuya seriedad epistemológica no alcanza los niveles de rigurosidad metodológica del paradigma tecno-científico contemporáneo.

De aquí que el objetivo del presente trabajo es contribuir con ideas y propuestas para crear las condiciones epistemológicas para un diálogo interactivo, complementario e incluyente entre la racionalidad ética y la racionalidad tecno-científica contemporánea, en el contexto del trabajo académico universitario.

Con el surgimiento y el extraordinario desarrollo que se dio en las ciencias naturales y experimentales (siglo XVII), con sus aplicaciones técnicas, cuya finalidad era el dominio de la naturaleza al servicio del hombre, la configuración de las ciencias modernas se presenta como un fenómeno epistemológicamente autónomo. Es decir que “contenían dentro de sí mismas,

una dimensión de valor y una dignidad que las dispensaban de reconocer otros criterios de valor exteriores” (Agazzi, 2015, p. 8). La racionalidad y el progreso, por excelencia, se expresan y sintetizan en el conocimiento tecno-científico que, considerado aisladamente, no deja mucho espacio para otras formas de racionalidad. Sin embargo, las paradojas en los procesos y resultados de las tecno-ciencias no tardaron en hacerse presentes. De aquí surge la pregunta: ¿Cabe la posibilidad de una racionalidad práctica, capaz de extraer prototipos ideales de acciones, cuya estructura ontológica sea tan potente para reglamentar la fuerza de la racionalidad tecno-científica, sin invadir sus elementos esenciales? Pero es posible añadir una pregunta más: ¿Cuál sería el núcleo fundamental de dicha racionalidad práctica capaz de extraer esos tipos ideales de acciones?

Otro de los problemas detectados es una separación entre la educación superior y las diversas propuestas para la práctica de las virtudes éticas. La segunda parte del presente trabajo presenta una serie de ideas para superar el mencionado fraccionamiento e indiferencia a través de una relectura de la ética del deber o de la razón de Manuel Kant y de la ética de las virtudes de matriz griega; así como por medio de una adecuada comprensión de la ética de la liberación latinoamericana.

La metodología seleccionada es la de la relectura e interpretación hermenéutica de textos que reflexionan sobre la relación entre la ética en la educación superior contemporánea. En efecto, se realiza una exploración bibliográfica de diversos autores con la finalidad de encontrar luces para resolver el problema antes detectado.

El trabajo consta de dos partes. En la primera parte se presentan algunos esfuerzos contemporáneos para lograr que la razón tecno-científica se ensanche en sus alcances y sus horizontes, para así reivindicar a la ética su lugar en el quehacer científico y académico. Se tiene como telón de fondo los principales aportes en esta materia del filósofo de la ciencia italiano Evandro Agazzi y de otros epistemólogos contemporáneos. En la segunda parte se presenta una propuesta concreta que parte de una ética del “ser” hacia una ética del “deber ser”. Para ello, se hace una relectura de la ética racional y autónoma kantiana, para intentar aplicarla en la actualidad en el contexto de la educación superior; además, se retoma la ética griega de las virtudes y se la re-propone como una ética de la excelencia que se adquiere a través del ejercicio constante y se integra a la vida como acciones caracterizadas por el justo equilibrio en el ámbito de la educación superior. También desde la ética de la liberación latinoamericana se constata que, ante la persistencia de situaciones de dependencia y exclusión, urgen instrumentos conceptuales que, desde el propio contexto, contribuyan a una efectiva liberación y auto-determinación de los pueblos latinoamericanos.

Esfuerzos contemporáneos para reivindicar a la ética su lugar en el quehacer científico y académico

El hombre como unidad y complementariedad praxeológica, teórica y productiva

En su obra *El bien, el mal y la ciencia*, Evandro Agazzi menciona la clásica distinción griega que distingue la racionalidad de la *praxis* en: el obrar, el hacer y el producir. Además, de reafirmar la posibilidad de “tratar de una racionalidad ética, política o técnica” (1996, p. 210), ya vislumbra el problema que implica el poner en relación armónica las diversas formas de racionalidad, con el fin de reconocerlas justamente en cuanto formas de la racionalidad práctica (Agazzi, 1996). De aquí que el reconocimiento de la esfera ética como una forma pertinente de racionalidad práctica no es suficiente, sino que es preciso concebir la *praxis* como una unidad articulada, en la cual hay espacio para una consideración, ya sea de la acción, ya sea de la producción, sin cortar los lazos existentes entre ellas.

La continuidad y la articulación racional se pueden teorizar por medio de las connotaciones que, en la Modernidad, ha alcanzado la dimensión praxeológica del hombre en la dimensión o racionalidad técnica y la dimensión o racionalidad práctica. La primera concierne al deber-ser de los medios, mientras la segunda tiene que ver con el deber-ser de los fines. La racionalidad técnica es un sistema orgánico capaz de ligar las diversas técnicas unas a otras, en el sentido de que el fin de una determinada técnica puede ser el de proporcionar los medios de los que otra técnica precisa para alcanzar el fin que le es propio, y esto origina una espesa red de interacciones y de retroalimentaciones. Este tipo de racionalidad, que es el de la tecnociencia contemporánea, tiene rasgos de unidireccionalidad, automaticidad e irracionalidad crítica, porque no hay la posibilidad de elección ya que acepta los mecanismos como un dato técnico, un presupuesto. Por eso, la tarea de la técnica es determinar, a través del conocimiento riguroso y sistemático, los medios más acordes para alcanzar la finalidad práctica determinada. Sin embargo, es preciso aclarar que el aspecto de precisión técnica, unidireccional y automática no atenta contra la racionalidad de este aspecto del quehacer humano. Así lo expresa Evandro Agazzi:

Esto no quita a la racionalidad técnica ni su carácter propio de racionalidad (ya que se trata de determinar los medios con “conocimiento de causa” y, por consiguiente, “ofreciendo por qué”), ni el hecho de ocuparse del “deber-ser”. Realmente, la racionalidad técnica se ocupa de establecer cuáles deben ser los medios si se acepta perseguir el fin determinado que ha sido planteado. Por tanto, se trata de una racionalidad puramente instrumental, en el sentido de que se refiere a los instrumentos, pero no crítica, no valora, ni tampoco elige fines (Agazzi, 1996, p. 211).

La coherencia y sistematicidad interna, que es parte esencial de la racionalidad instrumental, hace que también esta actividad sea “humana”. Es decir, que, sin la intervención de la inteligencia humana, el saber técnico preciso y direccionado, sería imposible de alcanzar.

En cambio, la racionalidad práctica se refiere más directamente a los fines, “al nivel de la consciencia, de la crítica, de la reflexión y de la justificación; esfera que [...] ya es absolutamente ineliminable del campo de la acción humana en cuanto tal” (Agazzi, 1996, p. 211). Hay un hecho de evidencia ontológica que hace que el ser humano obre, habitualmente, en vistas a un objetivo, a una finalidad. Dicha finalidad en la acción humana puede ser en base a una intuición emotiva, por adhesión a una autoridad o por inclinación espontánea, sin plantearse, en estos casos, la cuestión del por qué. Pero también es más esencial y profundamente humano, cuando la razón interviene para plantear la pregunta sobre el “por qué” de tal o cual finalidad práctica.

Por lo tanto, esta actividad, que corresponde a la naturaleza del hombre, es inevitable, espontánea, “natural” y constituye el corazón de la racionalidad práctica, ya que proporciona el porqué del deber-ser. Por eso, Agazzi afirma con fuerza que la racionalidad práctica “se sitúa a un nivel más elevado que la racionalidad técnica” (1996, p. 211). La explicación de este hecho es que la racionalidad técnica se centra más en el cómo obrar para alcanzar los fines dados en manera más eficiente y eficaz; en cambio, la racionalidad práctica busca más la raíz primera y la finalidad última, sin limitarse a lo inmediato y contingente de la existencia. La racionalidad técnica, con su proceder “objetivo”, riguroso e hipotético, no está llamada a justificar con argumentos teóricos o juicios de valor los procedimientos y los resultados de su obrar. En cambio, esa es la tarea natural de la racionalidad práctica, encarnada en la ética y la moral. Es en esta especificidad epistémica donde se fundamenta la así llamada neutralidad de la ciencia.

Neutralidad-objetividad científica y neutralidad ética en el quehacer académico

Autores como Evandro Agazzi y Mariano Artigas,¹ explican excelentemente esta postura. Agazzi, afirma que el científico “tiene la tarea [...] de describir, entender, explicar, pero no la de juzgar” (2015, p. 7). Es decir, los procedimientos y los resultados técnicos deben conservar su objetividad y su verdad intrínseca, más allá de las convicciones subjetivas o las creencias

1 Para este autor español, “la ciencia experimental está libre de valores solo si consideramos sus aspectos más pragmáticos. En efecto, cualquiera puede aprender a trabajar bien en la ciencia, y puede realizar un buen trabajo independientemente de sus ideas filosóficas o religiosas” (Artigas, 2009, p. 276). Pero eso no implica que las ciencias experimentales o cualquier ciencia esté completamente libre de valores o implicaciones éticas.

del científico o investigador. De aquí que la ciencia en general tiene que ser “independiente de los valores”. Otra cosa, en cambio, es el derecho del científico de expresar juicios de valor, independientemente de su quehacer científico, técnico y rigurosamente objetivo.

En definitiva, se puede concluir que el progreso científico actual demuestra que la ciencia experimental, aunque tenga una autonomía legítima, derivada de su natural búsqueda de objetividad, exige un complemento de la reflexión ética. Esta reflexión le compete a la filosofía, ya que el progreso tecno-científico en sí mismo ha demostrado ser incapaz de auto-proporcionarse el componente ético, pues hay que saber que, de esto, en medida cada vez mayor, depende que se consigan condiciones auténticamente dignas y conformes con las exigencias morales de la vida humana (Artigas, 2009).

Ética de la responsabilidad científica y sistémica como ensanchamiento de la razón

El punto de partida es la pregunta sobre ¿de qué forma se puede admitir la responsabilidad en ciencia y tecnología, sin caer en prohibiciones normativas externas que podrían constituirse en frenos para el desarrollo tecno-científico contemporáneo? Para el pensador italiano, el camino que posibilita esa relación sin invadir capos específicos de la tecno-ciencia, ni tampoco de la ética, es la perspectiva sistémica. Pues es un hecho cierto que la ciencia y la tecnología son dos sistemas que, a su vez, forman parte de los demás sistemas de la vida humana (el político, el social, el económico, jurídico, etc.). Pero no se trata de exigir solo a los sistemas científico y técnico, sino que también los otros sistemas deben “estar a la altura de lo que las ciencias y las técnicas proporcionan, y ‘responder’ adecuadamente a los problemas que ellas ponen, tomando en cuenta sus conocimientos y sus nuevas posibilidades de acción” (Agazzi, 2015, pp. 11-12). Una realidad entendida sistémicamente, podría evitar los empobrecimientos y las reducciones de otras realidades de la vida humana ante la potencia avasalladora del paradigma tecno-científico.

La ya mencionada ética tecno-científica de la responsabilidad, que se basa en la visión sistémica, va más allá de los tres principales tipos de ética científica que se han propuesto en el pensamiento occidental. He aquí una síntesis de la manera como Agazzi presenta dichos sentidos: El primer sentido tiene que ver con la “ética de la objetividad”,² es decir, el ocultar,

2 Ética según la cual los científicos, en nombre de la “objeción de conciencia” y movidos por motivos morales, ideológicos o religiosos, pueden abstenerse de investigar, profundizar o difundir aspectos, incluso de carácter intrínseco-técnicos, atinentes al quehacer tecno-científico.

distorsionar, negar la verdad científica en nombre de “razones” o intereses morales, religiosos, políticos, ideológicos, etc. Un segundo sentido de ética científica alude a un “respeto por la verdad”, según el cual es posible conjugar el trabajo técnico en ciencia y tecnología, con otros deberes sociales, políticos, familiares, etc., sin que ello afecte a la calidad intrínseca de su trabajo en tecno-ciencias. Además, existe un tercer sentido, aún más profundo, según el cual la búsqueda de la verdad científica debe dar como resultado conocimientos confiables a la colectividad humana (Agazzi, 2015, pp. 11-12).

Según Agazzi, a pesar de que estos tres sentidos de ética científica contienen elementos interesantes para afirmar la libertad y autonomía de la ciencia, aún no son suficientes para proponer la visión sistémica de la ética tecno-científica de la responsabilidad. Pues los intereses de tipo moral, social o político, ni siquiera el respeto a la verdad científica, ni la entrega de resultados fiables del quehacer tecno-científico, proporcionan, por separado, los elementos sistémicos que posibiliten apertura a otras formas de racionalidad complementarias. He aquí el texto de Agazzi en el que caracteriza una ética científica de la responsabilidad sistémica y abierta:

Decimos, justamente, que estas son “razones”, que se pueden entender, discutir y aceptar dentro del marco de una racionalidad diferente de la racionalidad científica, de una racionalidad “global” o sistémica que el mismo científico es perfectamente capaz de entender y practicar. En la medida en que el científico (o más concretamente, la comunidad científica) acepta esta “apertura” hacia las diferentes “razones” que hemos mencionado, él se pone en una actitud de responsabilidad, la cual por otro lado no puede limitarse a un simple “escuchar” estas razones, sino implica por los menos un “tomarlas en cuenta” y, aún más, un hacerse cargo de las exigencias que dictan estas razones (Agazzi, 2015, p. 12).

Aunque el quehacer tecno-científico, en cuanto a su estructura objetiva y técnica, es autónomo, eso no implica que esté desconectado de una serie de repercusiones que, tanto en sus procesos como en sus resultados, sin ninguna duda inciden en la vida de los seres humanos. Esta referencialidad hacia lo humano, hace que el quehacer tecno-científico precise de un acercamiento sistémico, integral; con ello, se evitarán las visiones parciales y reductivas de la existencia humana.

De una ética del “ser” a una ética del “deber ser”

La ética en la educación superior: una tarea pendiente

Creo que todos, en el ámbito académico y fuera de él, están de acuerdo en retomar, revalorizar, el aspecto ético en la educación superior. Sabemos, también, que una enseñanza y una formación de calidad suponen

el desarrollo de valores éticos. El cómo hacerlo es lo que suscita el debate y las variadas propuestas: hacerlo por medio de cursos, organización de seminarios, conversatorios, etc. Seguro que ninguna de estas propuestas por sí sola es suficiente. Pero eso no nos exime a los que hacemos academia, de seguir pensando sobre las diversas posibilidades para vincular la ética a la formación superior y a la praxis profesional.

Muchas universidades abogan por la idea de conjugar la enseñanza de la ética profesional y el desarrollo de valores en educación superior, ya que, como afirma Antonio Bolívar, “difícilmente puede haber un aprendizaje ético de la profesión si, paralelamente, no hay un desarrollo de valores en la propia institución” (Bolívar, 2006, p. 93).

Por eso, como bien lo señalan Colby y otros:

Es un buen momento para revisar la cuestión de los propósitos públicos de la Educación Superior [...]. Si los graduados actuales están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no solo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente (Colby *et al.*, 2003).

Consiguientemente, como sostiene el mismo Antonio Bolívar, “la profesionalidad comprende, además de competencias —tanto teóricas como prácticas—, una integridad personal y una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y confían) los ciudadanos o clientes” (Bolívar, 2006, p. 94).

En cuanto a la relación entre la tarea docente y la ética, creemos que es urgente superar la visión de los liberalistas, quienes afirmaban que en el quehacer científico y académico “la tarea del docente universitario, como especialista en un área, es dar cuenta del estado del conocimiento, alejado de cualquier compromiso ético o político, en la creencia de que ello es, por sí mismo, educativo” (Bolívar, 2006, p. 94). Es lo que se llamaba la “neutralidad ética” del docente universitario ante la objetividad epistémica de la ciencia y, por ende, ante la formación ética de los estudiantes.

La educación contemporánea para ser integral, debe ser, intrínsecamente ética y moral. Por eso:

La formación para el ejercicio profesional —por más que quisiera refugiarse en la transmisión de la información objetiva— es, por naturaleza, una actividad ética y moral; en el sentido de no ser solo un ejercicio técnico, sino una práctica donde los aspectos cognoscitivos, morales y habilidades prácticas se fusionan ineludiblemente (Bolívar, 2006, p. 95).

Ética de la razón (Kant)

El animal humano es un ser cuya esencia es la racionalidad, es decir, cuenta con la capacidad, típicamente humana de someter a agudos raciocinios sus acciones. Esa es una característica específicamente nuestra, que nos diferencia de los animales no racionales y de los vegetales. Por eso suele afirmarse que el ser humano, como ser moral, incluye la valoración ética de nuestros actos morales.

De aquí que, a la luz del pensamiento de Manuel Kant, se puede afirmar que es posible proponer una ética autónoma, es decir, una ética que se fundamenta en la propia razón humana, antes que una ética heterónoma la cual se fundamenta en aspectos externos a la razón. De aquí es perfectamente posible afirmar que nuestro querer, nuestra voluntad, que está en la base de nuestras acciones, se determina por leyes que están dentro de nosotros. En otras palabras, la ley moral básica (haz el bien y evita el mal; estudiar o copiar; preparar clase o improvisar) no depende de preceptos religiosos o de normas estatales, sino que el origen de la acción buena es interna al ser humano, se origina en la razón, en nuestra racionalidad. De aquí que es posible sostener que el ser humano se realiza como tal cuando sus acciones se realizan según su razón, que es una de sus características esenciales. Desde esta perspectiva, podemos comprender las siguientes expresiones de Kant —comentando a Rousseau (1998, p. 44)— en su interesante obra *La fundamentación metafísica de las costumbres*: “La obediencia que uno se prescribe a sí mismo es la libertad” (Kant, 2007, p. 60), o esta otra: “Los seres humanos, son seres morales porque son seres racionales” (p. 60).

La ley moral no es ajena a nuestra esencia racional. Lo que hay que hacer es un dato dictaminado por nuestra propia razón. Manuel Kant y su ética de la autonomía afirman que nosotros nos autogobernamos porque somos autónomos, con ello quería decir que “somos nosotros mismos quienes legislamos la ley moral” (Schneewind, 2009, p. 15). Las consecuencias optimistas de Kant son evidentes. Si los seres humanos somos seres dotados de una razón, de una voluntad (que nos hace diferentes a otros entes), no necesitaríamos normas externas impuestas por ninguna institución. Haría falta volver a nuestra esencia racional, confiar en las capacidades razonables del ser humano.

¿Cómo eso se relaciona con la universidad y con el quehacer académico y científico? Si el *alma mater* es la casa del saber, es el espacio en el que, con las facultades de la razón y la voluntad, se hace ciencia, se investiga, se gestiona; si la universidad es uno de los medios privilegiados donde se busca la verdad. Es evidente que, como expresión de estas actividades en las que la razón y la voluntad están fuertemente involucradas, las acciones de sus protagonistas deben estar marcadas por la sensatez racional. Consecuencias éticas para el quehacer universitario de esta lectura de la concepción

kantiana, saltan a la vista: por ejemplo, aspectos como el plagio académico, la improvisación pedagógica, la negligencia administrativa se irían contra nuestra esencia racional. Sería como una negación de nuestro ser racional y volitivo.

No cabe duda de que, uno de los riesgos de esta visión, es el interpretar la acción humana sólo desde la razón. Sabiendo que el ser humano es un ente multidimensional; dotado de otras facultades que se constituyen en grandes potencialidades al momento de hacer academia y de hacer ciencia (las famosas “inteligencias múltiples” de Gardner, solo para mencionar un nombre). Sin embargo, creemos que es preciso volver a confiar en un ser humano dotado de una inteligencia racional y de una voluntad entendida como una “tendencia consciente que se dirige hacia un objeto propuesto por el conocimiento intelectual” (Lucas, 1999, p. 79). Esta es nuestra diferencia específica que es, a su vez, el origen último de nuestra responsabilidad en esta realidad, en este mundo.

De una ética de las virtudes a una ética de la excelencia (arete)

Premisa: la traducción más apropiada e inteligible de virtud para nuestro tiempo sería la de excelencia. La palabra virtud, del latín *virtus*, significa “cualidad excelente”. El término latino *virtus* está relacionado con la palabra “varón” (*vir*) y con la palabra “fuerza” (*vis*). La fortaleza del ser humano son sus virtudes, aunque su constitución física sea débil.

La repetición hace al hábito y el hábito produce la virtud

Para esta propuesta nos referiremos a la vieja concepción griega de la virtud. Sócrates estaba persuadido de que la capacidad que permite discernir la conducta moralmente recta reside en el interior del hombre justo, de modo semejante a como la música está en el alma del músico o la medicina en la del médico. Esa capacidad recibía el nombre genérico de virtud o excelencia (*areté*) y era interpretada por Sócrates al modo de un saber técnico. La virtud no se entendía como simple tendencia a reaccionar de una manera determinada en cierto tipo de situaciones, sino que incluía una dimensión de lucidez que permitía al hombre virtuoso acertar con la conducta más adecuada (Rodríguez, 2006, p. 69).

La excelencia, desde el pensamiento griego, requiere la adquisición de dos saberes: el saber hacer cosas (*techné* o técnico) y el saber decidir (*praxis*, hacer bien las cosas, saber ético). No es suficiente saber hacer cosas (ser un buen profesional), las cosas hay que hacerlas también correctamente (ser un profesional bueno), como debe ser.

Esta habilidad (o competencia) se la alcanzaba a través del ejercicio contante y continuo. No nacemos excelentes, nos hacemos excelentes. Por eso, se puede afirmar que la regla de oro de la educación sea la de repetir y repetir hasta que un acto se haga un hábito operativo bueno (virtud). La virtud, desde Aristóteles, se adquiere por medio de la repetición de actos —y no tanto la repetición de charlas.

El justo medio

Esta vez acudimos al clásico concepto aristotélico de *mesótes* o *tó mesón* (equilibrio, punto medio). Para Aristóteles, las acciones humanas racionales deberían estar caracterizadas por el justo medio, por el justo equilibrio. Así escribe el filósofo de Estagira:

El término medio, lo es entre dos vicios, uno por exceso y otro por defecto, y también por no alcanzar en un caso y sobrepasar en otro el justo límite en las pasiones y acciones, mientras que la virtud encuentra y elige el término medio (Aristóteles, 1970, p. 26).

Un proceso de formación basado en la concepción aristotélica de la virtud o excelencia, entendida como justo medio, tendría como resultado el hombre equilibrado, el profesional, el estudiante que sabe distinguir los extremos y los considera como nocivos para la vida personal y profesional.

Haciendo una aplicación práctica de la doctrina aristotélica en la vida académica, estudiantil y profesional, se puede decir que virtuoso (o excelente) sería aquella persona que sabe distinguir los espacios y los momentos oportunos para estudiar y descansar, para trabajar y para disfrutar, para hablar y para callar, para proponer y para criticar.

Ética de la liberación para la educación universitaria

Insignes nombres que han contribuido en la configuración y reflexión sobre una posible filosofía latinoamericana auténtica y original que no sea una copia de las ideas surgidas en Europa y Estados Unidos son Leopoldo Zea, Augusto Salazar Bondy, Enrique Dussel, Paulo Freire, entre otros.

La filosofía de la liberación, nacida como una herencia filosófica del 68, es un pensamiento crítico que se desarrolla hasta el presente y que implica una toma de conciencia de los países periféricos (Dussel, 2013, p. 17). Es el primer movimiento filosófico que comienza la descolonización epistemológica del pensamiento mismo, desde la periferia, criticando la pretensión de universalidad del pensamiento moderno europeo y norteamericano situado en el centro del sistema-mundo (Dussel, 2013, p. 18).

El punto de partida de la ética de la liberación es la constatación de que hay víctimas y la mayoría de dicha humanidad se encuentra sumida en la pobreza, en la infelicidad, en el dolor, la dominación y la exclusión (Dussel, 1988). Además, este hecho se torna como algo normal, parte de una realidad que está hecha de esa manera. Sobre esto, parafraseando a Dussel, se puede decir que la víctima, “el otro” (excluido, empobrecido) aparece como el otro que la “normalidad” acepta sin problemas; el sistema ve este hecho como normal, vigente, “natural” y hasta “bueno” (Dussel, 1988).

Ante esta situación de dominación y exclusión, es el empobrecido, el excluido el que, en un primer momento, toma conciencia sobre su situación. Ante este contexto de exclusión, dependencia y no humanidad, es preciso “saber escuchar la interpelación del Otro en su corporalidad sufriente” (Dussel, 1988). Es decir, que el otro, su rostro sufriente, excluido, empobrecido interpela; no deja indiferente a nadie; molesta; llama a dar una respuesta.

Además, vale la pena mencionar la reflexión de Paulo Freire y Salazar Bondy sobre la relación dialéctica “dependencia-liberación”: el pueblo, la cultura, la economía, la ciencia de América Latina debe dejar de ser dependiente, dominada. Un pueblo debería comenzar a ponerse de pie: una filosofía latinoamericana crítica era posible. Surge así, una filosofía práctica (ética) latinoamericana. Pero existe una condición *sine que non* es imposible forjar una liberación cultural, académica, tecnológica y científica de América Latina: es la importancia de la autoconciencia de vivir alienados, oprimidos, dominados por ideas de otros; por estilos de vida ajenos (Dussel, 2013, p. 24); pero también es importante la conciencia de que “los excluidos, asimétricamente no participantes, pueden formar una comunidad de comunicación crítico-simétrica anti-hegemónica” (Dussel, 1988).

Enrique Dussel, en el texto titulado “Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana”, que es futo de las semanas académicas argentinas, menciona otros aspectos que caracterizan a un pensamiento liberador, específicamente latinoamericano. Así escribe Dussel: “La filosofía de la liberación pretende pensar desde la exterioridad del otro, del más allá del sistema machista imperante, del sistema pedagógicamente dominador, del sistema políticamente opresor” (Dussel, 2013, p. 26).

Si se quiere extraer aplicaciones y consecuencias para una ética de la liberación en la educación superior, podemos afirmar que la presencia del rostro del otro (ya sea el rostro del estudiante, del compañero docente, del gestor de la educación superior, etc.), es una presencia que interpela, es un rostro que invita a interpretarlo. Puede ser que ese rostro, exprese exclusión y opresión del sistema, inconciencia de un estado de alienación, de enajenación que provoca la dependencia ideológica, económica, tecno científica y cultural.

Como podemos notar, desde la filosofía de la liberación latinoamericana, la academia tiene una auténtica tarea ética, aquella de contribuir eficazmente, no solo en una adecuada transmisión del saber técnico-cientí-

fico pertinente, sino también debe responder al reto de contribuir para una comunidad universitaria más crítica y más libre; una sociedad menos dependiente de ideas y estilos de vida importados; una sociedad con capacidad de construir y decidir el propio camino en lo cultural, en lo comercial en lo económico, en lo pedagógico y en lo científico.

Conclusiones y propuestas

- La racionalidad ética complementa a la racionalidad tecno-científica. Por lo tanto, está no es el único prototipo de racionalidad, ya que debe ensanchar sus horizontes a otras racionalidades y sus posibilidades de diálogo y complementación, para que sea un aporte significativo para el bienestar humano.
- La ética, entendida como racionalidad práctica y finalizada, es necesaria dentro de los procesos de investigación tecno-científica y académica, ya que la racionalidad tecno-científica y su reclamo de autonomía, presenta una serie de contradicciones y paradojas que han demostrado su incapacidad de auto-gestionarse para la consecución del bienestar humano integral.
- La inclusión de la ética en procesos de investigación inter, multi y transdisciplinaria, para la construcción de una “ética científica de la responsabilidad sistémica y abierta”.
- La conformación de claustros docentes, a nivel de pregrado, en los que se diseñe una verdadera integración de saberes (“cátedra integradora de saberes”), en la que pueda estar presente el aspecto de la filosofía práctica (ética, axiología o deontología).
- Formación epistemológica e interdisciplinaria de los profesionales en ética, para que sean capaces de ser esos mediadores competentes en el diálogo entre academia y ética, ciencia y fe, ciencia y ética.

Es urgente que el mundo de la academia retome el tema de la reflexión seria y rigurosa sobre las opciones de cómo se puede configurar, confeccionar e implementar una ética adecuada para la educación superior. Eso, en el contexto de una sociedad globalizada y altamente competitiva que demanda y necesita profesionales íntegramente formados, que sean el resultado de una educación superior de calidad.

Dado que el ser humano es un ser peculiar, a cuya esencia le pertenece la racionalidad, es decir, la capacidad de someter al juicio de la razón sus actos, sus emociones, sus opciones; ya que el ser humano es un ser que lucha por construir convicciones y modos de actuar fundamentados en sus propias ideas, en sus propias potencialidades, en sus conquistas, se podría, desde el quehacer académico y a la luz del pensamiento de Manuel Kant,

re-proponer una ética de la razón, una ética autónoma de ideologías y creencias que, casi siempre, terminan cosificado al ser humano.

La ética griega de las virtudes, entendida como una ética de la excelencia, que se adquiere a través del ejercicio constante y se integra a la vida como acciones caracterizadas por el justo equilibrio podría ser una propuesta pertinente en el ámbito de la educación superior contemporánea.

Finalmente, desde la ética de la liberación, de matriz latinoamericana y ante la persistencia en nuestro continente de situaciones de dependencia, de opresión y exclusión, urgen que desde el quehacer académico se proporcionen instrumentos conceptuales que, desde el propio contexto, contribuyan a una toma de conciencia sobre situaciones de alienación, de opresión, de dependencia, para desde aquí, a partir de esa autoconciencia, hacer posible la lucha por una efectiva liberación y autodeterminación de los pueblos en nuestro país y en nuestro continente.

Referencias bibliográficas

- Agazzi, E. (6 de marzo de 2015). *La ciencia como búsqueda de la verdad y como quehacer éticamente responsable* [correo electrónico recibido por el autor].
- Agazzi, E. (1996). *El bien, el mal y la ciencia. Las dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica*. Madrid: Tecnos.
- Artigas, M. (2009). *Filosofía de la ciencia*. Pamplona: Eunsa.
- Aristóteles. (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Bolívar, A. (2006). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Red Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 93-123.
- Colby, A., Ehrlich, T. y Beaumont, E. (2003). *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Dussel, E. (1988). *Ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K. O. Apel*. ProQuest ebrary.
- Kant, M. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan: Ed. Pedro Barbosa.
- Lucas, R. (1999). *El hombre espíritu encarnado, compendio de filosofía del hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Rodríguez, L. (2006). *Ética*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Rousseau, J. (1998). *El contrato social*. Madrid: Alianza.
- Schneewind, J. (2009). *La invención de la autonomía: una historia de la filosofía moral moderna*. México DF: FCE.

Dos palabras sobre pedagogía y humanismo moderno

Roberto Briones Yela
Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil
rbrionesy@ups.edu.ec

Filósofo es aquel que sabe lo que tiene que pensar (Sócrates).

Introducción

Al hablar de pedagogía hoy, vienen a nuestra mente los recuerdos de aquellas cosas que los maestros intentaron hacer para que pudiéramos “entender” y “aprender” las diferentes categorías del conocimiento formal y científico. Lo hayan logrado o no, en el estudiante lo que quedaba era la idea de que la pedagogía era “algo” que servía para que las personas lograran meter en su cabeza conocimientos que luego servirían para una vida exitosa y perfecta. Si en realidad dichas categorías luego servían o no para la vida práctica, aún no queda claro —pues toda vez que los estudiantes abandonan los espacios de formación poco se sabe sobre su destino—, pero lo cierto es que la gran mayoría de docentes, generalmente pregonaban que su materia “era la más importante para la vida”.

Lejos están aquellas pretensiones de lo que realmente es la pedagogía si, por ejemplo, tomamos literalmente la etimología del término: del griego παιδίον: *paidíon*; “niño” y ἄγωγός: *agōgós*, “guía”, “conductor”.

Esta realidad, nos debería dejar sorprendidos si tomamos en cuenta que, como seres racionales, lógicos y coherentes, entendiéramos que los docentes hoy —antes tal vez un poco— ni son guías ni conducen el aprendizaje por/hacia caminos específicos. Esto básicamente porque no se entiende

—tampoco— cuál es ese “camino” que se le debe hacer recorrer al estudiante y en el cual el docente debería ser guía o conductor.

En nuestra sociedad, por ejemplo, y para entender el sentido de lo que es una competencia relacionada con la pedagogía, Santos Guevara nos aproxima, a través de cinco elementos fundamentales, a dicho concepto desde necesidades sociales específicas:

1. Los procesos de producción impuestos por las necesidades de la vida social.
2. Los procesos de reproducción del conocimiento de una generación a otra.
3. Los contextos sociales y culturales (clases y reglas de la vida social).
4. Las imposiciones que ordenan y forman la vida social.
5. Las representaciones o modelos de pensamiento acerca del mundo y de las cosas (Santos Guevara, 2000).

Aquí vamos encontrando “el camino” que, desde la visión de mundo, se pretende hacer seguir a la pedagogía: ir hacia aquello que la sociedad le impone como visión económica-social-humana correcta.

En ninguno de los puntos señalados por Santos Guevara —tristemente— encontramos la búsqueda del ser, el desarrollo de sus capacidades racionales, el sentido de la vida o el encuentro con el otro; sino solo y únicamente los mandamientos de la sociedad para sustentar el/los modelos modernos que heredamos desde la industrialización.

En la academia se busca revertir esta situación, desde el planteamiento de fundamentos pedagógicos como los de la *pedagogía crítica*,¹ propuesta de enseñanza que según el americano Henry Giroux (2009) ayuda a los estudiantes a cuestionar —además de desafiar la dominación— las creencias y prácticas que la generan; el *constructivismo*, corriente pedagógica sostenida por el suizo Jean Piaget (1957) entre otros, que se basa en la teoría del conocimiento constructivista y que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática; finalmente, el *aprendizaje cooperativo* de Ty Panitz (2009), que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje.

A este desafío —revertir la situación monopolizadora y esclavista en que ha caído la pedagogía hoy en día— se busca responder desde estrategias filosóficas que permitan entender por “formación” no solo aquello que posibilite una profesión, sino aquello que requiera una extensión, un *plus*, que abar-

1 La pedagogía crítica es, sobre todo, una praxis política y ética que implica reconocer que estas sustentan las prácticas educativas (Ayuste, 1997).

que la búsqueda de la verdad y la apropiación de la sabiduría, en un mundo aquejado por respuestas ante los retos irrenunciables que impone la sociedad. De ahí que, como sostiene De Zubiría:

La formación, implica una dimensión cognitiva, una socio-afectiva y otra práxica. La primera está ligada con la comprensión y el análisis, al tiempo que la segunda se vincula con los sentimientos, afectos y actitudes; y la última, está relacionada con las prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos. Una adecuada formación valorativa, exige un trabajo en cada una de las dimensiones, ya que no basta con formar individuos con mejor competencia para el análisis valorativo, ni solo despertar sentimientos y actitudes, ni solo modificar los actos. Se trata de formar seres más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás; seres más integrales (De Zubiría, 2010).

Julián de Zubiría define un modelo pedagógico como “aquel que responde a las preguntas fundamentales: ¿Para qué enseñar? (propósitos), ¿qué enseñar? (contenidos), ¿cuándo enseñar? (secuencia), ¿cómo enseñar? (estrategia metodológica) y ¿qué, cómo, y cuándo evaluar? (evaluación)”, y deduce de la concepción de Not (2001)² que, además de los modelos hetero-estructurantes y auto-estructurantes, puede existir una síntesis a nivel dialéctico entre los dos: el modelo inter-estructurante (de Zubiría, 2010). Una serie de preguntas que nos llevan a recordar la mayéutica socrática y la búsqueda de respuestas mediante preguntas. Esto es netamente ámbito filosófico.

De Zubiría, además, afirma que:

Una Pedagogía Dialogante³, debe plantear como fin último de la educación, el desarrollo del estudiante no del conocimiento; y su propósito central debe ser la interdependencia integral y escalonada de las tres dimensiones del ser humano: la dimensión cognitiva (ligada al pensamiento), la dimensión afectiva (ligada a los sentimientos) y la dimensión de la praxis (actuar mejor). El proceso pedagógico, entonces, debe garantizar

- 2 Desde el enfoque pedagógico, Louis Not ha propuesto una relación profesor-estudiante centrada en el diálogo, modelo que ha denominado Enseñanza Dialogante. Señala que el modelo de educación más clásica se ha dedicado a una enseñanza en tercera persona, en la cual el alumno se asemeja a un objeto que se va formando a través de acciones que se ejercen sobre él, y el educador actúa como único sujeto activo, constituyéndose en el centro de iniciativas y gestión de las actividades educativas.
- 3 Pedagogía que plantea como fin último de la educación, el desarrollo del estudiante, no del conocimiento, y su propósito central es la interdependencia integral y escalonada de las tres dimensiones del ser humano: la dimensión cognitiva (ligada al pensamiento), la dimensión afectiva (ligada a los sentimientos) y la dimensión de la praxis (actuar mejor). Este proceso debe garantizar la autonomía de cada una de las dimensiones y, a la vez, su interrelación y desarrollo paralelo y continuo.

la autonomía de cada una de las dimensiones, y a la vez; su interrelación y desarrollo paralelo y continuo (De Zubiría, 2010).

La visión de este autor colombiano es destacable porque devuelve la palabra al estudiante, no como sujeto de conocimiento —visión ya presentada por algunas ideologías pedagógicas—, sino como sujeto pensante capaz de generar procesos lógicos, racionales y coherentes —fin ancestral de la filosofía en el hombre—, desde donde se gesta el proceso humanizante orientado al desarrollo de las dimensiones ya presentadas.

A partir de aquí se vuelve necesario dedicar un espacio a la descripción de aquello existente en cuanto a teorías pedagógicas de la Era Moderna.

Paradigmas pedagógicos en educación

¿Desde qué categorías pedagógicas se educa?, es un cuestionamiento válido a la hora de generar desafíos, desde la filosofía a la pedagogía. Por ello recorreremos brevemente los paradigmas que fundamentan los modelos pedagógicos implementados en nuestra época, desde el estudio realizado por Julián de Zubiría (1994):

1. Paradigma conductual (J. Watson y B. Skinner). El modelo de enseñanza conductual, al acondicionar, facilita el aprendizaje. La enseñanza se orienta a conseguir un buen producto de aprendizaje, competitivo, medible y evaluable. En este entorno, el estudiante es una mera herramienta, cuyo fin es adaptarse a espacios determinados, restando la capacidad de crítica o de innovación. El estudiante como “mera herramienta”. En este modelo pedagógico, no cabe la inserción de ninguna filosofía, pues queda claro que la finalidad es un producto que debe ser moldeado para cumplir roles específicos en la sociedad.

Tabla 1
Esquema pedagogía conductual

Paradigma de investigación:	Proceso-producto
Modelo de profesor:	Competencial
Estudiante:	Receptor de conceptos y contenidos
Enseñanza-aprendizaje:	Centrada en el producto

Fuente: el autor

2. Paradigma cognitivo (J. Bruner). Modelo que dispone de tres fases: pre-activa, activa y evaluativa. Implica un conjunto de procesos intelectuales básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento (pre-activa), interacción enseñanza - aprendizaje (activa) y retroactiva (evaluativa). Este modelo rompe con la

misma esencia de la pedagogía, pues como vimos en un principio, la raíz etimológica sugiere un “guía” o “conductor”, y no una persona que se “invente” lo que considere oportuno para alcanzar los famosos “objetivos de aprendizaje”. Desde aquí se puede entender que, en esta visión pedagógica, tampoco se le debe dar espacio a la filosofía.

Tabla 2
Esquema pedagogía cognitiva

Paradigma de investigación:	Centrado en el profesor y el estudiante
Modelo de profesor:	Reflexivo y crítico, mediador, constructivista
Estudiante:	Procesador de información
Enseñanza-aprendizaje:	Centrada en el proceso

Fuente: el autor

3. Paradigma contextual (L. Shulman). Los fundamentos para la reforma de la enseñanza, se construyen sobre una idea que enfatiza la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión, el aprendizaje contextual y compartido como una de las principales manifestaciones de desarrollo de la persona. El profesor, los padres, la escuela, la comunidad se convierten de hecho en mediadores de la cultura contextualizada. A partir de esta visión pedagógica, se comienza a entender la necesidad de humanizar la educación, pues se destaca la tarea conjunta de una comunidad. Como visión filosófica, se comienza a dar espacio a dicha comunidad para generar procesos de reflexión (sentido de vida), razonamientos y comprensiones del mundo y de la vida misma.

Tabla 3
Esquema pedagogía contextual

Paradigma de investigación:	Cualitativa y etnográfica
Modelo de profesor:	Técnico-crítico
Estudiante:	Constructor y experimentador
Enseñanza-aprendizaje:	Centrada en el ecosistema del estudiante, la clase, el profesor, la escuela, la comunidad

Fuente: el autor

4. Paradigma socio-cognitivo (L. Vygotsky). La enseñanza como mediación en el aprendizaje y la cultura social, se orientan al desarrollo de capacidades, destrezas, valores y actitudes en contextos sociales concretos, interviniendo en procesos cognitivos y afectivo de entornos determinados.

Tabla 4
Esquema pedagogía socio-cognitiva

Paradigma de investigación:	Cualitativa, centrado en el profesor y el estudiante
Modelo de profesor:	Posee una doble dimensión: mediador del aprendizaje y de la cultura social e institucional
Estudiante:	La persona producto de este modelo, será crítica, constructiva y creadora con un saber disponible y el adecuado manejo de herramientas para aprender utilizando lo aprendido en la vida cotidiana y valorando la ciudadanía como una actitud democrática y participativa
Enseñanza-aprendizaje:	La enseñanza debe subordinarse al aprendizaje, entendiéndose como medición y derivado de las teorías de aprendizaje, tanto cognitivo como socializado

Fuente: el autor

A pesar de presentarse como ideologías, podemos apreciar, según los modelos descritos y aplicados por la mayoría de instituciones educativas en Latinoamérica, que se mantiene la visión de ser humano ligada a objetivos, entornos o visiones sociales de la modernidad, pero no a visiones humanas personalistas. ¿Por qué esto debe considerarse un problema?, pues porque debemos entendernos como seres humanos antes de intentar entender la naturaleza, la sociedad y el cosmos.

Este es uno de los problemas más radicales que atormentan al hombre de hoy, pues lejano del conocimiento de sí mismo, crece intentando alcanzar el éxito y la perfección según los paradigmas que esta sociedad le indica; aún si dicha “verdad”, no llena o alcanza una visión real de felicidad.

Así nos lo presenta Byung-Chul Han, filósofo y ensayista surcoreano, quien usa una muy simbólica comparación —sobre la situación de desesperación en la que se encuentra el ser humano— cuando afirma que:

El mito de Prometeo puede reinterpretarse considerándolo una escena del aparato psíquico del sujeto de rendimiento contemporáneo, que se violenta a sí mismo, que está en guerra consigo mismo. En realidad, el sujeto de rendimiento, que se cree en libertad, se halla tan encadenado como Prometeo. El águila que devora su hígado en constante crecimiento es su álter ego, con el cual está en guerra. Así visto, la relación de Prometeo y el águila es una relación consigo mismo, una relación de auto-explotación. El dolor del hígado, que en sí es indoloro, es el cansancio. De esta manera, Prometeo, como sujeto de auto-explotación, se vuelve presa de un cansancio infinito. Es la figura originaria de la sociedad del cansancio (Han, 2012).

Estamos frente a una visión educativa des-personalizante que impregna al ser humano débil, inseguro y lleno de miedos, haciéndolo esclavo de ideologías obtusas donde el centro es el tener (bienes, servicios, lujos, dinero), el poder (gobernar a las masas, dirigir desde caudillismos) y el placer (el hombre como objeto o recurso).

Al abordar lo que él llama “aparato psíquico del sujeto de rendimiento contemporáneo” (Han, 2012), el autor no hace otra cosa que recordarnos que vivimos en una época donde lo que cuenta para el hombre es la cantidad de dinero y poder que maneja, no cuánto ha logrado entender de su vida o si ha llegado al pleno conocimiento de su ser; peor aún, si es que ha alcanzado/encontrado la felicidad. A esto súmese la idea de que la “auto-explotación” que impera en las personas —con el afán de alcanzar lo que la sociedad quiere que pensemos— es señal de progreso.

Por ella, la propuesta de “pedagogía dialogante”, presentada por De Zubiría, encuentra asidero desde que iniciamos ese autoconocimiento de quiénes somos realmente y, a la luz de dicha realidad, iniciamos un proceso de aceptación —en primera instancia— y de evolución lógica en busca de entender que la pedagogía no es la búsqueda de metodologías de enseñanza, sino el construirnos desde un camino que emprendemos bajo la guía de personas que únicamente nos acompañarán en el recorrido que iniciamos en busca de la verdad.

Esto, una pensadora española lo tenía claro: María Zambrano. Pensadora, ensayista, pedagoga, pero sobretodo, filósofa, María Zambrano vivió siempre entre el compromiso político hacia su tierra, su visión educativa liberadora, el deseo de hacer de la filosofía una ciencia que lleve a la trascendencia y el pensamiento poético, fruto de la relación entre el hombre y lo divino.

De sus muchas experiencias de vida —exiliada fuera de España, recaló en Francia, Chile, México, Puerto Rico y finalmente Cuba, donde continúa publicando artículos y algunos libros como *La confesión (género literario y método)*, *La agonía de Europa* o *El pensamiento vivo de Séneca*— concluye que, si la filosofía es encontrarse con uno mismo y llegar a poseerse, la tarea de la educación será alcanzar esa finalidad: una realidad trascendente, actualizando nuestra vida desde el universo del triduo sagrado-divino-humano (Sánchez Gey, 2011). Esto, porque para ella:

La filosofía; como orientadora de vida, lleva implícito un acto educativo que significa profundizar, ampliar el horizonte cognoscitivo, enseñar a mirar; tener una visión transformadora de uno mismo y de la propia concepción del mundo; un saber que no reniega de la tradición y de la experiencia descartándola, pues asume la función de educar a las personas y a los pueblos, de ayudarles a conquistar la propia humanidad (Sánchez Gey, 2011).

Desde aquí se puede entender que para María Zambrano, en la educación están las respuestas a los múltiples problemas que le toca enfrentar al hombre moderno: la educación como proceso mediador, abierto al desenvolvimiento pleno de la persona en cuanto parte racional de una comunidad, un proceso sin discriminaciones que acoge y respeta las múltiples formas de realización personal, sin menguar la singularidad de cada individuo.

Se trata en la transmisión oral del conocimiento, de un doble despertar, de una confluencia del saber y del no saber todavía. Y lo segundo por partida doble, pues la pregunta del discípulo, se manifiesta y debe hacerse clara ante él mismo. El discípulo comienza a ser discípulo en cuanto se le revela la pregunta que lleva dentro agazapada. La pregunta que es —al ser formulada—, el inicio del despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad (Zambrano, 1965).

Su visión de educación, no es aquella de carácter esclavista que conocemos y que la humanidad ha sufrido desde la formalización de las prácticas “educativas”, sino que Zambrano proyecta una visión fresca que parte del entender la vocación:

Todas las vocaciones tienen algo en común, sin duda alguna. El ahondar en ese luminoso fenómeno, exige todo un tratado, pero es más todavía un sistema de pensamiento desde el cual la vocación aparezca como algo inteligible; como uno de esos inteligibles que no solamente se entienden, sino que hacen entender. Y la mayor parte de las ideologías del mundo moderno, incluidos algunos sistemas filosóficos, no dejan lugar siquiera a que se tenga en cuenta el hecho de la vocación; es más, ni siquiera la palabra misma puede ser usada (Sánchez Gey, 2011).

Rescata la diferencia entre vocación y profesionalización, dejando claro que para la sociedad actual el término vocación ha perdido sentido, siendo relegado incluso por las ideologías, que poco o nada han hecho para traer de vuelta la verdadera significatividad del término.

Y la mayor parte de los sistemas filosóficos del mundo moderno, y de las ideologías que lo llenan, no dejan lugar siquiera a que se tenga en cuenta el hecho de la vocación; es más, ni siquiera la palabra misma, vocación, puede ser usada. Y así, en vez de vocación se habla de profesión, despojando a esta palabra de su primordial sentido, haciéndola equivalente de ocupación o de simple trabajar para ganarse la vida. Pues que la palabra vocación tiene, como todas, sus afines: está enclavada dentro de lo que podemos llamar la constelación y así hay palabras que son como consanguíneas, que corren la misma suerte, como sucede con la palabra destino, por ejemplo (Zambrano, 1965).

En este entorno resalta la figura de la vocación, misma que muchos autores (Buber, Mounier, Lévinas, etc.) relacionan con la visión del “otro” como sujeto de mi responsabilidad.

La misma María Zambrano hace eco de esta relación cuando habla sobre el nacimiento de la amistad:

El amor llevará siempre una huella de pasión sino la pasión misma; la amistad en cambio, está libre de pasión, porque es una dedicación constante, continua que proviene, aunque nazca de la misteriosa simpatía, de la comunidad de pertenecer a un mismo reino del espíritu; es una especie de confraternidad que nace de ir en busca de las mismas cosas (Sánchez Gey, 2011).

Queda claro, entonces, que para María Zambrano la razón poética es “más que una ideología o método filosófico” (1965), estamos frente a la visión de una herramienta mediadora que genera ese encuentro entre maestro y discípulo, donde la vocación por el saber y el no saber, se convierte en el motor de la búsqueda de sentido. Esta es la herramienta que se debe potenciar en la academia.

Se trata entonces de una nueva visión de formación pedagógica —a todo nivel—, donde se vuelve al encuentro maestro-discípulo, esencia del discurso académico en la Grecia clásica, como base del aprendizaje, pero que —a diferencia de las teorías pedagógicas modernistas— no busca el saber por el saber, sino el saber por relación, por búsqueda de sentido.

El papel final de la pedagogía, entonces, debe ir más allá de meras estrategias estructurales sobre el conocimiento, la ciencia, las actualizaciones tecnológicas, los constructos mentales de cada individuo, etc. para ser llevada a un nuevo grado de evolución: el pensar para ser antes que el educar para vivir.

María Zambrano intentó durante su vida romper con estos modelos prefijados de sociedad, especialmente a nivel superior, pero se encontró con un sin número de menesteres que demostraban el imperio del pensamiento débil. De aquí que escribiera un artículo titulado “Sobre la enseñanza de la filosofía” —que a nivel estatal se llevaba adelante—, que “el carácter estatal de la enseñanza de una materia, le imprime una cierta forzosidad, un apretamiento de sus circunstancias, una exigencia ridículamente especial” (Sánchez Gey, 2011), por ello alienta la intervención de la conciencia:

Y vemos que ya desde el límite, límite de la confusión de una vida que no se sabe a sí misma con una vida confusa pero que se sabe, desde este límite de confusión con la claridad que se llama perplejidad, la conciencia es la que aporta claridad. Allí donde comienza la conciencia comienza también la claridad (Sánchez Gey, 2011).

A nivel superior, sirve trabajar acompañando al estudiante con el sentido de amistad del cual habla María Zambrano y donde la razón poética genera las pistas necesarias para conocer dónde termina el humanismo educativo y comienza el profesionalismo social, para desde aquí generar una nueva relación maestro-discípulo.

Los mal llamados “proyectos de acompañamiento” —que intentan hacerse ver como la panacea del humanismo en la educación— pierden su razón de ser en cuanto se generan solo desde ámbitos específicos y poco influyentes dentro de la estructura de la academia. Súmele a eso el que, en dichos proyectos, solo intervienen aquellos que “sienten” el deseo, el llamado a colaborar, descartando aquellos que, por motivos de constructo social, carecen de la capacidad de comprender la dimensión del realizarse humanamente antes que social, profesional y económicamente.

Urge, entonces, volver a las raíces de la pedagogía, y necesariamente esta vuelta debe iniciar con el reconocer el papel importante de la filosofía como generadora de visiones humanas personalistas que acerquen al hombre a sí mismo —en primera instancia— y al otro como vocación de mi existencia.

El papel del maestro, en este entorno, es el del poeta que nos presenta Heidegger en “Hölderlin y la esencia de la poesía”, donde la poesía aparece como “el más peligroso de los bienes (el enseñar para el maestro), pero al mismo tiempo el material de la más inocente de las tareas (la iluminación de un guía para el discípulo)” (Heidegger, 1992), y añade luego: “El real peligro, no es en sí la poesía, el habla o la historia, sino la creación de la posibilidad” (Heidegger, 1992). “¿Qué es el hombre?”, se pregunta a sí mismo dentro del relato y responde: “El hombre es aquel que debe demostrar lo que es” (Heidegger, 1992), y para lograr esto, el hombre debe testimoniar su pertenencia al mundo, única forma de ser parte de la historia. Para alcanzar este cometido, Heidegger afirma que al hombre se le ha dado una herramienta útil: el habla, de aquí que el lenguaje sirve para testimoniar la esencia del ser y acontecer en la historia, o sea, para trascender.

A eso es a lo que le teme la sociedad: el ser que piensa, que entiende, que tiene no una sino múltiples posibilidades y que, por tanto, saca sus propias conclusiones de la realidad trascendiendo a lo presente y proyectándose a un futuro diferente, desde el conocer la real realidad, no la que quieren hacer creer como realidad única y verdadera.

María Zambrano encuentra en esta rutina, una de las deudas de la educación:

Y una vez más vemos que se plantea un problema que hoy parece ser el más candente, el más decisivo de todos, la pregunta que cada hombre se debería de hacer a solas y aun hablando con los demás, la que debería de constituir el centro de todos los debates y que por el contrario viene a ser constantemente soslayada: la pregunta de si es posible que el hombre exista sin decaer en una condición infrahumana si se entrega solamente a la actividad de la que se deriva un lucro inmediato, y si el conocimiento ha de estar metido y sometido a su poder de aumentar el progreso técnico. [Y añade:] Y así la pregunta por lo que nos pasa se dispara como queja, cuando se tiene o se cree debe tener alguien que la recoja. O en la lamentación que tanto

tiene de exorcismo. Es pues un preguntar que es un actuar, un preguntar que pide remedio más que visión. Solo algunos extraños seres se curan de ver y por ver lo que les pasa (Sánchez Gey, 2011).

De aquí que la razón poética como método, visión, filosofía o ideología educativa, se mantiene como afirman Casado y Sánchez-Gey: “Lejos de ser un complemento o añadido en su obra, y forman parte, con su pensamiento filosófico, de una forma de vivir y de pensar” (2007).

Pues para María Zambrano no solo es el eje que moviliza su pensamiento filosófico, sino que en ella encuentra una razón humanizada y humanizante frente a la cual declara: “Es menester una nueva y decisiva reforma del entendimiento humano o de la razón, que ponga a la razón a la altura histórica de los tiempos y al hombre en situación de entenderse a sí mismo” (Zambrano, 1989).

Cuando el mundo está en crisis y el horizonte que la inteligencia otea aparece ennegrecido de inminentes peligros; cuando la razón estéril se retira, reseca de luchar sin resultado, y la sensibilidad quebrada solo recoge el fragmento, el detalle, nos queda solo una vía de esperanza: el sentimiento, el amor, que, repitiendo el milagro, vuelva a crear el mundo (Zambrano, 1996).

Se observa en este escenario a la razón y a la sensibilidad, enfrentadas en franca tensión, surgiendo de allí la esperanza como categoría reconciliadora, situación en la que surge la pregunta: ¿Qué sería del hombre si solo lo asistiera la razón? Por ello Zambrano agrega que:

Cuando vacila la esperanza y se detiene, cuando se encrespa y se confunde, estamos en una crisis que dura mientras la esperanza anda errante, mientras los hombres no se entienden entre sí acerca de aquello que esperan, y entonces tampoco se entienden consigo mismos (Zambrano, 2000).

Para esto es necesaria una comprensión nueva del papel del maestro y, por tanto, de la educación, que además de tener claridad personal frente a lo que se espera de ella, debe alcanzar un consenso con las otras ciencias, aunque como diría Zambrano: “Quizá el no lograrlo funcione a favor de aquellos que alimentan la desesperanza provocando en los que tienen la esperanza confundida un permanente estado de crisis y desesperación” (Zambrano, 1996).

Toca entonces —y necesariamente— decir “dos palabras” sobre pedagogía. Ciertamente es que últimamente la relación pedagogía-filosofía no ha estado en su mejor momento, y esto porque —lamentablemente— la necesidad de generar pensamiento débil en el hombre —con el puro afán de someterlo— ha llevado a la sociedad a moldear la pedagogía de acuerdo a las necesidades del momento y del lugar; pero no es menos cierto —también— que la filosofía poco o nada se ha interesado en desarrollar una propuesta concreta para romper con dichos moldeamientos.

De aquí que en la actualidad existan muchos autores, que promuevan la articulación de neo-propuestas desde la construcción de categorías propias como la filosofía de la educación y la ruptura de paradigmas. De hecho, por ejemplo, García propone una introducción a la filosofía de la educación dirigida a educadores en general:

Si nos referimos a la Filosofía de la educación, se estudian las características de la perspectiva filosófica y de la Filosofía de la Educación. Se trata por tanto, de una aproximación filosófica al conocimiento de la educación como disciplina académica (García, 2012).

Invitando, según su propuesta, a la reflexión y al pensamiento educativo, buscando una intención normativa. Desde aquí, entonces, la filosofía de la educación se orientaría hacia la comprensión del fenómeno educativo, dotándolo de una mayor coherencia, especialización y claridad. A lo largo del texto por él presentado, se valora la reflexión junto a las ideas pedagógicas, mostrando un rumbo bastante coherente para el quehacer educativo.

Del cambio necesario en educación —ruptura de paradigmas imperantes— también dice mucho Dolors Reig Hernández cuando afirma:

La idea de un cambio en la educación constituía la base para la *Open Education Conference* del año 2009, que proponía un interesante manifiesto por el cambio en la educación superior así como diversos informes (*Horizon*, Comisión Europea, etc.) e iniciativas políticas diversas de alrededor del mundo, coinciden todos en una sensación de urgencia, donde Emergen nuevos medios y posibilidades, nuevas formas de comunicación, de «cultura convergente» (Jenkins, 2008) e interactiva, nuevos escenarios y posibilidades de conexión y de socialización a través de lo que hemos denominado el software social, que vacían de sentido al viejo modelo basado en la asunción pasiva, en las aulas cerradas al mundo, en los contenidos producidos por las oligarquías e industrias de la publicación. Son nuevos modelos que apuestan por la apertura, por el fin de los jardines vallados dentro y fuera de la web. [Y luego continúa:] No puedo saber si en 2020, como predice David Wiley (2009), experto en educación superior abierta, todo habrá cambiado, si será cierto, como proponen también desde OpenEd (2009), que ha llegado el momento de cruzar, al estilo de Geoffrey Moore en *Crossing the Chasm* (1991), el abismo entre las visiones iniciales, típicamente innovadoras, y las más tardías, normalmente más pragmáticas y que permiten que una idea se convierta en mayoritaria. [Para finalmente abordar una idea de cambio:] No queríamos terminar este artículo sin volver a reiterar la necesidad de un cambio. De hecho, como diría Zygmunt Bauman (2005) hablando de la inseguridad y de las contradicciones de las sociedades líquidas, la adaptación a la sociedad del conocimiento abundante en un mundo afectado por problemas cada vez más complejos podría significar nuestra supervivencia (Reig-Hernández, 2010).

Cambio que surge por la desesperación del filósofo que ve cómo hoy la filosofía cumple un mero papel observativo, sin poder/querer opinar o enfrentar la cultura empresarial de la Modernidad. De hecho y para afirmar la visión de una filosofía más de carácter empresarial que humana, Moore afirma:

La filosofía de la educación está vinculada con la filosofía general por sus métodos, más que por sus propósitos. Para explicar esto debemos considerar la naturaleza de la filosofía como una empresa. En el pasado la tarea del filósofo consistía en dar una explicación comprensiva y racional de la naturaleza de la realidad, del lugar del hombre en el esquema de las cosas y tratar asuntos como la existencia de Dios, la inmortalidad del alma y el propósito del universo. [Y luego, lapidariamente cierra diciendo:] Después de más de dos milenios de especulación metafísica, la naturaleza de la realidad, la existencia de Dios, la naturaleza del hombre y de su alma, y el propósito del universo siguen siendo preguntas sin una respuesta general aceptable (Moore, 1999).

Frente a esto, queda claro que la visión de pedagogía imperante, lejana a los sustentos filosóficos personalistas, no es la ideal para nuestros tiempos —básicamente por quedarse obsoleta y lejana del “conocer” la realidad humana—, urgiendo, por tanto, un necesario vistazo a la actualidad pedagógica que se maneja en todos los niveles de la educación desde la filosofía. Partamos entonces de una idea base, como afirma Spinola:

Las relaciones entre filosofía y educación son tan intrínsecas que John Dewey pudo afirmar que las filosofías son, en esencia, teorías generales de la educación. Está claro que se refería a la filosofía como filosofía de la vida. Siendo la educación el proceso por el cual los jóvenes adquieren o forman “las actitudes y disposiciones fundamentales, no solo intelectuales sino también emocionales, para con la naturaleza y el hombre”, es evidente que la educación constituye el campo de aplicación de las filosofías, y, como tal, también de su elaboración y revisión. Mucho antes, en efecto, de que las filosofías llegasen a ser expresamente formuladas en sistemas, ya la educación, como proceso de perpetuación de la cultura no era nada más que el medio de transmitir la visión del mundo y del hombre, que la respectiva sociedad honraba y cultivaba (Spinola Texeira, 1961).

Desde aquí ya se entendía la necesaria vinculación que debería existir entre filosofía y pedagogía. La una como ciencia que propugna la búsqueda de la verdad —actual, propia, que de sentido a la vida—, la otra como base para el entendimiento de lo que debe buscar el ser para aprender y emprender: “Los primeros filósofos son también los primeros maestros, que procuran reformular los valores de la sociedad y, en realidad, reformar la educación corriente” (Spinola Texeira, 1961).

De hecho, María Zambrano resaltaba esta relación afirmando que:

Nadie podría negar ni siquiera desconocer la estrecha relación que existe entre el pensamiento filosófico y la acción educativa. Y sin embargo ninguna dificultad mayor se presenta hoy día ante quienes por afanes teóricos o por necesidades de la vocación, se vean forzados a considerar en modo concreto esta relación (Sánchez Gey, 2011).

Se trata de un querer resistirse al cambio, llenando “la sábana de retazos para tapar los huecos”. María Zambrano entiende a su razón poética como ese pensamiento filosófico que genera una respuesta. Esta respuesta es lo que debemos entender como “acción educativa”. Se trata de una propuesta donde se deja de mirar las conveniencias o los pareceres personales y se abre la mente a un cambio, necesario y difícil, pero urgente.

Luego, más adelante afirmará: “Sucede además que el pensamiento filosófico actual, no ofrece ninguna pedagogía, ni haya modo quizás de que nadie encuentre fundamento alguno para deducirla” (Sánchez Gey, 2011), ante la cruda realidad en la que ha caído la filosofía sigue discutiendo teorías arcaicas de los autores del siglo XVIII y XIX, dejando de lado nuestra realidad, y lo que es peor: vivimos —los filósofos— aún intentando encontrar respuestas al problema de la ontología sin preocuparnos, como diría Husserl, por esa “ciencia de las esencias que puede ser formal o material” (2002) o porque ese ser se entienda como tal o alcance la felicidad entendiéndose en primer lugar como persona.

Como diría María Zambrano:

Supone la educación, el que haya de haberla que el hombre es un ser nacido en modo inacabado, imperfecto, más necesitado de ir logrando una cierta perfección capaz desde luego de lograrlo, aunque sea con la relatividad propia de todas las cosas humanas. [Luego añadiría algo que dejaría perplejos a los filósofos de la educación:] Pues que si el hombre naciese como los demás seres vivientes que con él comparten este planeta, siendo ya lo que tiene que ser sin más que ir creciendo, desarrollándose por obra y gracia de la madre naturaleza, la educación no sería ni necesaria ni posible (1965).

Dando a entender que la actividad educativa deja de revestir importancia frente a la vivencia del ser, a las experiencias que durante su vida —académica o no— acumule en toda su magnitud, sin presupuestos fundantes más que los básicos y que generan el deseo de conocer y conocerse. Pues para María Zambrano: “El sistema, lo sistemático que caracteriza a la Filosofía no es el orden externo en el que aparecen colocados los conceptos, sino su mismo fluido y viviente hacerse” (2000), es ahí donde el tema educativo se hace aún más relevante, pues su obra entera procura generar propuestas, mostrando una nueva manera de mirar el mundo y en él la educación.

Para ella, el aula es un espacio poético de encuentro, porque allí se crea, se hace poesía de uno mismo, o sea, es el lugar ideal para poetizar la vida:

Y este espacio de las aulas señala ante todo la existencia de una sociedad [...] un espacio propiamente humano o más bien humanizado; una creación que es parte de la creación propiamente humana que antes que en obras de arte y de pensamiento consiste en una sociedad donde tales obras puedan nacer y vivir. Un espacio pues, diríamos poético (Sánchez Gey, 2011).

Conrado Giraldo, estudioso del pensamiento de María Zambrano, afirma sobre esto:

El hecho de que los actores del proceso educativo estén atentos, es un elemento bastante significativo para que la acción educativa se lleve a cabo con éxito. En el caso específico de los estudiantes, es preciso reconocer que aunque todos estén aparentemente en silencio, no todos lo están, pues es posible que su atención no esté centrada en el discurso del maestro, sino en otros pensamientos que acuden a su mente, máxime hoy cuando es cada vez más recurrente que a las aulas ya no solo ingresen los estudiantes, sino también sus portátiles y celulares inteligentes, dispositivos que les posibilitan establecer conversaciones en las que no se hace necesaria la oralidad, situación que podría poner al margen al maestro y su discurso dentro del aula (Giraldo Zuluaga, 2013).

Vamos pues entendiendo que la vida y obra de María Zambrano se fundamentó en el pensar un nuevo mundo. Más allá de querer limitar —en algunos casos— su filosofía al acto educativo, las visiones pedagógicas o el deseo de que la pedagogía encuentre asidero en la filosofía, Zambrano muestra que el hombre, el ser, necesita un motor de búsqueda de sentido.

Que la pedagogía lo entienda o no, es un deber del filósofo adentrarse en esta ciencia que domina la educación para replantear el papel del maestro, del discípulo, de los espacios de enseñanza y del sistema político que somete a la educación. Es una deuda histórica que, como filósofos, deberíamos recobrar, y a la luz de las realidades del hombre, del mundo y de la ciencia actual, presentar paradigmas concluyentes frente a este desafío que la historia nos pone en frente.

Vienen a la mente un encuentro con un ministro de Educación en el Ecuador, quien conociendo la aventura filosófica en la que se adentró el autor de este escrito, lanzó el desafío de qué se puede hacer con la educación actual. La respuesta inmediata, sincera y concreta fue: *hacer tabla rasa...*

No se trata de inventar el agua tibia, la educación se ha mantenido bajo los mismos parámetros desde siempre. Sirve, entonces, replantear desde filosofías concretas y humanizantes como la razón poética, nuevos para-

digmas de ruptura con el ser industrializado y des-personalizado, para crear un poeta que entienda que sin el ser histórico no tiene sentido la vida misma.

Referencias bibliográficas

- Ayuste, A. (1997). *Pedagogía crítica y modernidad*, Cuadernos de Pedagogía.
- Casado, A. y Sánchez Gey, J. (2007). Filosofía y educación en María Zambrano. *Revista Española de Pedagogía*, 545-557.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- De Zubiría, J. (2010). *Hacia una pedagogía dialogante*. México DF: Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe.
- García, M. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones fundamentales de ayer y de hoy*. Madrid: Narcea.
- Giraldo Zuluaga, C. (2013). María Zambrano: una nueva fenomenología acerca de la educación. *Praxis Filosófica*, 193-208.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Husserl, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura*. Barcelona: Anthropos.
- Moore, T. (1999). *Introducción a la filosofía de la educación*. México DF: Trillas.
- Reig-Hernández, D. (2010). El futuro de la educación superior, algunas claves. *RE-IRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 98-113.
- Sánchez Gey, J. (2011). *María Zambrano, filosofía y educación: manuscritos*. Barcelona: Club Universitari.
- Santos Guevara, B. N. (2000). Educación por competencias: tendencia global. En Autor, *Competencias docentes para la enseñanza de ciencias naturales en una institución privada*. Recuperado de www.eumed.net/libros-gratis/2014/1418/educacion.htm/
- Spinola Texeira, A. (1961). *Filosofía y educación*. Buenos Aires: Archivos de Ciencias de la Educación.
- Zambrano, M. (1965). La mediación del maestro. *Revista El Cardo*, 9.
- Zambrano, M. (1989). *Senderos*. Barcelona: Anthropos.
- Zambrano, M. (1996). *Horizonte del liberalismo*. Barcelona: Morata.
- Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

El voluntariado como proyecto formativo

Fulvio Cabrera

Universidad Politécnica Salesiana
fcabrera@ups.edu.ec

Silvia Gómez

Universidad Politécnica Salesiana
sgomez@ups.edu.ec

Ítalo Jumbo

Universidad Politécnica Salesiana
wjumbo@ups.edu.ec

Introducción

El servicio voluntario es un derecho y una oportunidad que tienen los jóvenes de ser sujetos activos en la producción, labores de autosustento, iniciativas comunitarias (*cf.* Constitución del Ecuador 2008), ofreciendo libremente su tiempo, talentos, energías a otros y a sus comunidades a través de acciones colectivas o individuales, sin importar su origen étnico y cultural, religión, edad, sexo, condición social o económica (*cf.* Declaración Universal del Voluntariado 2001).

En el contexto universitario salesiano se busca orientar la formación de los estudiantes a partir del concepto de “responsabilidad social”, de hecho la Universidad Politécnica Salesiana es reconocida como una Institución con una clara proyección social; pero a pesar de este avance significativo, la Propuesta de Experiencias de Acción Social con toda su riqueza formativa fundamentada en el servicio, la participación y la vivencia de valores evangélicos no ha logrado posicionarse en el imaginario de los estudiantes en su totalidad.

El Área de Razón y Fe de la sede Quito, pensando en el contexto de servicio y considerando la inclusión de los estudiantes en iniciativas de

acción social, ha venido promoviendo actividades que permitan a los jóvenes experimentar la dimensión social de las Iglesias y la política de la fe, favoreciendo la cultura del servicio, respeto, cercanía y encuentro intercultural desde la actitud evangélica de la compasión e inspirados en la opción por los pobres (Pastoral, 2015).

El presente documento muestra la fundamentación eclesial e institucional de la UPS en base a propuestas de experiencias de acción social que promueven la participación activa de los estudiantes y otros actores que son parte de la comunidad universitaria, de igual manera se dan a conocer los resultados que estas prácticas de servicio han generado desde 2005 hasta 2017.

Fundamentación eclesial

La Iglesia fundamenta las experiencias de acción social desde el Evangelio, que propone un compromiso en favor del pobre, débil y desprotegido, en sus palabras que dicen: “Tuve hambre y me diste de comer, tuve sed y me diste de beber, estaba desnudo y me vestiste, estaba en la cárcel y me fuiste a visitar... porque quien lo ha hecho con estos pequeños conmigo lo ha hecho” (Mt 25, 35-45). Este recordatorio es un llamado a vivir en atento compromiso y entrega en favor de quienes llamamos alteridad o hermano, por quien se debe actuar con entrañas de misericordia.

Estas acciones son el vivo ejemplo de la praxis liberadora y solidaria de Jesús frente a situaciones de injusticias y exclusión. Sus palabras siguen siendo un desafío y un mandato para quienes pertenecemos a la Iglesia: “Alimentó a más de cinco mil hombres sin contar mujeres y niños; situación que los discípulos tuvieron que asumir con el vivo mandato del maestro: denles ustedes de comer” (Mt 14, 13-21).

Las experiencias de acción social son el emblema práctico del mandato de Jesús en la Iglesia y en la UPS, que salen a favor de los excluidos y vulnerables del aquí y del ahora. Estas acciones que demanda la doctrina social de la Iglesia exigen devolver la dignidad de hijos de Dios y hermanos nuestros. Los jóvenes de la UPS ponen en práctica su compromiso humano y cristiano en acciones concretas de solidaridad y servicio.

Esta vivencia de compromiso social se sustenta a partir del documento de Medellín sobre la juventud, que en las recomendaciones pastorales expone:

Desarrollar, en todos los niveles, en los sectores urbano y rural, dentro de la Pastoral de conjunto, una auténtica pastoral juvenil. Esta Pastoral ha de entender a la educación de la fe de los jóvenes a partir de su vida, de modo que les permita su plena participación en la comunidad eclesial, asumiendo consciente y cristianamente su compromiso temporal (CELAM, 1995, p. 34).

De esta manera se fortalece la acción concreta por construir el Reino de Dios y su justicia en la realidad universitaria, visibilizada en las experiencias de acción social que promueve la UPS.

Fundamentación institucional

La responsabilidad social universitaria marcada de manera significativa en la visión de la UPS como institución educativa, ha llevado a la universidad desde sus inicios a ofrecer acciones concretas de vinculación con la sociedad sobre todo en los espacios que más lo necesitan, cuidando que dicha acción motive y ayude a los estudiantes a tomar conciencia de la realidad en que viven muchos conciudadanos (*cf.* Misión de la UPS), que por circunstancias de la vida no han tenido la oportunidad de acceder a la educación superior y en algunos casos ni siquiera a la educación elemental.

Motivados por la realidad concreta en donde se asienta la institución educativa salesiana y por las reflexiones que desde el pensamiento social de la iglesia se ofrece a los estudiantes, se ha planteado dentro de las responsabilidades académicas brindar a los estudiantes que cursan la asignatura de Pensamiento Social de la Iglesia alternativas que les ayude a conocer y a concientizarse de otras realidades que las sufren y padecen personas de nuestra sociedad.

La asignatura Pensamiento Social de la Iglesia pretende, a más de socializar teóricamente las actividades y acciones que llevan adelante las Iglesias en todo el mundo, busca además concientizar a los estudiantes a que conozcan y experimenten concretamente en el trabajo que realizan muchas instituciones eclesiales que sin mucha fastuosidad tratan de acompañar y ayudar a solucionar muchos problemas que padecen y aquejan a personas, sectores y comunidades más vulnerables.

Esta actividad que ofrece la UPS ha permitido que se involucren mucho más en dicha propuesta tanto directivos, docentes y estudiantes, y de esta manera transparentar y vivir abiertamente lo que es uno de los pilares fundamentales de la educación superior: “La Vinculación con la Colectividad” (*cf.* Visión de la UPS).

La UPS busca desarrollar en sus estudiantes una cultura que se reconozca como tal: pluricultural, auténtica, autónoma y que se orienta a fortalecer sus raíces ancestrales con dignidad y valentía; busca formar personas que estén abiertas a las expresiones y vivencias de otras culturas, de otras experiencias, con otras perspectivas y desde ahí intentar mancomunadamente ayudar a formar la mente y el corazón de los jóvenes para enfrentar madura, responsable y adecuadamente las diversas situaciones que le toque vivir.

El impacto tanto a nivel personal, social, educativo y político que han recibido los estudiantes y las instituciones donde se realizó la experiencia de acción social, ha suscitado en los jóvenes sentimientos altruistas, de

adhesión y colaboración por la causa de las Instituciones. Muchos de los estudiantes motivados por la acción concreta, continúan apoyando voluntariamente durante mucho tiempo e incluso varios se han quedado a trabajar. Con esto demuestran que las experiencias fueron valiosas y sobre todo que en la mente y en el corazón de la mayoría de los jóvenes vibran las fibras sensibles de donación, de ayuda y trabajo por los que más necesitan. Por otra parte las Instituciones donde realizan los estudiantes la experiencia se sienten agradecidas con esta valiosa ayuda. Incluso vemos con mucha alegría que otras Instituciones están solicitando que se las tome en cuenta al momento de enviar a los estudiantes a realizar esta acción.

Aspectos históricos: experiencias de acción social-sede Quito

Las experiencias de acción social tienen sus inicios en 2005 (sede Quito), con dos docentes del Área de Razón y Fe que promovieron actividades de acción social junto a los estudiantes que cursaban la materia de Espiritualidad Juvenil Salesiana y Pensamiento Social de la Iglesia, estas actividades tuvieron el propósito de llevar a la práctica los contenidos trabajados en clases, y que los jóvenes vivieran un encuentro personal con personas que por diversas situaciones se encuentran vulnerables y pasan necesidades.

A partir de esta iniciativa, el resto de docentes del Área de Razón y Fe empezaron a cuestionar de qué manera se podrían sistematizar las experiencias de acción social y al mismo tiempo institucionalizarlas en el área. En ese entonces, el padre Servio Rojas sdb estaba como director de la Pastoral Universitaria Sede Quito y apoyó la propuesta del área. Para 2006, los docentes en ese entonces determinaron diez horas de acción social como parte de la materia de Espiritualidad Juvenil Salesiana y Pensamiento Social de la Iglesia, asignando un puntaje como actividad de aprendizaje práctico.

Bajo esta modalidad, los docentes del área fueron trabajando el resto de semestres, pero desde 2012, con el entonces director Raúl Conza sdb, se dejó oficialmente establecido que la experiencia de acción social estaría solo vinculada a la cátedra de Pensamiento Social de la Iglesia.

A partir de 2015 el director de la Pastoral Universitaria Sede Quito, padre Marcelo Farfán sdb, en coordinación con un equipo de la Pastoral, elaboraron un documento para institucionalizar las experiencias de acción social en la sede, al mismo que se le denominó Programa de Voluntariado Universitario Salesiano. Este abordaba dos tipos de voluntariados, entre ellos el Voluntariado de Acción Social (VAS) como actividad de aprendizaje de Pensamiento Social de la Iglesia. Lo específico de esta práctica es que la deben desarrollar todos los estudiantes de esa cátedra en instituciones sociales de carácter eclesial, tiene una duración de treinta horas, las cuales serán coordinadas por la Dirección Técnica de la Pastoral Universitaria Sede

Quito. La experiencia está orientada en sus inspiraciones por la Dirección Técnica de la Pastoral Universitaria Sede Quito y gestionada en coordinación con los docentes del Área de Razón y Fe.

El VAS ha ido contribuyendo al cumplimiento del perfil del graduado de la UPS, puesto que es un proceso guiado por principios éticos, pensamiento crítico-transformador y con una opción preferencial por los empobrecidos. En la experiencia del VAS, los jóvenes encuentran en la dimensión trascendente el sentido de la existencia humana, comprenden al ser humano como ser integral, y aportan al fortalecimiento de una sociedad intercultural e inclusiva para el buen vivir.

Durante estos trece años en los cuales se han realizado experiencias de acción social con los estudiantes, han sido aproximadamente 630 instituciones eclesiales, públicas y privadas, todas de carácter social, las que han recibido a los jóvenes de la UPS sede Quito. En la mayoría de estos espacios, los estudiantes colaboraron como personal de apoyo, dieron catequesis, evangelizaban puerta a puerta, apoyaron a niños y adolescentes con refuerzo escolar o tareas dirigidas, realizaron actividades de recreación, impartieron charlas, talleres, fueron animadores de oratorios, ayudantes de cocina, limpieza, apoyaron en la construcción de implementos para discapacitados, bañaron, alimentaron y cuidaron de animales, realizaron clasificación de ropa y víveres e hicieron trabajos de jardinería, etc.

Impactos obtenidos con las experiencias de acción social

Las experiencias de acción social han tenido resultados buenos y enriquecedores no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y todo un equipo de trabajo que con responsabilidades específicas han contribuido a que esta práctica se vaya consolidando, y siendo parte del mundo universitario.

Para determinar la cantidad de participantes en las experiencias de acción social no ha sido fácil obtener datos exactos, puesto que durante los inicios (2005-2014) no se realizó en ningún periodo académico la sistematización de las mismas, existiendo complejidad para conseguir información donde se evidencie la riqueza de la experiencia. Sin embargo, existen aproximaciones del número de participantes: 16 800 jóvenes desde 2005 hasta 2017.

A continuación, se presentan los aspectos positivos considerados por los diversos actores que han formado parte de la experiencia del VAS desde 2015 hasta 2017.

¿Qué nos dicen las instituciones que reciben voluntarios de la UPS?

Para las instituciones eclesiales de carácter eclesial, los estudiantes de la UPS son responsables, comprometidos, tienen actitud de servicio,

trabajan en equipo, se muestran disponibles y colaboradores, son creativos en función de las capacidades del grupo de atención, generando asistencia apropiada y oportuna. Otro aspecto positivo que reconocen las instituciones es que existe para los jóvenes flexibilidad en los horarios y la relación interinstitucional es positiva.

¿Qué manifiestan los estudiantes de la experiencia del VAS?

Los jóvenes en sus informes expresan que la experiencia les permitió valorar la familia, sensibilizarse frente al sufrimiento de los otros, conocer de cerca el aporte de la Iglesia con la sociedad, y reconocer que han tenido potencial para actividades que no pensaron realizar antes. Para la mayoría de los estudiantes fue la primera vez que realizaron experiencias de este tipo, cabe mencionar que algunos de estos jóvenes siguen colaborando en las instituciones de forma voluntaria, sin necesidad de cumplir con un número determinado de horas o recibir una calificación.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades expresadas por los docentes y equipo responsable del VAS?

La propuesta del VAS se encuentra institucionalizada en la sede Quito, los estudiantes han podido validar las horas de acción social en sus carreras como parte de vinculación con la colectividad. Durante 2015 hasta 2017 se ha hecho presencia institucional por medio de visitas y llamadas telefónicas a los responsables de las instituciones con el fin de dar seguimiento y acompañamiento a los estudiantes, e inclusive se realizaron reuniones con los responsables de las obras favoreciendo así las relaciones interinstitucionales. Algunas dificultades presentadas en estos años es que los docentes por su carga horaria no pueden ser parte del acompañamiento a los estudiantes mientras realizan la experiencia.

Testimonios de actores presentes en las experiencias de acción social

338

En las reuniones mantenidas con las instituciones, se ha coincidido que la presencia de los estudiantes de la UPS en sus obras ha sido positiva y de gran ayuda.

“Los jóvenes durante la experiencia logran sensibilizarse frente a las necesidades y el sufrimiento de las personas con quienes tienen la oportunidad de compartir su tiempo y parte de su vida”, manifestó la hermana Inés Calderón, representante de la Casa Hogar Santa Lucía.

“Estamos contentos con la presencia de los estudiantes de la Salesiana, porque son jóvenes colaboradores, cercanos, están disponibles, siem-

pre prestos a ayudar, sencillos, amables y generosos”, expresó Alejandra Cevallos, representante de la Pastoral del Albergue San Juan de Dios.

“Los estudiantes de la Salesiana se diferencian enseguida de otros estudiantes, ellos siempre están predispuestos a colaborar en todas las actividades que se les pida, no hemos tenido inconvenientes con ellos, es gratificante ver como muchos se quedan más del tiempo establecido con nosotros, sin esperar recibir algo a cambio”, expresó la hermana Marina Narváez, representante de la parroquia La Inmaculada.

En el transcurso de las socializaciones con los estudiantes, algunas personas del equipo del VAS acompañaron a los docentes en este espacio, como fue el caso de Juan José Pulamarín, quién expresó: “Es positivo escuchar los resultados que obtuvieron los estudiantes al finalizar la experiencia del VAS, cada uno tiene mucho que decir, finalizan el voluntariado agradecidos por la oportunidad que tuvieron en la institución que les acogió, muchos de ellos se identifican con el trabajo, se esfuerzan por realizar bien las cosas y se llevan consigo una riqueza personal y en algunos casos espiritual”.

Los jóvenes, durante sus intervenciones, han expresado lo siguiente: “He quedado sorprendido por la infinidad de actividades que realizan las Parroquias en beneficio de la comunidad, estoy contento porque pude aportar como futuro profesional con las necesidades existentes en ese lugar”, dijo Jonnathan Guzhñay, estudiante de Ingeniería en Sistemas.

“Nunca había realizado misiones, pero tuve la oportunidad de participar en las misiones de navidad que organiza la pastoral y pude compartir con niños, adolescentes, jóvenes y adultos de la Comunidad de Zumbahua, fue una experiencia única, pocos días pero me sentí contenta, no imaginé que mi presencia podía sacar tantas sonrisas”, dijo Antonella Quiñonez, estudiante de Comunicación Social.

“Mi experiencia de voluntariado la realicé en el Oratorio Padre José Carollo, aunque no tuve un contacto directo con los niños, me sentí útil al poder colaborar ordenando documentos, arreglando material didáctico, elaborando manualidades, que servirían para el trabajo que muchos catequistas y animadores realizan con niños y adolescentes en el oratorio. Yo no sabía que funcionaba ese oratorio en nuestra universidad y me dio gusto que nuestras aulas de clase contribuyan para la formación cristiana y humana de los niños y adolescentes que pertenecen al sector de Chilligallo”, dijo Carolina Cañizares, estudiante de Ingeniería Eléctrica.

“Participar del voluntariado en el Hogar Casa de la Alegría definitivamente me cambió la vida, estuve rodeado de aproximadamente 35 adultos mayores, cada uno con sus particularidades y sus sufrimientos, yo no dejaba de pensar en mi abuela. Durante la experiencia ayudé en la cocina, con la limpieza de los dormitorios y también tuve que realizar actividades de recreación para ellos. En este lugar tan acogedor, pude llevar a la práctica los valores y principios que establece el Pensamiento Social de la Iglesia: solida-

ridad, igualdad, dignidad de la persona, participación, bien común, atención preferencial a las personas vulnerables. En conclusión me fue muy bien, y no dejaré de visitarles”, dijo Víctor Quevedo, estudiante de Ingeniería Eléctrica.

Propuesta del Voluntariado Salesiano Misionero Profesional para jóvenes que finalizan su carrera universitaria

Sobre la experiencia que se venía realizando y teniendo en cuenta la multiplicidad de opciones personales en el mundo universitario, la diversa vinculación con la fe cristiana e incluso las exigencias reglamentarias de servicio a la comunidad, se plantea el Programa de Voluntariado Universitario Salesiano, que cuenta con un voluntariado adicional al VAS, llamado Voluntariado Salesiano Misionero Profesional, el mismo que fue pensado para aquellos jóvenes que han concluido su preparación académica en cualquiera de las carreras que ofrece la UPS y que están dispuestos, luego de un proceso de formación, a entregar al menos un año de su vida al servicio de sectores vulnerables.

El servicio es específicamente evangelizador y desde la propia profesión, preferiblemente insertos en comunidades salesianas, religiosas o de Iglesia. Obviamente, este tipo de voluntariado exige un proceso de formación y crecimiento en y desde la fe.

Desde 2015 hasta 2017 hemos tenido dos jóvenes que han realizado la experiencia de este voluntariado. Una de ellas fue Ruth Tinizaray (psicóloga social del campus Girón) realizó su voluntariado nacional atendiendo a niñas y adolescentes de sectores pesqueros en la Obra Educativa María Luisa Luque de Sotomayor, en el cantón Playas de Villamil, provincia del Guayas, desde abril 2016 hasta marzo 2017. Después de la experiencia nacional Ruth fue enviada al voluntariado internacional en el Cuzco, Perú; su principal responsabilidad fue acompañar desde su profesión al grupo de adolescentes y jóvenes en los diversos espacios que ofrecía la Casa de Acogida Laura Vicuña, desde abril 2017 hasta noviembre 2017.

Durante su experiencia Ruth manifestó: “Esta experiencia me llena de alegría, con mi profesión estoy aportando en la formación de las niñas y adolescentes con las cuales me encuentro trabajando, las religiosas son como unas mamás, y la vida comunitaria y de oración me ha fortalecido espiritualmente”.

En abril de 2017 Yessenia Guevara (ingeniera comercial del campus Girón), en la eucaristía de envío de voluntarios, manifestó: “Estoy dando un gran paso en mi vida, al fin voy a cumplir uno de mis sueños personales, he vivido en el ambiente salesiano desde hace 7 años y siempre tuve la inquietud de realizar esta experiencia. Confío plenamente en Dios, en que todo saldrá bien y seré muy feliz”. La joven fue enviada a trabajar con adolescentes y

jóvenes en el internado shuar y achuar por cinco meses en la comunidad de Tuutinentsa, provincia de Morona Santiago, y continúa la experiencia con la realización del voluntariado internacional en Villeta, Paraguay, con las niñas/ os, adolescentes y jóvenes de la Obra Social María Auxiliadora.

Motivar a jóvenes de semestres superiores para que sean parte de este tipo de voluntariado no ha sido nada fácil, a pesar de socializar la propuesta en los espacios que ofrece la pastoral universitaria no se ha podido consolidar un grupo de prevoluntarios que supere los cinco integrantes; sin embargo, los resultados obtenidos durante estos semestres han sido positivos y se los considera un logro, ya que la propuesta no tiene muchos años institucionalizada y pese a eso se cuenta con dos jóvenes profesionales de la UPS sede Quito que están donando su tiempo, sus conocimientos, su formación, su vida al servicio de los más necesitados. Realmente se puede afirmar que todavía existen jóvenes generosos, serviciales, dispuestos a servir de manera desinteresada a personas que viven en condiciones de vulnerabilidad.

Todas las experiencias de voluntariado que ha venido impulsando la pastoral universitaria de la sede Quito han sido significativas no solo para los estudiantes, sino para los docentes, los responsables de las instituciones que acogen a los jóvenes, las obras salesianas que reciben a los profesionales y sobre todo para los destinatarios (niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores, etc.), que cada semestre esperan contar con la presencia de los universitarios. Siempre será un reto lograr que los jóvenes sean parte de estas experiencias y vivan de cerca ese encuentro con el otro, pero las motivaciones no decaen, cada semestre se sigue mejorando, se buscan herramientas y estrategias para llegar a más jóvenes, y de esta manera seguir contribuyendo en la formación humana y cristiana de los estudiantes.

Conclusiones

El Evangelio es para la Iglesia la fuente relevante que permite argumentar el compromiso y testimonio de Jesús desde la práctica a favor de los más necesitados, a partir del cual opta por redimir las necesidades personales y de fe, salvando, alimentando, sanando y renovando la vida del ser humano desde su dignidad como hijo de Dios; desafío actual que promueve el compromiso del estudiante y colaborar de la UPS que en cuestión de compromiso social opta por hacer posible en su práctica institucional el Reino de Dios.

La Iglesia gracias a su accionar social, permite reconocer que la vida individual se construye junto a los otros, especialmente con aquellos con quienes se comparte ideales comunes y con quienes se encuentran en alguna condición de vulnerabilidad.

El voluntariado como proyecto formativo-pastoral es un desafío para la UPS, porque se deben buscar estrategias que muevan la sensibilidad humana de la comunidad universitaria frente a situaciones de injusticia y desigualdad presentes día a día en la sociedad.

La experiencia de acción social que los estudiantes de la UPS sede Quito realizan como actividad de aprendizaje en la cátedra de Pensamiento Social de la Iglesia, les permite tomar conciencia de que existen vínculos que nos antecedan con los otros y merecen ser reconocidos, por el hecho de que se habita en una misma ciudad, sociedad, país, etc., o por algo más fundamental: la vida humana se construye necesariamente con los otros y negar este hecho, es decir, pretender des-vincularse de la sociedad y sus necesidades, es un atentado a la propia naturaleza de lo humano.

Referencias bibliográficas

- CELAM. (1995). *La Juventud: II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano* (p. 175). Medellín: Editorial Latinoamericana Paulinas. Recuperado de <https://bit.ly/2oh9wAR/>
- Pastoral. (2015). *Programa de Voluntariado Universitario Salesiano*. Quito: UPS.

Mesa 4: Ciudadanía y educación

Corrientes pedagógicas del siglo XIX y el método preventivo de Don Bosco: aportes, actualidad y desafíos

Juan Cárdenas, sdb.
Universidad Politécnica Salesiana
jcardenas@ups.edu.ec

Introducción

En medio de un contexto donde constantemente se habla de crisis en la educación y hasta de emergencia educativa, donde se afirma que la educación tambalea y está profundamente amenazada, sintonizados con el camino de la Sociedad Salesiana y los cambios de la pedagogía en el mundo de la educación, necesitamos el ejercicio permanente de reflexionar nuestras prácticas educativas y los modelos pedagógicos con los que tienen correspondencia nuestra tarea como docentes.

Nosotros no somos contemporáneos de Don Bosco. Existe una tremenda distancia cultural entre los tiempos de Don Bosco y nuestro tiempo. Pero ello no invalida la posibilidad de hacer una comprensión y una relectura de la pedagogía de Don Bosco y sus grandes intuiciones. Es necesario comprender una pedagogía carismáticamente sintonizada con el fundador y culturalmente sintonizada con nuestro tiempo.

Aunque en el análisis y la reflexión se entremezclen aspectos históricos, religiosos —espirituales— y pedagógicos, el objetivo de esta comunicación tendrá un énfasis más pedagógico. No soy un especialista ni un conocedor de todo el estado del arte de la pedagogía y de la espiritualidad salesiana. Soy apenas un estudioso con las ganas de seguir comprendiendo esta herencia carismática que continúa teniendo actualidad, pero que necesita también seguir recreándose y reinterpretándose, como toda propuesta educativa.

El presente trabajo analiza las corrientes pedagógicas del siglo XIX y la inquietud por abrir un camino renovador de la educación. Al mismo tiempo identificar cómo la singular experiencia práctica de Don Bosco en la educación de la juventud se adelanta algunos aspectos a corrientes pedagógicas posteriores y que mantienen vigencia. Finalmente, se describen elementos de actualidad y desafíos en la reinterpretación del Sistema Preventivo de Don Bosco desde un conocimiento más sistemático y profundizado como tarea irremplazable de la universidad.

Contexto cultural y educativo del siglo XIX

Inquietud generalizada por la educación

Intentar comprender el pensamiento pedagógico o las diferentes corrientes pedagógicas del siglo XIX, es hacer clara referencia a la historia de la educación. Sin embargo, ese no es el propósito de este artículo. Pero, nos planteamos una primera pregunta: ¿Cuáles son las corrientes pedagógicas del siglo XIX?

Para comprender el pensamiento pedagógico o las diferentes corrientes pedagógicas del siglo XIX, es importante considerar, en primer lugar, el momento político-cultural en el que se localizan las ciencias y la filosofía, que a partir del Renacimiento (S. XV-XVI) toma fuerza la centralidad del hombre. De modo que consciente o inconscientemente se inicia un proceso de autonomía del hombre sobre la religión: el proceso de secularización, de la razón, la ciencia, la sociedad y la política.

En cuanto a lo educativo, situémonos en el siglo XVII como un momento histórico en el que tenemos que señalar el éxito de los colegios-internados de los jesuitas, cuya finalidad era ofrecer a la juventud una vida metódica, lejos de las turbulencias y problemas propios de la época y de la edad. A pesar de ser exitosas estas experiencias, los intentos de reforma y cambio comenzaron a surgir ya dentro del mismo siglo XVII, con la crítica de la educación y de los internados realizados por Ratichius (†1635) y Comenio (†1670), quienes postulaban una escuela única, exigían escolarización a cargo del Estado tanto para chicos y chicas, sean pobres o de condiciones acomodadas. Esto supuso un verdadero avance en el ámbito educativo que tendría un impacto enorme en los siglos posteriores. Pero es en el siglo XVIII en el que se da una verdadera inquietud pedagógica. Es importante recordar que en el siglo XVIII, los sistemas de educación pública no habían surgido. Fueron los ideólogos de la Revolución Francesa los que impusieron a los Estados la obligación de encargarse de esta tarea. Se trata de un siglo tan fructífero en lo relacionado al pensamiento pedagógico, que desatará un cambio que comienza a advertirse en determinados sectores de la sociedad

europea. Y ello, antes que el Emilio llegara a ver la luz. Los primeros signos de inquietud podrían situarse hacia la mitad del siglo e incluso antes, en un movimiento que, como apunta Paul Hazard, “comienza con lentitud para acelerarse rápidamente” (1958, p. 249). Y, aunque suene paradójico, serán los filósofos los que ponen en marcha ese movimiento, “planteando a los educadores las nuevas exigencias de una historia que evoluciona y la necesidad de reformar la sustancia y el espíritu de la enseñanza, siguiendo las directrices marcadas por Fenelon, Montaigne o Locke” (Viñes, 1983, p. 96).

La pedagogía tradicional se inicia en el siglo XVIII con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, pero es en el siglo XIX que alcanza su máxima institucionalización como práctica pedagógica con la transmisión del conocimiento y se posiciona la Escuela como la institución básica, primaria e insustituible que educa a la persona. En la enseñanza, la característica es el retorno a la antigüedad a través de la lengua escolar con el latín, en la cual todo el plan de estudios buscaba culminar con el dominio del “arte de la retórica” (Mesnard, 1947) o el “arte de disertar” como lo llamaban Montaigne y Pascal. El maestro es quien reina en todo el universo pedagógico, organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y formas de los problemas que se plantean, pero mantienen una actitud distante con los alumnos (Alain propone que debe ser: “insensible a las gentilezas del corazón” y Châteaufort, por su parte, propone “una cierta indiferencia, al menos aparente”). El rol del estudiante es pasivo y descuida el pensamiento creativo. La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden (Palacios, 2010), dándole gran importancia al aprendizaje memorístico, donde el castigo es una estrategia para la eficacia en el aprendizaje y la disciplina.

La necesidad de una gran reforma

Con los antecedentes previos, podemos afirmar que, la necesidad de una gran reforma en el sistema educativo era algo suficientemente señalado a lo largo del siglo XIX y asimilado por diferentes países Europeos. Esa reforma en el método presuponía un cambio radical en el entorno en que se movía el niño: en los locales destinados a escuelas, sobre todo aquellas ubicadas en los barrios periféricos y humildes de las ciudades y del nivel de vida de sus familias. Pero llevar a cabo esa reforma y coordinar esfuerzos cuando la enseñanza andaba en otros niveles seguramente no sería fácil. El fermento de ese cambio, que se hacía necesario, estaba en el aire y del concreto mundo de la educación se ampliaba a todos los aspectos de la vida y de la actividad humana, y desembocaría en un fenómeno revolucionario y diversificado en múltiples direcciones. Por ejemplo, en Alemania:

El efecto de esa revolución acontecida a lo largo del siglo XIX, desde las características centrales que determinan la concepción humboldtiana de la Universidad de Berlín, a inicios de ese siglo, hasta su desarrollo conceptual en la universidad de investigación a finales del mismo (Martí, 2012, p. 18).

Refiriéndonos al caso de Italia, en el campo cultural, educativo y escolar, se inicia un interés progresivo por la cultura y la escuela popular, especialmente después de 1830 (Viñes, 1983; Braidó, 2001; Álvarez, 2010). “Hay que decir en honor a la justicia que políticos, pensadores y educadores dedican por igual su atención al problema, aunque las propuestas, tendencias, prácticas o reflexiones a las que lleguen no sean siempre las mismas” (Viñes, 1983, p. 97).

Todo este interés se sitúa en la primera parte del siglo con el florecimiento del movimiento romántico (como reacción al racionalismo de la Ilustración), con Froebel, Pestalozzi, Girard y otros,¹ de la escuela realista herbartiana y de la corriente espiritualista; un poco más tarde de la pedagogía y de la didáctica positivista (Braidó, 2001; Álvarez, 2010). Sin embargo, los esfuerzos de estos pedagogos y de todos aquellos que siguieron sus pasos no siempre resultaron exitosos en la práctica, por situaciones económicas, rechazo o resistencia social y posiciones políticas —caso Fröebel, que se identificaría con los socialistas (Viñes, 1983)—. No hay que perder de vista que los momentos políticos que se viven tras la Revolución Francesa y el dominio napoleónico son años de cierta inseguridad, de adecuación u hostilidad según las diferentes áreas geográficas, y que estas circunstancias no son las más propicias al asentamiento en firme del nuevo sistema educativo.

Preocupación estatal por la educación y su renovación

A pesar de las dificultades, la necesidad de los Estados de favorecer y aplicar una determinada renovación en la educación, harán que la enseñanza, la educación del niño y del adolescente —antes misión de la Iglesia—, pase poco a poco a ser preocupación estatal. En este sentido, podemos afirmar que se da una laicización de la educación. En lo referente a la organización escolar se da una progresiva intervención con características de monopolio estatal y de concentración de la instrucción pública. De este modo, la independencia (en términos actuales de autonomía) de la escuela no estatal tendrá cada vez más restricciones, a punto de que el mismo Don Bosco experimentó en la dirección de sus escuelas y no siempre con modos

1 Ya daban importancia al cuidado del ambiente, se idearon nuevos métodos: el uso del juego, la música (imaginación, naturaleza, sentimientos).

legalmente correctos (Braido, 2001). Esto no significa que haya sido un camino fácil para la escuela pública. Especialmente en lo que refiere a la escuela elemental y popular, se le hizo un camino largo, lento y difícil, y la respuesta de los diferentes países será muy diferente. Mientras España o los estados italianos permanecen en este periodo relativamente al margen, Francia y los estados alemanes se ponen a la cabeza del cambio. Así, Alemania serviría de modelo en lo que ampliamente se puede calificar de “educación popular”.

La concepción pedagógica en Don Bosco

Lo preventivo: una idea generalizada en la Europa del siglo XIX

Durante todo el siglo XIX la “inquietud preventiva” se expresa casi como un fenómeno global, especialmente en cinco aspectos: político, social, jurídico-penal, asistencial, escolar-educativo y religioso” (Braido, 2001, p. 29). Es una idea que se desarrolló a lo largo de ese siglo en determinados sectores culturales y de la vida cotidiana (Braido, 2001; Álvarez, 2010), pero esa idea adquirió más relevancia en el campo social y de la educación (Delgado, 2006). Luego de la experiencia imprevista y traumática de la Revolución Francesa —post-napoleónica—, Europa está como obsesionada por la idea “preventiva” (Braido, 2001). El contexto social es de miedo (a los revolucionarios, a las sectas, a las sociedades secretas, al liberalismo de la prensa, de asociación, de culto, etc.). Existe desconfianza en las nuevas iniciativas educativas consideradas subversivas, ya que se piensa es un atentado al principio de autoridad, en cuanto buscaban educar “precozmente” en la racionalidad y en la independencia de la familia y de la Iglesia. Se insiste en la vigilancia rigurosa, la censura preventiva, las “misiones populares” para reconquistar las masas y moralizarlas mediante la religión, la prevención del ocio y el libertinaje.

Desde una perspectiva política y con toda la característica social en un contexto de industrialización (de pre-industrialización en Italia), con los problemas demográficos, de migración, de pobreza, todos los estamentos de la sociedad (políticos, filántropos, juristas, religiosos) estaban convencidos que la educación a través de la promoción de la instrucción elemental, insistiendo en los principios morales y religiosos, eran necesarios para mantener a los pueblos sujetos a las normas morales y bien gobernados —en sentido de obediencia y sumisión—. Surgen así una cantidad de iniciativas con asilos infantiles, escuelas de la infancia, los orfanatos, las casas de internado para los jóvenes, las escuelas agrícolas, las escuelas de artes y oficios, etc., especialmente para quienes se encontraban en situación de vulnerabilidad y “rezago escolar”, en términos actuales. Es decir, se crean una extensa red de instituciones, destinadas a prevenir-preservar, ya desde la infancia, de los

peligros físicos y morales, procurarles luego los medios para aprender una profesión que asegurara su futuro.

“La distinción entre lo preventivo y lo represivo, inadvertida o presentida, siempre estuvo presente en las más variadas formas de instrucción y de educación de los hijos” (Braidó, 2001, p. 51). Pero se hace más evidente aún en la Modernidad. En cuanto a Don Bosco, está asociada también a sus experiencias en la familia, en la escuela y en el seminario, y se fue ampliando con la adquisición de la cultura, desde el catecismo a la predicación, y a los más diversos conocimientos escolares y extraescolares.

Los términos “reprimir”, “represión”, “prevenir”, “prevención”, no son nuevos en el siglo XIX. Sí son nuevas, a decir de Braidó (2001, p. 78), las fórmulas “sistema preventivo” y “sistema represivo”, “educación preventiva” y educación represiva”. Y al parecer nacen en Francia, en medio del clima de tensión y de polémica, en dos contextos y con significados relativa y profundamente diferentes: la política escolar y la educación, familiar y “colegial y de acuerdo a su naturaleza, estatales, laicos, católicos”. Es decir, estas fórmulas surgen dentro de la discusión sobre la libertad de enseñanza. Lo preventivo está asociado a otros muchos personajes importantes de la época (Champagnat, Aporti, Rosmini, Dupanloup), aunque con matices diversos. Otras iniciativas en esta línea se habían adelantado en el tiempo a Don Bosco.² Es el siglo en donde a pesar del adverso clima anticlerical, surgen una cantidad de instituciones religiosas dedicadas a la educación. Conviene decir que la idea de prevención y vigilancia no está solamente en el contexto general ni es exclusiva de ambientes religiosos, sino que responde a una manera de entender el mundo psicológico infantil en la época (Álvarez, 2010), que será también un elemento clave para el desarrollo de la “escuela nueva” que surge a finales del siglo XIX.

Don Bosco pasa a la historia como el autor del Sistema Preventivo

¿Es Don Bosco un reformador de la educación en el siglo XIX? ¿Cuáles son las características de la pedagogía de Don Bosco? ¿Cuáles son sus bases epistemológicas y metodológicas que hacen de la pedagogía de Don Bosco un paradigma educativo que goza de actualidad?

Don Bosco era un hombre de acción, pero con fuertes intereses pedagógicos y un profundo conocimiento del momento histórico (García,

2 Solo por mencionar a algunos, están: los hermanos Cavanis (1772-1853) y Ludovico Pavoni (1784-1849), que en varios decenios se adelantaron a las iniciativas de Don Bosco, especialmente con la formación de los artesanos y la fundación de congregaciones festivas y oratorios. Se trata de un contexto en el que surge con fuerza lo que se denomina como el “humanismo cristiano” y que se expresan en una diversidad de iniciativas.

2006). Los historiadores y estudiosos de Don Bosco están de acuerdo en el hecho de que Don Bosco fue esencialmente un hombre pragmático. No elaboró un tratado orgánico y completo de su pensamiento pedagógico ni expresó de forma plenamente sistemática su propia metodología educativa (Nanni, 2013). Aunque Don Bosco escribió muchísimo durante su vida, sin duda, el *Sistema Preventivo en la educación de la juventud* (1877) y la *Carta desde Roma* (1884) son los únicos textos explícitos sobre educación. Sin embargo, otros escritos para la formación religiosa de los jóvenes contienen aspectos doctrinales —o epistemológicos— de relevante contenido educativo.

No se puede afirmar con toda certeza cuál es la influencia de las corrientes pedagógicas de la época en la concepción educativa de Don Bosco. El mismo Braido (2001) señala algunas situaciones reales o hipotéticas de contacto entre las iniciativas pedagógicas del Ochocientos y las instituciones juveniles de Don Bosco. A criterio de Álvarez (2010), a pesar de la existencia en su tiempo de las escuelas pedagógicas de la primera mitad del siglo XIX, los acercamientos de Don Bosco a modelos, métodos y prácticas educativas se dieron en otras direcciones, aunque no se niega los nexos que tuvo con autores y experiencias de la época, y que se expresan en ideas y en el léxico educativo. Ceria (1941) afirma que tal sistema-método no lo ha aprendido Don Bosco, ni de los modelos de la acción educativa en boga —que se inspiraban entonces prevalentemente con severidad—, ni de la pedagogía teórica, sino mediante la intuición psicológica, la enseñanza tradicional y su propia experiencia. Don Bosco hace experiencia del Sistema Preventivo, sistema ciertamente no inventado por él, pero aplicado por él con nuevas formas y genialidades. Don Bosco tiene una pedagogía propia, formada de elementos tradicionales e ideas y aplicaciones nuevas que le son propias (Arenal, 2009).

Decimos entonces que Don Bosco adoptó el Sistema Preventivo a favor de la juventud; lo perfeccionó, lo adaptó a las corrientes ideológicas y sociales, a las necesidades de los tiempos; lo hizo ágil, flexible, robusto y de universal aplicación; lo hizo tan suyo que la historia no podrá separar los dos nombres, que serán siempre sinónimos: salesiano y Sistema Preventivo. El suyo es el Sistema Preventivo que presupone infinidad de conocimientos, cualidades recursos armonizados en síntesis, en el equilibrio del trinomio: razón, religión y amor. El Sistema Preventivo era disruptivo para la pedagogía del entonces siglo XIX. Modelo absolutamente original, disruptivo y divergente de educación en cuanto a su nueva concepción. Lo preventivo, que se hace vida en Don Bosco, surge en un contexto en el que se siguen orientaciones parecidas y practicadas también por personas o instituciones de ese contexto histórico. Todos comparten la misma preocupación: los jóvenes y la educación. Pero es Don Bosco el que pasa a la historia como el autor del Sistema Preventivo, embebido del humanismo cristiano de San Francisco de Sales.

Muy a pesar de que en los tiempos de Don Bosco, en el amplio marco social había la exigencia de una educación nueva y aparecieron algunos movimientos pedagógicos que solamente a finales del siglo XIX e inicios del XX, llegarían a tener un eco importante, es Don Bosco quien, desde mediados del siglo XIX, comienza a revolucionar la educación en la vida práctica. La comprensión del Sistema Preventivo —en sentido pedagógico— no agota todo su contenido, ya que históricamente incluye también una dimensión pastoral y espiritual, tanto en relación a los educadores como a los educandos (Braido, 2001, p. 145). Por ello hablamos de “educar evangelizando” y “evangelizar educando”, y del Sistema Preventivo como “elemento constitutivo” del carisma salesiano (Viganó, 1978, p. 290).

Se trata de un todo vivo en el que la vitalidad de sus principios, funciones y acciones no están desligadas de otras dimensiones pastorales y espirituales. No se trata de una acción ni puramente educativa, ni filantrópica. En palabras de Alberto Caviglia, la finalidad que persigue Don Bosco es totalmente espiritual. Querer separar únicamente los elementos pedagógicos sería atomizar la armonía del método de Don Bosco.

Hay que estar atentos para entender que Don Bosco no es solo “educador” en el sentido formal del término y su dimensión pedagógica. Sus iniciativas comprenden un programa más amplio para los jóvenes en el que se identifica una triple preocupación interrelacionadas entre sí, aunque formalmente distintas (Braido, 2001): la actividad asistencial caritativa, la preocupación pastoral de la “salvación de las almas”, y la actividad de la animación espiritual de las comunidades educativas y religiosas por él fundadas para llevar a cabo sus obras a favor de los jóvenes. Para Delgado (2006), esta nueva forma de educar se basaba en un tipo de prevención socio-asistencial orientado a la inserción laboral y social de los jóvenes. Buscaba capacitarles profesionalmente y, se les asistía en términos de medicamentos, comida, vestimenta y sanidad. Aquí se vislumbran las primeras tres ideas fuerza del Sistema Preventivo, a saber: asistenciales, sociales y pedagógicas. Personalmente, considero que este tipo de asistencia es entendida desde la psicología humanista de Maslow, como necesidades primarias básicas (necesidades fisiológicas y de seguridad).

Hay que entender también que la prevención en Don Bosco está relacionada con las metas de la educación, que es alcanzar el bien, la virtud, la formación de personas honradas y moralmente rectas. La finalidad pedagógica se centró principalmente en formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos”. En la consecución de esas metas está el papel del educador, con una actitud que supone capacidad para asumir responsabilidad de indicar caminos, acompañar a lo largo de recorridos peligrosos, garantizar el

regreso en caso de fracaso. En los escritos de Don Bosco coexisten al mismo tiempo una visión de la educación, de los jóvenes y de los educadores.

Don Bosco no descuida la visión de un clima familiar que debe imperar en cada rincón educativo entre los jóvenes y los educadores, para crear un clima de confianza mutua y de respeto necesario, en donde el educador pueda inculcar, en palabras de Delgado (2006), un “sistema axiológico”, hoy día tan en crisis en los sistemas educativos, a pesar de estar considerados en los fines mismos de la educación, porque el acento actualmente está puesto en los contenidos curriculares y en arquitecturas didácticas, descuidado otros presupuestos epistemológicos importantes.

Dado que una corriente pedagógica considera, entre otros, el quehacer educativo, la escuela, el currículo, la relación alumno-profesor, los métodos, etc., pudiéramos plantearnos la pregunta: ¿Cuáles fueron los aportes pedagógicos originales de la experiencia de Don Bosco?

- Justamente lo que conocemos como el método preventivo. “Cuando pensamos en el origen de nuestra Congregación y Familia, de donde partió la expansión salesiana, encontramos sobre todo una comunidad, no solo visible, sino incluso singular, atípica, casi como una lámpara en la noche: Valdocco, casa de comunidad original y espacio pastoral conocido, extenso, abierto... En aquella comunidad se elaboraba una nueva cultura, no en sentido académico, sino en la dirección de nuevas relaciones internas entre jóvenes y educadores, entre seglares y sacerdotes, entre artesanos y estudiantes; una relación que repercutía en el contexto del barrio y de la ciudad. Todo esto tenía como raíz y motivación la fe y la caridad pastoral, que trataba de crear dentro de la casa un espíritu de familia, y orientaba hacia un afecto sentido al Señor y a la Virgen” (Vecchi, 2000, p. 373).
- Situando el discurso pedagógico de Don Bosco en el contexto histórico de las “corrientes” pedagógicas y del siglo XIX —y también en el XX—, en donde primaba lo que de manera general se ha dado en llamar educación tradicional, educación represiva, educación bancaria, etc., nos damos cuenta que el planteamiento educativo de Don Bosco, como “saber pedagógico”, imprime al acto educativo una razón de ser, no desde la autoridad —lejana, en muchos casos violenta, represiva—, sino desde el amor a los jóvenes como sujetos de la acción educativa.
- Desde una visión muy actual de la pedagogía entre los grandes aportes del Sistema Preventivo de Don Bosco, es el de la educación personalizada por el tipo de relación cercana del educador hacia los muchachos. “Don Bosco descubrió bien pronto la extrema importancia de la relación educativa” (García, 2006, p. 1), suscitando una comunicación eficaz que pudiese promover de un modo real los procesos mentales y de aprendizaje, prestando atención a los que más lo necesitaban.

Esto era un claro anticipo del principio definido hoy como enseñanza personalizada, en una época en la que el número de estudiantes por clase era mucho mayor que hoy (Pellery, 1989).

- Considerando el contexto general y las características propias de la educación y evangelización de la Italia del siglo XIX, nos damos cuenta que el discurso y experiencia pedagógica de Don Bosco se oponen a la violencia como camino de formación del joven. Casi un siglo antes de que en Europa, con el paradigma constructivista y en América Latina con la educación popular (pedagogía crítica), se cuestionaran los métodos represivos, violentos y los “excesos de autoridad”, Don Bosco, con su experiencia pedagógica, había dejado ya en entredicho esa concepción distante, dura y represiva en la relación educador-alumno. Comprendidos históricamente y en perspectiva, el aporte pedagógico de Juan Bosco, la llamada pedagogía de la bondad, se instala en el campo específico de la educación y obviamente esta se corresponde a la pedagogía.
- Otro aporte importante es el de la “educación popular” o la “pedagogía del proletariado”. Para el investigador y profesor Giorgio Chiosso (2001), Don Bosco, a través de su modelo de educación popular, preventivo y de regeneración social, marcó el siglo XIX y principios del XX en el ámbito de la educación juvenil. Su intervención educativa se centró principalmente en cuatro aspectos clave: la familia, la escuela, el juego y la iglesia, como herramientas de actuación necesaria para la regeneración de la juventud y, por ende, de la sociedad (Delgado, 2006).
- Relacionado con lo anterior, Don Bosco logra armonizar tan perfectamente “educación”, “evangelización” y “comunicación”, que ninguno puede entenderse por separado. Para el semiólogo Umberto Eco, el oratorio de Don Bosco es una auténtica revolución desde el punto de vista comunicativo, pues crea una nueva forma de estar juntos (Giannatelli, 2002) un ambiente donde todo comunica en una misma dirección, de ahí su eficacia. La revolución a la que alude Eco supone convertir el oratorio en “una máquina perfecta en la que cada canal de comunicación, desde el juego a la música, del teatro a las publicaciones” (Giannatelli, 2002), está utilizado al servicio de un mismo mensaje y envuelve a todos. La concepción de la escuela como un todo, como un ecosistema del todo interrelacionado es también un criterio de la pedagogía holística.
- Un aporte que hoy tiene más actualidad que nunca es el concepto de ciudadanía. Don Bosco sintetiza en una frase la finalidad última de su misión, de su proyecto educativo: “Formar buenos cristianos y honrados ciudadanos”, comprometiendo para este propósito al mismo tiempo la fe y la razón. Hoy pudiéramos decir además buenos ciudadanos “para una buena sociedad” (Beascochea, 2007). Honrados ciudadanos y buenos cristianos se encuentran, suscitan una re-com-

preensión del bien común, forman la sensibilidad social y política, y tienen como presupuestos los valores humanos y cristianos.

- Otro aporte importante es que se trata de una pedagogía narrativa. Para López: “Don Bosco fue un hábil narrador con múltiples recursos pedagógicos” (2015, p. 106). Del mismo modo, Cavagliá (1999) lo define como un método narrado con la vida. Pues no se ha transmitido de manera prioritaria a través de textos escritos ni con formulaciones teóricas, de lo contrario se habría corrido el riesgo de traicionar su autenticidad y frescura. El método ha sido asimilado vitalmente, a través de la interpretación práctica de quienes lo han vivido con fidelidad creativa. Con un género narrativo relata su propia experiencia entre los jóvenes reclusos, entre los muchachos de zonas marginales y barrios populares de Turín; o por el contrario, expone y sintetiza sus ideas sobre el problema educativo y su posible intervención socio-educativa en la juventud abandonada (Delgado, 2006). Don Bosco, desde sus intuiciones, sus reflexiones y experiencias, se va convirtiendo poco a poco en un especialista de los jóvenes, “superando así el modelo tradicional” (Álvarez, 2010, p. 82).
- Un elemento más en la originalidad pedagógica de Don Bosco es una visión de lo que hoy conocemos como una “educación incluyente”, que se sitúa dentro de lo que hoy se lo conoce como “pedagogía intercultural” (Aguado, 1997). Solamente citaré un texto de las memorias biográficas en el que, personalmente, considero que hace clara referencia la necesidad de “adaptar” los contenidos —hoy lo conocemos con el nombre de “adaptaciones curriculares”—, alejándose de este modo de posturas rígidas e inflexibles: “Para ocupar convenientemente a los alumnos de mente más despierta, se les deben asignar lecciones y deberes complementarios, premiándoles con puntos de diligencia. En vez de descuidar a los retrasados, hay que dispensarles de cosas accesorias; pero las materias principales se deben adaptar íntegramente a ellos” (Ceria, 1930, p. 218).
- Otra característica que en Don Bosco es experiencia genuina, mediación educativa y opción paradigmática, es la experiencia asociativa, característica de la escuela nueva, porque “la cooperación y la solidaridad vienen a sustituir el aislamiento tradicional y las clases o escuelas empiezan a entenderse más como grupos y comunidades que como la suma de entes aislados. Con mucha frecuencia, además, los estudiantes hacen trabajos juntos, en grupo, lo que fomenta las relaciones interpersonales” (Palacios, 2010, p. 8). También se fundamenta desde la teoría de Dewey (1982 en Álvarez, 2010) cuando presenta a la escuela como un modo especial de intercambio social y lo que hoy se conoce como “aprendizaje cooperativo”.

Con los elementos anotados podemos cerrar este apartado afirmando que el concepto pedagógico de Don Bosco es una auténtica pedagogía alternativa a la pedagogía tradicional, considerando que las ciencias de la educación en la época de Don Bosco estaban aún en sus inicios. Aunque aparece en forma periférica al inicio, responde efectivamente a un contexto, a unos sujetos concretos, está articulado con la vida y se enfoca a diversas formas de racionalidad no fría ni materialista, sino con una racionalidad vital, que provoca que la experiencia se vuelva “significativa” para la vida de las personas, que es lo que hoy se pondera desde el constructivismo y los enfoques del aprendizaje significativo. Personalmente, me gusta afirmar que Don Bosco tuvo la inteligencia educativa y pastoral para dar una respuesta desde la compasión (amor evangélico), la acción (el compromiso práctico) y la colaboración (respuesta comunitaria).

Conviene decir que Don Bosco, en la tarea educativa, no es solamente pragmático, o peor aún, un intuitivo o un improvisado, él es un estudioso de la geografía, de las letras, de la historia, etc. Es un hombre reflexivo que le mueve a escribir e hizo estudiar a sus primeros salesianos:

En el campo de la instrucción, sobre todo la clásica, para garantizar también ante el Estado la validez cultural de su actividad educativa, a costa de muchos sacrificios personales y comunitarios, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Turín. Apenas fue posible, les animó a publicar obras escolares, algunas de envergadura (Pellery, 1989, p. 232).

El método preventivo de Don Bosco hoy: actualidad y desafíos

La pedagogía de Don Bosco y las tendencias educativas actuales

A más de un siglo y medio de distancia podemos preguntarnos ¿Qué sentido y qué valor tiene todavía, como fuente de inspiración para nuestra tarea educativa, aquella entrega e interés por la instrucción y educación de los jóvenes y de las clases populares? ¿Cómo reinterpretar y resignificar el legado pedagógico de Don Bosco, expresado en el Sistema Preventivo, en el contexto de los jóvenes de hoy y las exigencias educativas?

El contexto social, cultural y eclesial de hoy es muy diverso del vivido por Don Bosco en el siglo XIX. Naturalmente, los tiempos cambian y también las experiencias educativas se transforman y evolucionan; de igual manera, se multiplican los desafíos. Es una tarea, entonces, continuar reflexionando el Sistema Preventivo como quehacer pedagógico, como experiencia, como sentido. Al hacer memoria de los principios que caracterizan la pedagogía de Don Bosco, nacida a mediados del siglo XIX, descubrimos su aportación actual y significativa al mundo educativo de este tiempo. Con seguridad, la historia de la pedagogía es deudora de sus grandes intuiciones.

En la actualidad, la corriente pedagógica que tiene más repercusión y que parte de una concepción del ser humano como ser pensante, único responsable de su pensamiento, de su conocimiento y también de su conducta, es el constructivismo. En una investigación sobre el constructivismo y el Sistema Preventivo de Don Bosco, desde una lectura cualitativa, Álvarez (2010) identifica conexiones, coincidencias, aportes y divergencias entre uno y otro modelo, señalando la actualidad de la pedagogía preventiva, vista desde la tradición y desde la perspectiva del constructivismo. Identifica al menos seis aspectos de coincidencia y de complementariedad: la importancia de los procesos históricos, la influencia del contexto social en el proceso de aprendizaje, tareas del acto educativo en complementariedad, motivación en el proceso de aprendizaje, los ambientes de aprendizaje y la narración.

En la escuela nueva, donde la relación de poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una relación de afecto y camaradería, que incluso se prolonga más allá del horario escolar (Cerezo, 2007; Palacios, 2010), la amistad y el diálogo educativo fue la modalidad constante de la acción educativa de Don Bosco (Nanni, 2013), lo que nos obliga a mostrar como lo mejor de nuestra tradición educativa, ya que confía en las potencialidades de los jóvenes, genera confianza y empatía (*amorevolezza*). Haciendo referencia al contexto de violencia en el que se desenvuelven los adolescentes y jóvenes, el francés Jean Marie Petitclerc hace una excelente actualización del método de Don Bosco:

Pedagogía de la confianza: sin afecto, no hay confianza, sin confianza, no hay educación (Don Bosco) Una educación fundada en la confianza es una educación fundada en la razón. Todos los trabajos actuales realizados sobre el tema de la resiliencia confirman que la capacidad de un joven enganchado a conductas de riesgo, está ligada al encuentro con un adulto que ha sabido ofrecerle una mirada de confianza sin tener en cuenta su pasado [...]. Él es ese educador que en el s. XIX, después de todas las corrientes pedagógicas hiperracionalistas del siglo de las luces, ha habilitado lo afectivo en la relación educativa.

Pedagogía de la esperanza: educar es el ofrecer el mejor terreno para echar raíces [...] para desarrollar un proyecto teniendo en cuenta la realidad del educando, sus potencialidades, y darle, seguridad y responsabilidad sobre su propia existencia.

Pedagogía de la alianza: no se trata de hacer para, sino de hacer con, considerando al joven no solamente como destinatario, sino como aliado del proceso educativo, como autor y protagonista (2008, pp. 9-10).

Don Bosco, sacerdote y educador, buscaba formar “buenos cristianos y honrados ciudadanos”. Formar honrados ciudadanos para una buena sociedad sigue siendo uno de los fines de la educación. “Es aquí donde conver-

gen los pilares del método preventivo razón, religión, y amorevolezza., donde los dos primeros buscarán asegurar la formación del humanismo y de la fe y el tercero, se convierte en la mediación pedagógica” (Sandrini, 2018, p. 48).

“El ciudadano actual parece deambular por un gran supermercado que le distrae, le seduce y le atosiga con tantas posibilidades que al final no sabe qué elegir, o, ya aturdido, elige cualquier cosa sin saber si le va a servir para algo” (Torralba, 2000, p. 15). Todo esto es grave. Peor resulta la constante indiferencia con la que se reacciona. “El vacío de sentido, el hundimiento de los ideales lo han llevado, como cabría esperar, a más angustia, más absurdo, más pesimismo, el sistema invita al descanso, al descompromiso emocional”, afirma Torralba (2000).

La nueva situación merece un análisis crítico y una toma de postura. Para Torralba (2000), defender la racionalidad es una responsabilidad de ciudadanos y educadores. No se puede prescindir de ella —y menos nosotros como salesianos—. Ciertamente ha de ser entendida de otra manera, no la racionalidad instrumental que presidió la Modernidad, pero sí otra racionalidad, esa racionalidad que ya propugnaba Ortega y Gasset.

- *La racionalidad vital.* Esa racionalidad que exige no solo pensar con la cabeza, sino con el corazón, porque, como decía Pascal, el corazón tiene razones que ignora la razón. Una racionalidad, en fin, transida de afecto y amor por las personas y el mundo.
- *Una racionalidad crítica.* No ingenua, domesticada o servil, que se conforma con almacenar conocimientos, sino una racionalidad aguda y perspicaz, capaz de percibir las contradicciones que encubre, los intereses a los que sirve y las consecuencias que promueve. Una conciencia al servicio de la libertad y de la justicia.
- *Una racionalidad dialógica.* Como propone Jürgen Habermas, es decir, aquella que renunciando a la presunción individualista y etnocéntrica, tan típica de Occidente, se sienta a dialogar pacientemente con los otros, sean más o menos inteligentes, jóvenes o mayores, del mundo desarrollado o del mundo pobre, de una confesión o de otra, para poner sobre la mesa común las razones y visiones fundadas de cada cual, y así gestar entre todos el verdadero conocimiento.

En el Informe Delors (1996), la UNESCO se señala que la educación intenta proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él, señalando los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Algunos pedagogos (Arenal, 2009) han demostrado que la pedagogía salesiana mantiene plena concordancia con esos cuatro pilares. En la siguiente tabla se hace un análisis comparativo:

Tabla 1
La propuesta de la UNESCO y el pensamiento educativo de Don Bosco

Pilares	UNESCO	Don Bosco	Dimensiones
“Aprender a ser”	<p>Pide orientar la educación al despliegue global de la persona, es decir, cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y dimensión espiritual.</p> <p>El desarrollo intelectual es entendido como la capacidad de resolver problemas en las diversas situaciones de la vida.</p> <p>La libertad de pensamiento y de juicio le permitirá alcanzar su plenitud.</p> <p>Favorece la creatividad en el alumno.</p>	<p>La educación integral para Don Bosco comprende lo humano y lo divino.</p> <p>La educación es un proceso dirigido a la persona. El centro del proceso educativo es el educando.</p> <p>La educación moral es sumamente importante. Se expresa en la corrección, la vigilancia, el aviso y la presencia amigable. El ambiente educativo es el principio justificador que facilita la moralidad. La obediencia conduce a la virtud.</p>	<p align="center">Evangelizadora-catequética EDUCACIÓN EN LA FE</p>
“Aprender a conocer”	<p>Conocer tiene un doble sentido: en cuanto medio, es instrumento; y en cuanto fin, como deleite de comprender.</p> <p>Tener una cultura amplia.</p> <p>Implica utilización de la atención, la memoria y el pensamiento.</p>	<p>El estudio ayuda a obtener conocimiento. Valoró la pedagogía.</p> <p>Usa la razón como medio de persuasión, como promoción de la vida de acción y pensamiento. Usó las artes, sobre todo, el teatro para transmitir conocimiento.</p> <p>Era un deber estudiar.</p> <p>La escuela y la cultura eran instrumentos para transmitir valores morales y la santificación.</p>	<p align="center">Educativa-cultural PATRIMONIO CULTURAL</p>
“Aprender a hacer”	<p>La educación tiene como objetivo principal ofrecer las herramientas para que los conocimientos sean utilizados adecuadamente.</p> <p>El trabajo exige un dominio de las dimensiones cognitivas e informativas.</p> <p>El trabajo exige hoy capacidad de interacción, del desarrollo de competencias para un mundo competitivo.</p>	<p>Ve el trabajo como un medio para ganarse la vida, promoción personal e inserción en la sociedad.</p> <p>Quiso que sus muchachos aprendieran un arte y un oficio. El trabajo es una columna de su sistema. Aprender haciendo. Don Bosco es el santo del trabajo, de la profesionalización de los jóvenes.</p>	<p align="center">Vocacional-compromiso social PROYECTO DE VIDA</p>
“Aprender a vivir juntos”	<p>La educación ha de formar para la paz, para la convivencia, para la valoración del otro y para trabajar en equipo.</p>	<p>La educación para la apertura afectiva y efectiva. El grupo es una escuela para vivir la socialización y los valores éticos.</p> <p>La educación ha de realizarse en un ambiente de confianza y familiaridad; el educando ha de conocer las normas que aseguran la convivencia.</p>	<p align="center">Relacional-asociativa EDUCACIÓN CIUDADANA</p>

Fuente: el autor

Argumentando que el Sistema Preventivo mantiene actualidad tenemos que decir que:

Su pedagogía se alimenta de la visión de la complejidad. Ella no es unidimensional. Don Bosco sabe que la unidimensionalidad mata. Esto está históricamente comprobado. No es la religión la que mata, sino el exceso de religión. No es la razón que mata, sino el exceso de razón. Lo mismo dígame de la emoción que mata cuando es excesiva. Por eso, todo lo que hace (Don Bosco) es sistemático. No se hace un sistema solo con una dimensión. Es necesario por lo menos dos realidades. Así: Religión, Razón, Emoción. Así: Santidad, Salud, Estudio. Así: trabajo y templanza. Así: buen cristiano y honrado ciudadano (Sandrini, 2018, pp. 39-40).

Finalmente y lo más importante, desde una mirada quienes son sujetos de la educación —los jóvenes—, podemos decir que Don Bosco revolucionó su tiempo, sobre todo la dimensión educativa de evangelización a los jóvenes, porque:

Cambió la perspectiva con la cual se debe mirar a ellos. Los jóvenes no son un problema policial, sino un desafío social. Todo es cuestión de cuidado y de oportunidades. Es preciso mirar a la juventud con otros ojos. Las políticas sociales no se pueden fundamentar en el asistencialismo, sino en la promoción humana [...]. Por eso Don Bosco es el santo del trabajo, de la profesionalización de los jóvenes, de la dignidad. Él los preparó para el trabajo en el trabajo (Sandrini, 2018, p. 39).

Vivir la espiritualidad de la preventividad, según Don Bosco, requiere ser conscientes de muchos aspectos. Ante los desafíos del porvenir la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad, justicia social y respeto a la persona.

Un desafío: actualizar, reinterpretar, “volver a escribir” el Sistema Preventivo

La preocupación de reinterpretar el Sistema Preventivo en correlación con las nuevas tendencias educativas no es nueva, pero serán los años 90 en donde se siente la necesidad de una visión más madura, reflexionada y confrontada a la luz de los nuevos paradigmas culturales y pedagógicos (Viganó, 1993, p. 346; Cavagliá, 1999), en consonancia con la “nueva evangelización” y “nueva educación”.

La pedagogía salesiana se adelantó crítica y visionariamente a su época y no ha perdido vigencia. Sus principios orientadores tienen hoy plena validez: la importancia de los jóvenes, la prevención de los problemas, el diálogo, la empatía, el acompañamiento, el ambiente educativo, la participación y el protagonismo juvenil. De allí la importancia de reflexionar de manera sistemática sobre la pedagogía salesiana a la luz del nuevo momento

y tendencias del mundo, las nuevas y diversas problemáticas que enfrentan los jóvenes y los desafíos que ello plantea a la educación.

No podemos pensar y manejar el Sistema Preventivo como algo ya terminando y cerrado, pues eso sería una grave traición al mismo fundador que conocedor del momento histórico realizó una lectura-reflexión de construcción inductiva permanente, no solo por esfuerzos personales aislados, sino como práctica comunitaria y social con los muchachos, salesianos y colaboradores. Este camino de reinterpretación del Sistema Preventivo, como pedagogía y espiritualidad, se ha de hacer hoy no solo en referencia a Don Bosco, sino también a la tradición y experiencia de las comunidades y colaboradores que, en actitud autocrítica, tenemos el imperativo social, evangélico y carismático de mantenerlo vital en la historia y en la misión. En esta tarea tiene una importancia enorme el papel de la universidad. Recuerdo una expresión de José Sánchez Parga que decía que la universidad “ha de ayudar a ser más universitarios a los salesianos y más universitaria la presencia salesiana”, en el sentido de transformar las prácticas y la tradición pedagógica en un proyecto de escribir y de sistematizar la experiencia, desde una visión crítica con la formación y la investigación.

Si socialmente los salesianos nos hemos ganado el calificativo de “expertos en la educación y del trabajo con los jóvenes”, consideramos apropiado afirmar que el conocimiento y la comprensión tienen que comenzar por casa. Y esta tarea ha de asumir muy en serio la universidad, en coherencia con las exigencias de su misión: docencia, investigación y vinculación con la colectividad.

Conclusiones

- Necesitamos continuar re-interpretando, re-significando, re-pensando el método preventivo de Don Bosco desde un ejercicio hermenéutico en diálogo con las ciencias educativas y las nuevas tendencias pedagógicas no para acomodar el modelo salesiano, sino para enriquecerlo y descubrir en qué aspectos y cuáles características sigue teniendo actualidad el método preventivo salesiano.
- Es importante continuar clarificando los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos propios del Sistema Preventivo de Don Bosco, de modo que se pueda posesionar socialmente fuera de las fronteras salesianas como un modelo educativo de altura, actualidad y valía, igual que otros modelos o corrientes educativas surgidos en las últimas décadas y posesionados en los diferentes sistemas educativos.
- Si la presencia salesiana está extendida en 135 países a nivel mundial y ofrecen educación bajo los principios educativos de Don Bosco, de alguna manera ya le da el carácter de universalidad al modelo educativo,

pues este ha permanecido en el tiempo por más de 150 años. Bajo este criterio se ha configurado toda la presencia salesiana en los diferentes ámbitos —escolares, misioneros, parroquiales, universitarios— y se han formado a millones de jóvenes.

- Si bien nuestro ámbito de reflexión y trabajo es lo pedagógico no podemos reducir el concepto de preventividad olvidándonos de las implicaciones que el mismo tiene en el ámbito social y político. La educación ha de llevar el proceso hacia la formación de hombres independientes y autónomos, sin caer en el individualismo. Los centros educativos guiados por el pensamiento de Don Bosco y de su Sistema Educativo han de ir a los desheredados, a los que no tienen posibilidades para cualificarlos en los aspectos técnicos, humanísticos y culturales. Favorecer una formación política en sentido amplio y sustancial, pues la política no puede ser excluida del ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

- Aguado, M. T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas entre ámbitos de la pedagogía diferencial. *Educación Intercultural, Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 247-271.
- Álvarez, J. (2010). *Constructivismo y Sistema Preventivo: una relectura cualitativa de la obra maestra de Don Bosco*. Madrid: CCS.
- Arenal, M. J. (2009). *El Sistema Preventivo de Don Bosco, respuesta a la escuela multicultural* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Beascochea, I. Z. (2007). *Buenos ciudadanos para una buena sociedad: la importancia de las instituciones intermedias*. Recuperado de www.fad.es/sala_lectura/C2007_MR2_Zubero.pdf/
- Braido, P. (2001). *Prevenir, no reprimir: el sistema educativo de Don Bosco*. Madrid: CCS.
- Cavagliá, P. (1999). *El Sistema Preventivo en la educación de la mujer. Experiencia pedagógica de las Hijas de María Auxiliadora*. Madrid: CCS.
- Caviglia, A. (1997). Miguel Magone: una experiencia educativa clásica. En: J. M. Prellezo, *Educación con Don Bosco. Ensayos de pedagogía salesiana* (pp. 65-139). Madrid: CCS.
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 4(7). Recuperado de www.odiseo.com.mx/2006/07/print/cerezo-corrientes.pdf/
- Ceria, E. (1930). *Memorie biografiche del beato Giovanni Bosco* (vol. 11). Torino: SEI.
- Ceria, V. (1941). *Annali della Società Salesiana: Dalle origini alla morte di S. Giovanni Bosco (1841-1888)* (vol. I). Torino: SEI.
- Chiosso, G. (2001). *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*. Brescia: La Scuola.
- Delgado, P. (2006). Una mirada histórica a la educación popular en España: educación y prevención. *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 197-205. Universidad de Sevilla.

- Delors, J. (ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación argentina*. Buenos Aires: Losada.
- García, M. A. (2006). La función personalizante de la tutoría en la escuela salesiana. *Educación y Futuro*, 43-55.
- Giannatelli, R. (2002). Bosco (san) Giovanni. En F. Lever, C. Rivoltella y A. Zana-chhi, *La comunicazione; il dizionario di scienze e tecniche*. Roma: LAS.
- Hazard, P. (1958). *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*. Madrid: Alianza.
- López, J. P. (2015). Las intuiciones pedagógicas de Juan Bosco: una lectura desde la educación social. *Educación Social, Revista d'intervenció Socioeducativa*, 60, 102-119.
- Martí, M. M. (2012). *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*. Madrid: Verbum.
- Maslow, A. (1954/1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mesnard, P. (1947). La pedagogía de los jesuitas. En Château J. (ed.) (1974), *Los grandes pedagogos* (vol. 11). México DF: FCE. Citado por J. Palacios (2010), *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Artículo editado por A. M. Prieto para la Especialidad Competencias Docentes para la Educación Media Superior. UPN.
- Nanni, C. (2013). *El Sistema Preventivo de Don Bosco hoy*. Madrid: CCS.
- Palacios, J. (2010). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Artículo editado por A. M. Prieto, para la Especialidad Competencias Docentes para la Educación Media Superior. UPN.
- Pellery, M. (1989). La via della ragione. Rileggendo le parole e le azioni di Don Bosco. En C. Nanni (ed.), *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani* (25-45). Roma: LAS.
- Petitclerc, J. M. (2008). Actualización del Sistema Preventivo para los jóvenes en situación de exclusión social. En *La Calle, Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, 8-12.
- Sandrini, M. (2018). *Dom Bosco, presente de Deus para as juventudes*. Sao Paulo: PAULUS.
- Torralba, F. (2000). *Explorar el sentido de la realidad*. Barcelona: Edebé.
- Vecchi, J. E. (2000). *Es el tiempo favorable*. Actas del Consejo General. Acta n° 373 (pp. 3-53). Direzione Generale Opere Don Bosco. Madrid: CCS.
- Viganó, E. (1978). *El proyecto educativo salesiano*. Acta del Consejo Superior n° 290 (pp. 3-49). Roma: SGS.
- Viganó, E. (1993). *¡Seamos profetas educadores!* Acta n° 346 (pp. 3-35). Direzione Generale Opere Don Bosco. Madrid: CCS.
- Viñes, M. C. (1983). La renovación pedagógica del siglo XIX y las colonias escolares de vacaciones. *Revista de Historia Contemporánea*, 94-123. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/contemporanea/2/art_4.pdf/

Construcción de una agenda ciudadana: análisis desde el Sistema Preventivo Salesiano

Blas Garzón Vera
Universidad Politécnica Salesiana
bgarzon@ups.edu.ec

Introducción

La construcción de una agenda ciudadana en el marco de la cátedra abierta Educación Ciudadana y Cultura de Convivencia, en la que participaron estudiantes y docentes de las instituciones: Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay, Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Católica de Cuenca, el colectivo ciudadano Cuenca Ciudad para Vivir y el Centro de Arbitraje y Mediación de las Cámara de Producción del Azuay, es un proyecto de vinculación interinstitucional que se desarrolló en el cantón Cuenca desde el mes de junio del año 2017 hasta el mes de febrero del año 2018. En la tercera fase, este programa se propuso incidir en la ciudadanía a través de la capacitación de sesenta jóvenes universitarios en temáticas como la formación de derechos ciudadanos, negociación y gestión social. Estos nuevos líderes sociales fueron capacitados y comprometidos con el fortalecimiento socio-organizacional de distintas instituciones, en diversos espacios y a distintos niveles.

Los jóvenes, sobre todo de sectores vulnerables o con pocas oportunidades, afrontan históricas desigualdades que persisten desde una matriz colonial que heredamos muchos siglos atrás (Unda, 2016). Desigualdades que persisten por diversas causas y sobre todo porque el Estado nacional:

Nunca ha representado ni articulado a la diversidad de pueblos, culturas, procesos históricos y formas de concebir y ejercer el derecho, la autoridad, la democracia, el gobierno. Tampoco ha buscado o impulsado una

convivencia solidaria, una amplia participación o un proyecto equitativo y plural de sociedad (Walsh, 2009).

En medio de estos contextos, campos de disputa, movilidad y fragilidad moderna (Bauman, 2004) que viven los jóvenes en la actualidad, la propuesta de construcción de ciudadanos al estilo salesiano es una apuesta de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador en los distintos espacios educativos que lleva adelante. Uno de estos ejes educativos son los programas de vinculación. En el Planificador Institucional se señala: “Tener un mayor impacto en la ejecución de los programas de vinculación con la sociedad” (POA, 2018), área de interés de este ensayo.

El presente trabajo analiza el proceso que siguió la cátedra Educación Ciudadana y Cultura de Convivencia para la construcción de una agenda ciudadana que recoge los intereses y aspiraciones de actores sociales específicos, como son los estudiantes que cursan diversas carreras en las cuatro universidades.

En cuanto a la metodología que se utilizó para recoger la información de campo, se trabajó desde un enfoque de investigación-acción (Latorre, 2007; Colmenares, 2012). Esta metodología cualitativa permite un abordaje distinto del objeto de estudio, tanto en su intencionalidad como en la interacción de los actores sociales involucrados en la investigación. En términos generales, se siguieron las cuatro fases que involucra esta metodología: En un primer momento se partió de un diagnóstico planificado y sistematizado por parte de los tutores responsables de la cátedra. En un segundo momento se realizó el encuentro con los estudiantes involucrados y las diferentes realidades de la ciudad de interés de la cátedra. En una tercera y cuarta etapa se combinaron sesiones de discusión, análisis de la información, propuestas de mejora y reflexión permanente, que den como resultado los insumos para la construcción de la agenda ciudadana.

Esta metodológica vuelve también más viable la transformación de las realidades sociales, como lo demuestran las acciones concretas que emprendieron un grupo de estudiantes, que liderados por Cristian Saquicela están trabajando para solucionar un conflicto de asentamiento de casas y terrenos en el barrio Los Trigales de la ciudad de Cuenca. “Mi experiencia fue muy grata en esta cátedra, porque se pudo denotar y aparte de esto aprender varios aspectos a cerca de la cultura, en el ámbito ambiental y social de nuestra querida Cuenca” (Cristian Saquicela, 23/04/2018).

El desarrollo de la tercera fase de cátedra y la construcción de los insumos para la agenda ciudadana, se realizó de manera cooperativa, tal como señala la Carta de Navegación de la Universidad Politécnica Salesiana:

Una de las metodologías para la construcción del aprendizaje es el *aprendizaje cooperativo* que se define como un método que está caracterizado por el trabajo conjunto, fundamentado en el socio-constructivismo. Esta interacción cooperativa se entiende como el trabajo en equipo, es decir

el trabajo colectivo, recíproco y redistributivo (minga) realizado como un “nosotros”, en el que cada uno tiene un rol específico (UPS, 2014-2018).

Este ensayo examina, desde la mirada del Sistema Preventivo Salesiano, la actitud de los jóvenes que realizaron este proceso de formación y construcción de una agenda ciudadana, la misma que tiene la perspectiva de impactar en el fortalecimiento de la cultura política local. En el trascurso de seis meses, el proyecto se orientó a reforzar la formación práctica de los estudiantes en contextos profesionales para que asuman su rol de ciudadanos que dinamizan los procesos de gestión y corresponsabilidad ciudadana; fundamentados en la importancia de retomar un análisis de la gestión de la ciudad y comprender las lógicas de nuestra idiosincrasia para motivar acciones efectivas que permitan fortalecer la responsabilidad social.

Fue una experiencia bastante gratificante. Desde un principio manteníamos una expectativa alta con respecto a que las cuatro universidades, por primera vez, podíamos estar juntas, enmarcadas en un espacio de participación, en un espacio de convivencia, en un espacio donde podamos aportar desde diferentes ópticas con respecto a la problemática de la ciudad, a lo que nos atañe como ciudadanos cuencanos y qué podríamos hacer desde cada perspectiva en donde nos desenvolvemos, qué podemos hacer para aportar en la solución de esos problemas que fueron encontrados precisamente en la cátedra abierta (Santiago Tacuri, 24/04/2018).

Desarrollo

En referencia a la construcción de ciudadanía, las presentes reflexiones teóricas señalan a la ciudadanía como aquella que nos permite “organizar la vida en común de la sociedad, por ello, hablar de ciudadanía es hablar de la política. La ciudadanía también hace referencia a aspectos prácticos de cómo se construye la esfera pública de las actuales sociedades democráticas” (Benedicto, 2016). Esta construcción de ciudadanía debe responder a una visión de sociedad, la misma que en el actual contexto que vivimos ha sido calificada de una complejidad sociocultural cada vez mayor, es así que “no podemos seguir pensando en lo social en tanto unidad, equilibrio y orden, cuando nuestras sociedades cada vez son más fragmentadas, complejas, plurales y construidas por relaciones diversas”, por lo tanto, este nuevo “entorno cibercultural” no necesariamente puede estar produciendo nuevas ciudadanía, sino más bien “otras prácticas ciudadanas” (Muñoz, 2016).

Por su parte, Amauris Laurencio invita a entender la educación como un:

Proceso social que imbrica, con sentido lógico, los nexos escuela-familia-sociedad, en virtud de la formación integral de individuos y sociedades; a partir del reconocimiento del bien común como paradigma de

desarrollo, y de los requerimientos, exigencias y prerrogativas de escenarios, actores y contextos en los contextos macro, meso y microsocioal (Laurencio, 2016).

En su exposición plantea que el Sistema Preventivo, el mismo que orienta las prácticas educativas de las instituciones salesianas, podría ser el marco referencia para la construcción ciudadana activa basada en el compromiso consigo, con la naturaleza y con los demás. “Como aspectos relevantes de orden social hay que tomar en cuenta la evidencia del rigor, aplicabilidad y pertinencia social del sistema preventivo de Don Bosco, en los ámbitos tanto de los ambientes formales de educación, como en los espacios informales de interacción socioeducativa” (Laurencio, 2016).

Mi mejor experiencia fue el haber convivido no solamente como se hace comúnmente en cualquier lugar, haber estado encerrados recibiendo cátedra y diciendo “esto tiene que hacer, esto no, cómo se debería haber practicado”, sino que el haber estado en el entorno, vivirlo, verlo, palparlo (Anabel Ojeda, 26/04/2018).

La construcción de la agenda ciudadana en el marco de la cátedra abierta se da en este segundo espacio de educación no formal y la participación de los universitarios adquiere mayor relevancia, ya que su contribución no está ligada estrictamente a una actividad de evaluación académica, sino a un afán de participación ciudadana.

Mi mejor experiencia creo que fue el haber compartido con todos los estudiantes y personas que conformamos la cátedra abierta, porque aquí están de todas las universidades, de todas las Carreras y fue muy importante el aporte que dábamos desde nuestra formación y desde nuestras perspectivas. También otra cosa importante e interesante de la cátedra fue la guía de las organizadoras que nos daban, cómo estaba estructurada y los conocimientos que nos impartías de las personas de aquí de la ciudad, que conocías muchos temas y nos daban a conocer y creo que muchas personas desconocíamos (Mauricio Ramírez, 24/04/2018).

De igual manera, Liliana Mayer propone que la:

Escuela —y el sistema educativo en su conjunto— es parte de un entramado social más amplio en el que existen factores endógenos y exógenos que afectan su desarrollo. Partiendo de esta premisa, lo pedagógico y lo social no pueden escindirarse, y sus mutuas delimitaciones determinan la producción de ciudadanía que se realizan en esos espacios (Mayer, 2016).

La autora invita a pensar el ejercicio docente desde inclusión educativa, la misma que permita, como señala la visión de la UPS, “incidir en lo intercultural”, que finalmente debe ser una práctica ciudadana de inclusión, de respeto y aceptación de la diversidad. “Bueno, la verdad esta cátedra

me ha permitido comunicarme no solo con mis compañeros y otros universitarios, sino con una comunidad, con ciertas personas que conocen a cerca de nuestra cultura, de la historia de nuestra ciudad” (Daniela Rubio, 23/04/2018).

Autores como Astrid Dupret invitan, desde el pensamiento, crítico a ser más incisivos en la “responsabilidad social universitaria”, que también señala la visión institucional salesiana, recalcando una vez más el complejo contexto social en el que viven los jóvenes, en donde han desaparecido los lazos sociales, hay un dominio del mercado y un ensimismamiento que provoca la cibercultura. Por tanto, la educación para la ciudadanía se debe hacer desde un pensamiento crítico que resista estas formas de deshumanización, la recuperación de la palabra, el lenguaje y la cultura (Dupret, 2016). En este sentido, “la educación debe ir más allá de la formación científica y tecnológica, considerando la espiritualidad para formar buenos ciudadanos” (Collado, 2016). De acuerdo al mismo autor, el actual desafío educativo será formar buenos ciudadanos y educar en la preventividad para contrarrestar la deshumanización que está dejando esta sociedad globalizada. “Yo creo que fue una convivencia muy buena que me llenó de grandes aprendizajes y me lleva hoy en día a sentirme orgullosa de donde yo vengo, de lo que yo soy” (Paola Campoverde, 24/04/2018).

En cuanto a la metodología, la tercera fase de la cátedra, la igual que las anteriores, se realizó en cuatro módulos de formación teórico-práctico durante el periodo académico septiembre 2017-febrero 2018. Estas sesiones tenían una introducción teórica, la explicación de la metodología de trabajo, una exposición del diagnóstico situacional y el planteamiento de temáticas clave que ayudara a los estudiantes al desarrollo de contenidos de cada módulo. Se trabajó cada taller subdivididos en grupos y con el apoyo de un docente-tutor en actividades de observación, asistencia a conferencias de expertos, sistematizaciones y exposición de informes parciales en plenarios de trabajo. Cada módulo tenía ocho horas de actividades presenciales (un viernes y sábado por mes) y ocho horas de tareas autónomas.

Al igual que la primera y segunda edición, la cátedra partió de la búsqueda e identificación de claves ubicadas en los sitios que guardan la memoria histórica colectiva y a su vez se constituyen en pilares de la identidad local. El eje transversal del trabajo se denominó: “El Derecho a la Ciudad, entendido como un derecho colectivo a reinventar la ciudad, a través del ejercicio pleno de una ciudadanía consciente y deliberativa, en el marco de la ética y la corresponsabilidad social”. La cátedra se apoyó también en los resultados de las encuestas de percepción realizadas en la ciudad de Cuenca por el colectivo Cuenca Ciudad para Vivir durante el año 2016 (IV Encuesta Calidad de Vida en Cuenca, 2017). La metodología involucró también recorridos, visitas, charlas y reflexiones que permitieron desarrollar una epis-

temología vivencial para despertar el amor y el sentido de pertenencia a la ciudad, tanto en su composición urbana como de las poblaciones rurales.

La tercera edición de la cátedra abierta buscó obtener insumos para elaborar una agenda ciudadana. Identificando las necesidades prioritarias y las expectativas compartidas por la ciudadanía sobre la gestión del gobierno local, que permita superar los elementos en disputa que generan inequidades y exclusiones. La agenda programática de los cuatro módulos de esta fase denominada El Derecho a la Ciudad, se compuso de la siguiente manera: “Ciudad e identidades” (octubre de 2017), “La ciudad en disputa” (noviembre de 2017), “El derecho a la ciudad en Cuenca” (diciembre de 2017) y “Elaboración de agenda ciudadana” (enero-febrero de 2018).

De acuerdo al Plan de Ordenamiento Territorial (PDOT) del cantón Cuenca de 2016, el 65,64% de la población se concentra en el área urbana del cantón y el restante 34,36% se encuentra en el área rural, lo que significa que la ciudad es la mejor dotada, descuidando la prestación de servicios y la dotación de equipamientos en las cabeceras parroquiales rurales. En el cantón existen inequidades ocultas, que muchas veces no se visualizan oportunamente para su atención adecuada. La importancia de considerar el principio de desarrollo territorial sostenible como un principio del derecho a la ciudad, busca la utilización racional del territorio, apostando por modelos que eviten la dispersión espacial y favorezcan la cohesión social. De ahí la importancia de fortalecer las capacidades locales y la organicidad social, para motivar el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

El hecho de que participen varias universidades, varias carreras, sirve para nosotros que estamos estudiando, especialmente a los que vamos a salir de la universidad, conocer otros campos, diferentes campos como son ambiental, el textil, social y cultural, entonces, nos abrieron diferentes puertas para nosotros poder vincularnos con la sociedad (Karen Püllaguari, 25/04/2018).

La participación ciudadana es un derecho consagrado en la Constitución (2008) y una ley orgánica que debe ser implementada de manera obligatoria por los GAD, en el marco de la práctica de un derecho colectivo que se concreta en la territorialización de las políticas públicas para los ciudadanos. La población de los barrios y parroquias rurales es la que más necesita conocer sus derechos cívicos, que junto con la mediación de estudiantes capacitados, conseguirán levantar agendas ciudadanas que repliquen las mismas dinámicas y camino metodológico seguido por la cátedra.

El desarrollo de estos módulos contempló algunas estrategias de aprendizaje y actividades de trabajo colaborativo, que volvió más significativa la construcción del conocimiento entre estudiantes y docentes-tutores.

El primer módulo trabajó las siguientes temáticas: cultura e idiosincrasia local; una historia de la ciudad contada de manera diferente; la

Cuenca cañarí-inca; la fundación; la independencia y su trayectoria al momento actual. Entre las actividades de aprendizaje se destacan: visita a actores y espacios claves de la ciudad, que representan patrimonio de la historia y la cultura local (monumentos, sitios arqueológicos, museos), con la participación de historiadores y expertos en las temáticas, y visita a una granja agroecológica. “Recorrer el centro histórico fue algo enriquecedor porque cuenta la historia, la tradición de Cuenca y así uno puede ver la evolución que ha tenido la ciudad” (Lili Reyes, 23/04/2018).

El segundo módulo analizó las temáticas: relatos con actores locales, las tradiciones y los barrios de Cuenca; realidad local económica, social política y ambiente; los imaginarios de Cuenca; los actores sociales actuales. Una reflexión sobre los agentes de significación local. La actividad cultural, ambiental, recreativa, social, política, económica. Las actividades de aprendizaje fueron: encuentro de contadores de cuentos e identificación de claves de la realidad en diferentes partes de la ciudad, y Cuenca conversa y propuestas de acción, intervención y transformación sobre Cuenca desde colectivos y actores sociales.

El tercer módulo trabajó la temática: la calidad de vida en las ciudades; buen vivir, el vivir bien, el consumo responsable; el derecho a la ciudad, temas claves: gestión urbana y democrática; movilidad y espacios públicos, interculturalidad e inclusión; democracia ciudadanía y planificación participativa. Las estrategias de aprendizaje correspondientes fueron: levantamiento de diagnósticos participativos situacionales en diferentes zonas de la ciudad; análisis de los temas relevantes de la cátedra que se sistematizan, los resultados de las encuestas que se plantean como bases para la elaboración de la agenda ciudadana.

Y finalmente, el cuarto módulo desarrolló el tema: el derecho a la ciudad en Cuenca y la agenda ciudadana. La estrategia de aprendizaje fue el desarrollo de un taller de construcción colectiva del concepto del derecho a la ciudad en Cuenca y la agenda ciudadana. Este trabajo concluyó a finales del mes de enero y el informe respectivo fue presentado en el mes de marzo de 2018.

El esfuerzo por integrar las diferentes visiones, intereses y concepciones sobre la ciudad de Cuenca, considero ha sido el aporte más importante que podemos dar como cátedra abierta de Educación Ciudadana y Cultura de Convivencia. Las largas e interesantes jornadas de reflexión, análisis y propuestas, son los insumos para levantar esta agenda ciudadana que esperamos en un corto plazo sean estructuradas y presentadas a quiénes en la próxima contienda electoral terciarán para ser las autoridades locales y seccionales. Si este trabajo es considerado y llega a incidir en las políticas públicas, se habrá conseguido parte de los objetivos que se plantea esta cátedra (Garzón, 2018).

El taller de la construcción de la agenda ciudadana, desarrollado en el segundo día del cuarto módulo, siguió la siguiente metodología: los

sesenta estudiantes se dividieron en tres grupos de trabajo para discutir y contestar una pregunta que lograra reunir el aprendizaje de los tres módulos anteriores. El primer grupo trabajó sobre la inquietud: ¿Qué aspectos de la cultura (cañari, inca, Época Colonial, Republicana u otras) están presentes y fortalecen la identidad e historia de Cuenca? El segundo grupo analizó la pregunta: ¿Cuáles son hoy las principales problemáticas, necesidades, aspiraciones y proyecciones de Cuenca? Por su parte, el tercer grupo reflexionó sobre el interrogante: ¿Qué principios garantizan el derecho a la ciudad? Los contenidos levantados en cada grupo fueron socializados por un secretario-relator y sirvió como insumo para la segunda parte del taller.

En un segundo momento, los participantes divididos en cuatro mesas de trabajo, desarrollaron propuestas que fueron presentadas de forma resumida y presentadas didácticamente en tarjetas sobre cuatro ejes:

1. Servicios-entorno: agua, saneamiento, gestión de residuos, energía, calidad del aire, ruido, conectividad, educación, salud, turismo.
2. Inclusión: vulnerabilidad ante desastres, uso del suelo, inequidad urbana, empleo, calidad de vida patrimonio e identidad.
3. Institucionalidad y participación ciudadana: gestión pública participativa, transparencia, gestión pública moderna.
4. Seguridad ciudadana y movilidad: seguridad ciudadana, transporte.

Conclusiones

La cátedra abierta Educación Ciudadana y Cultura de Convivencia se planteó como objetivos:

- Contribuir a la construcción de Cuenca como un bien público y un proyecto ético, a través de desarrollar capacidades de ser y hacer, desde el saber práctico cotidiano e intuitivo de los ciudadanos en el conjunto de oportunidades y libertades para elegir y actuar en el entorno político, social y económico concreto del espacio local.
- Promover la capacidad de participar en forma activa y efectiva en las decisiones políticas que incidan en la vida de la ciudad, alimentando el derecho a la participación política y a la protección de las libertades.
- Difundir conocimientos y saberes, habilidades y destrezas a favor de la construcción de una ciudadanía activa y corresponsable, orientada por los principios de equidad, solidaridad, justicia y paz en miras al ejercicio del derecho a la ciudad.

Este propósito de aportar a la formación profesional y ciudadana de los participantes y a través de ellos de otros sectores de la ciudad, concuerda con la filosofía y principios educativos de la Universidad Politécnica

Salesiana que subraya en su razón de ser los principios que guían su accionar educativo: “La responsabilidad y sensibilidad social, el respeto por la persona, la valoración de la diversidad, el compromiso político y el trabajo como mecanismo de institución social”. Como señala Claudius Ceccon:

Las acciones educativas en correspondencia con la necesidad formativa integral de los jóvenes es hablar de prevención. Implica el desarrollo en primer lugar de pensamiento crítico y luego de crear círculos de empatía y autocontrol. Solo se llega a la verdadera liberación del oprimido desde la praxis transformadora de su realidad (Ceccon, 2016).

De acuerdo con el mismo autor, esta formación integral aplicada en el desarrollo de la cátedra abierta considera a la preventividad como el “conjunto de elementos potenciadores del sujeto, y conducirlo hacia su libertad. ¿Desde nuevos horizontes sociales, por qué no pensar en ser promotores de políticas públicas? La creación de redes para rescatar excluidos y encontrar pares” (Ceccon, 2016).

Fue posible analizar los principios del Sistema Preventivo Salesiano desde una lectura actual de su aplicación:

En tanto pedagogía social que no se da solamente en la escuela, sino también en la familia, convencia humana, en la sociedad y en los espacios culturales. En la actualidad también las empresas en sus prácticas de día a día y en los medios de comunicación. La pedagogía social es eminentemente salesiana y se relaciona con las ciencias de la educación y las ciencias sociales, y se constituye una fuente de investigación para los jóvenes (Caliman, 2016).

Sumado a este criterio, la cátedra trabajó el tema de la interculturalidad, en donde el “otro no debe ser visto como opuesto ni antagónico, sino como complementario” (Juncosa, 2016).

Los sesenta estudiantes partícipes de la cátedra provienen de todas las regiones del país, la mayoría se autodenomina como mestizos y algunos pertenecen a minorías étnicas. Esta diversidad permitió trabajar temas como el surgimiento de nuevas “demandas juveniles” que abordan en su exposición tanto Pedro Núñez como María Elena Ortiz. Sin perder de vista que nuestra acción como educadores es mínima frente a todo el “sistema educativo” que involucra a otros actores en el proceso educativo (Laurencio, 2016).

En este contexto, se considera desde el papel de educadores o mediadores que sí fue posible trabajar la preventividad, coincidiendo que el “sistema educativo, ya no es el espacio de socialización y conocimiento único ni prioritario” (Ortiz, 2016) y que hay otras formas de comunicación y sobre todo socialización que están hoy mediadas por las nuevas tecnologías (redes sociales). Estos temas se discutieron en el desarrollo de los cuatro módulos. Indirectamente se abordó temas como la tolerancia, respeto

y empatía, valores de todo buen ciudadano. Se logró un conocimiento más profundo de los gustos, intereses y sueños de cada estudiante, y esto posibilitó el establecimiento de redes de jóvenes que se encuentran trabajando en proyectos eminentemente sociales, este es el caso del proyecto que lidera Cristian Saquicela en el barrio Los Trigales.

Alertamos que es fundamental no descuidar el fortalecimiento de las relaciones sociales de nuestros estudiantes, algo que Don Bosco trabajó mucho en su época y que hoy lo llamamos el ambiente de familia; y esto sobre todo porque uno de los mayores riesgos que el adelanto tecnológico está provocando en los jóvenes, es un ensimismamiento (pasan mucho tiempo absortos en sus equipos de comunicación), estas actitudes no son otra cosa que una “evasión o creación de una pseudo realidad que no favorece la formación ni de la ciudadanía, ni de la interculturalidad” (Dupret, 2016).

Finalmente, es importante señalar la necesidad de seguir profundizando en el estudio de la aplicación del Sistema Preventivo Salesiano en espacios formales o de no formación. Es imprescindible la constante capacitación del profesorado, que se creen espacios de discusión y reflexión de estos temas que contribuyen la formación integral de los estudiantes, vinculando excelencia académica con valores, desarrollo tecnológico con compromiso social. Este seguirá siendo el desafío de los procesos formativos, tanto de la Universidad Politécnica Salesiana como de las otras instituciones de educación superior vinculadas en este proyecto.

Si la ciudadanía se entiende como el ejercicio y la exigencia de derechos y el cumplimiento de deberes; se espera que los sesenta jóvenes partícipes de la cátedra, se conviertan en líderes sociales que dinamicen los procesos de participación ciudadana en Cuenca y la región. Serán estudiantes comprometidos con el ejercicio de su profesión como un medio de servicio y desarrollo local, actores con formación profesional en responsabilidad ciudadana y con apertura para promover la corresponsabilidad ciudadana y el mejoramiento de la calidad de la vida, ejerciendo y exigiendo el derecho a la ciudad.

La agenda ciudadana dará cuenta de estas oportunidades y desafíos que encontraron los jóvenes, al momento de ejercer una activa participación, en delinear una sociedad que vele por cumplimiento pleno de los derechos de todos los ciudadanos, por la construcción de la ciudad como bien público y proyecto ético de manera corresponsable.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, A. (2016). Ejercicios de ciudadanía y proyectos de vida: tejidos de comuna. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 70-71). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

- Benedicto, J. (2016). ¿Qué ciudadanía, para qué sociedad? En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 26-28). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Caliman, G. (2016). Jóvenes: sujeto, medio y fin: pedagogía social como pedagogía salesiana para los tiempos de hoy. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 39-43). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Campus, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Ceccon, C. (2016). ¿De qué, por qué y para qué prevenir? ¿Cómo hacerlo? En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 36-38). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Collado, J. (2016). Cambios y transformaciones socioculturales en las sociedades contemporáneas. Implicaciones para la ciudadanía. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 49-51). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Colmenares, A. M. (junio, 2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Eudación*, ISSN 2215-8421, junio 2012.
- Cuenca Ciudad para Vivir. (2016). *IV Encuesta de Calidad de Vida en Cuenca*. Colectivo ciudadano Cuenca Ciudad para Vivir.
- Dupret, A. (2016). Amenazas de la cibercultura para el sujeto en formación. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 33-35). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Juncosa, J. (2016). Universidad, preventividad y ciudadanía intercultural. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 63-65). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Laurencio, A. (2016). La educación para el desarrollo y la transformación social. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 33-35). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Martínez, M. (2016). Educar desde la vida y para la vida. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 56-59). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Mayer, L. (2016). Cambios y transformaciones sociopolíticas en las sociedades contemporáneas: implicaciones para la ciudadanía. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 44-46). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Muñoz, G. (2016). Debates y perspectivas actuales sobre ciudadanía. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 29-32). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Núñez, P. (2016). Participación y figuras de la ciudadanía en el espacio escolar: tradiciones y nuevas demandas juveniles. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 60-62). Quito: Imprenta Don Bosco.
- Ortiz, M. (2016). Educar desde la vida y para la vida. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 56-59). Quito: Imprenta Don Bosco.

- POA. (2018). *Planificador institucional*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Unda, R. (2016). Participación juvenil en el espacio escolar: “viejas y nuevas” desigualdades en los procesos de configuración de ciudadanías. En *Congreso Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad* (pp. 72-75). Quito: Imprenta Don Bosco.
- UPS. (2014-2018). *Carta de navegación*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya-Yala.

Entrevistas

- Cristian Saquicela, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (23/04/2018).
- Daniela Rubio, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (23/04/2018).
- Karen Pullaguari, Universidad Católica de Cuenca, Cuenca (25/04/2018).
- Lili Reyes, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (23/04/2018).
- Santiago Tacuri, Universidad de Cuenca, Cuenca (24/04/2018).
- Mauricio Ramírez, Universidad de Cuenca, Cuenca (24/04/2018).
- Paola Campoverde, Universidad de Cuenca, Cuenca (24/04/2018).
- Anabel Ojeda, Universidad del Azuay, Cuenca (26/04/2018).

Los capitales de los estudiantes en las instituciones públicas y privadas

Ignacio Guamán-Acosta
Universidad Politécnica Salesiana
seig907@outlook.com

Introducción

El propósito de este trabajo es identificar los capitales económico, social y cultural de las familias y los estudiantes en la construcción de los sujetos de la educación, en los distintos niveles educativos en Ecuador. El interés sociológico en la educación, plantea el proceso de un estudio profundo desde el desarrollo de los capitales en las distintas clases sociales de nuestro país y de esta manera relacionar con los intereses profesionales de los jóvenes en la realidad que viven en cada una de las familias ecuatorianas.

El trabajo recoge los principios sobre los capitales expuestos por Bourdieu y Passeron (1979), Coleman, (1988) y Bonamino y Franco (2004), realizando una recopilación y análisis de la concepción generada de la temática y llevada hacia el contexto real de la educación ecuatoriana.

Metodológicamente para la elaboración de este trabajo se ha recurrido al trabajo bibliográfico, búsqueda y barrido de información, y para complementar se añade la información empírica que se ha recogido de las prácticas de observación pre profesional. Tal información permitirá tener una primera visión y conceptualización del problema planteado en el proyecto investigativo y las categorías al que pertenece este documento.

Paul Willis, uno de los sociólogos especializados en educación, hace un análisis cuantitativo y cualitativo, sobre las tendencias de los jóvenes, de distintas clases sociales y distintas instituciones educativas, a las que asisten a formarse, en vías de adquirir conocimientos, para una futura inserción en el mundo laboral. Es así que los resultados de esta obra, induce a la

realización de este documento en el cual se intenta analizar en forma preliminar los capitales de los estudiantes en las instituciones y tener una primera visualización que podría desembocar en una decisión o interés de estudio de los estudiantes a nivel profesional. Esta información responde a los grandes desafíos sociológicos de la educación, y permitirá exponer información bibliográfica y propuestas a nivel de políticas públicas y así complementar el papel de las instituciones educativas, para que establezcan mejores vínculos con la comunidad y orientación de los estudiantes.

Se ha tomado la variable capital dentro del trabajo investigativo, en respuesta a la pregunta base del trabajo de investigación, que permita responder la relación que existe entre capital y estudiante. Por tal motivo es importante abordar todo lo relacionado a los distintos capitales, el contexto y la influencia sobre el estudiante durante la trayectoria escolar.

Para dar una primera visión del trabajo es importante mencionar a la familia, como primer eje que hace relación a los estudiantes de las instituciones educativas.

Realidad del origen familiar en Ecuador

Para comenzar, se parte del concepto familia, por lo cual Berzosa (2011), menciona que la familia, es una estructura dinámica que evoluciona con la sociedad y que los factores que determinan su composición y tamaño no solo responden a aspectos demográficos, sino tienen que ver con aspectos sociales y económicos. Los cambios sociales y demográficos permiten visualizar una nueva estructura familiar que conllevan a familias más heterogéneas. Así pues, existen familias que tienen como jefe de hogar una sola persona, familias cuyos hijos están al cuidado de familiares cercanos o amigos. Estos son algunos de los ejemplos de cambios que están vivenciando y que modifican el modelo de “familia tradicional” que estamos acostumbrados a escuchar hasta la actualidad. A este tipo de “familia tradicional” se le ha ido añadiendo nuevos modelos de relaciones internas y nuevas funciones, respondiendo a la evolución de las condiciones sociales, económicas actuales de la sociedad. “El modelo de familia sigue en constante cambio y seguirá evolucionando, pero a la vez permite tener rasgos más claros de identidad” (Berzosa *et al.*, 2011).

Según el informe del Instituto de Política Familiar (IPF, 2006), anuncia que la familia moderna ha sufrido cambios a partir de la emigración del campo hacia la ciudad; el núcleo familiar se ha modificado, en su forma más tradicional, en cuanto a funciones, composición, ciclos de vida y rol de los padres, con la apertura y necesaria participación de la mujer como aporte económico a la familia, todas estas modificaciones han sido causadas por las crisis y dificultades sociales, económicas y demográficas que permiten

redescubrir que la familia representa un valioso apoyo a los problemas que se pueden enfrentar en la sociedad.

Es así como se evidencia los cambios, respondiendo a la realidades de contexto, las funciones que la familia rural desempeñaba, estaba orientado al trabajo, la educación de sus hijos, la formación religiosa, las actividades de recreo y socialización. En contraste con la familia urbana moderna, que abandona, estas actividades, a instituciones especializadas, el trabajo se realiza fuera del grupo familiar, y sus miembros suelen trabajar lejos del hogar, no queda de lado la responsabilidad de la socialización en la familia moderna urbana, aunque en esta actividad se suman los amigos y los medios de comunicación. Los cambios que ha tenido la familia moderna, están regidos con la modificación actual de la mujer como parte del mercado laboral (IPF, 2006).

El informe presentado por Ferreira (*et al.*, 2011) revela a partir del último Censo de Población y Vivienda (2010) que el promedio de personas por hogar a nivel nacional es de 3,78 miembros. Así también, se menciona que el 50,4% de las familias se encuentran en la zona urbana. Mientras que la mayor población de edad se encuentra entre los 15-64 años, alcanzando un 61,75%, y la autoidentificación étnica recae en un índice de 71,45% que se considera población mestiza.

Los hogares, según los resultados del estudio realizado por Ferreira (*et al.*, 2011) a nivel nacional, presentan como cabeza de hogar a la mujer con un 28,7% frente al 71,3% encabezado por el hombre. El nivel de instrucción del jefe o jefa de hogar, los resultados indican que los hogares cuya cabeza de hogar es una mujer, tiene un nivel de instrucción de nivel básica representado por el 49,4%, frente al hogar encabezado por un hombre que en un 51,8%, han alcanzado el nivel básico de educación.

Dentro del factor socioeconómico el INEC (2011), en su encuesta de estratificación socioeconómica en hogares de Quito, Guayaquil, Cuenca, Ambato y Machala, evidencia los grupos económicos relevantes y sus características. De esto se conoce que un 14,9% de la muestra, se halla en nivel D, el jefe de hogar tiene estudios completos de primaria, se desempeñan como trabajadores no calificados, de servicios, comerciantes, y otros están inactivos, y presentan un bajo promedio del acceso al seguro social; el 49,3% de la muestra en nivel C-, el jefe de hogar tiene instrucción primaria completa y se desarrolla en profesiones como trabajadores de servicios, comerciantes, y algunos miembros inactivos, por lo tanto no todos los hogares están afiliados al seguro social; el 22,8% de la muestra, en nivel C+, los miembros con educación secundaria completa, se desempeñan como trabajadores de servicios, comerciantes y operadores de maquinarias o montadores, y tienen acceso al seguro social; el 11,2% de la muestra, en nivel B, la característica económica relacionada con las profesiones que ejercen sus miembros con estudios superiores, van desde intelectuales, profesionales de nivel medio, y acceso al seguro social y el 1,9% de la muestra, en nivel A cuya característica

económica es que los miembros desempeñan trabajos como científicos, intelectuales, miembros del poder ejecutivo, legislativo y tienen una afiliación a un seguro social.

Capital como medio de producir efectos sociales

Pierre Bourdieu, al hablar de capital, se refiere a todo lo que puede entrar en las “apuestas” de los actores sociales, que es un “instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos” (1991, p. 109). Bourdieu (1991) señala que es una forma de poder, siempre usada para realizar los intereses de unos actores concretos, en tanto a la capacidad para ejercer control (Calhoun *et al.*, 1993). Siguiendo a Bourdieu (1991), se entiende por cualquier tipo de recurso capaz de producir efectos sociales, en cuyo caso es sinónimo de poder, o como un recurso, con lo cual sería un tipo de poder que permite un dominio sobre la sociedad. Estos recursos son los tres tipos de capitales propuestos: capital cultural, capital económico y el capital social, que serán analizados en margen al origen familiar.

Estudiante y capital cultural

El capital cultural se puede tomar bajo tres formas, propuestas por Bourdieu: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado y el capital cultural institucionalizado.

Comenzando por el *capital cultural incorporado*, el cual responde a las estructuras mentales y corporales, que están impresas en las personas e imposible de ser transferido, pueden ser adquiridas de manera inconsciente, a esto responde la forma de hablar, caminar, formas de vestir, normas de comportamiento, valores. Todo esto contenido desde una perspectiva del nivel de escolaridad de la familia de origen, el mayor alcance de nivel de instrucción de sus miembros, así también el promedio y percepción del nivel más alto de instrucción familiar y las horas que dedica al estudio fuera de la institución formal de aprendizaje (Carrasco, 2008).

Por otro lado, el *capital cultural objetivado*, según Carrasco (2008), existe sobre la forma de bienes culturales, como esculturas, libros, pinturas, arte, entre otros. Y para poseer estos bienes en material físico es importante tener un capital económico, para que pueda verse reflejado en la compra de libros de novela o poesía, enciclopedias, diccionarios, visitar museos, sitios de artesanías y esculturas, libros relacionados con la carrera universitaria antes del ingreso, libros relacionados con la carrera adquiridos durante la carrera. Hay que mencionar que existe una relación de capitales en la obtención de los materiales o bienes, ya que es importante tener las herramientas y conocimientos necesarios para poder descifrar los materiales.

Finalizando, el *capital cultural institucionalizado* similar a un título de propiedad intransferible, certificando un valor homogéneo para todos los que poseen un grado fácilmente medible de conversión en capital económico (Martínez, 1998, p. 9). Aquí son referentes todos aquellos títulos extra curriculares, tales como, certificados de estudio de idiomas, tecnología, deportes, entre otros. Por otro lado, Muzzeti (2000), aporta a este estado, como la materialización a través de diplomas escolares, y el valor que se dé a este título puede ser alto o bajo, mientras más fácil es el acceso a este título escolar, mayor será la tendencia de desvalorización.

Para Bourdieu (1986), el proceso inicial de acumulación de capital cultural comienza desde el origen de los miembros de las familias dotadas de un fuerte capital cultural. En dichas familias, el tiempo de acumulación abarca todo el proceso de socialización (Bonamino y Franco, 2004). Es por eso que el capital cultural está constituido por el conjunto de conocimientos, informaciones, códigos lingüísticos, actitudes y posturas que vienen a ser responsables por la diferencia en el rendimiento entre los alumnos (Muzzeti, 2000). El capital cultural socialmente valorado (dominante), es probable que aparezca entre las familias de mayor estrato social, al mismo tiempo, que la Escuela tiende a valorar ese capital (Cervini, 2002).

De ahí que los miembros de una familia y la heredad de un capital cultural favorecen el desempeño académico y facilita el aprendizaje de contenidos legítimos y el dominio de un lenguaje culto, que son vivenciados en el hogar, y funcionan de puente entre el mundo familiar y la cultura escolar. La educación escolar se convierte, en un espacio de continuación de la educación familiar, mientras que para los niños con medios culturales no favorecidos, la educación cultural sería algo extraño, ajeno y hasta amenazador. En consecuencia, la posesión de un capital cultural garantiza el éxito escolar ya que permite el desempeño de los procesos formales e informales de evaluación (Carrasco, 2008).

Relación institución educativa y capital cultural de los estudiantes

Lo que aporta Solano (2001), es importante indicar que las clases dominantes y subalternas no plantean un proyecto cultural distinto, pues son partícipes de la cultura general de la que forman parte. En este sentido las clases subalternas poseen una cultura propia construida a partir de su posición en la estructura económica-social, y dentro de un marco de las representaciones. Se vive en una cultura que expresa las condiciones de vida, sentimientos, temores, luchas, historias de vida, y como lo anota Bonfil: “Es una cultura que es parte de la cultura de la sociedad [...] pero que no actúa como otra cultura sino como alternativa posible para una misma sociedad total” (1981).

El aporte de Colorado (2009) sobre familia y capital cultural, distribuye en cuatro grupos principales a los estudiantes del centro de educación superior. Así, comienza con el grupo denominado “valor nulo”: estudiantes que no tenían libros relacionados a sus carreras antes de ingresar a la universidad ni durante sus estudios, sin estudios de idiomas o computación, y solo un miembro de la familia, el padre o madre posee estudios superiores, su promedio de bachillerato fue menor de 8,5 y consideran que su desempeño en el nivel medio fue regular y bueno. Por otro lado, el grupo de “bajo capital cultural” se caracteriza por la adquisición de libros durante sus estudios universitarios y tienen estudios de idiomas o computación. El grupo de “nivel cultural medio” se distingue porque tenía libros afines a la carrera antes de ingresar a ella, padres con estudios superiores y se dedican una buena cantidad de horas al estudio fuera de la universidad. Y el grupo de “capital cultural alto” se distingue porque son estudiantes con padres altamente escolarizados, con promedios en el bachillerato entre 8,6 y 10, consideran alto desempeño en la universidad y dedican horas al estudio fuera de la universidad.

Los indicadores que pueden establecer una medición sobre el capital cultural de los estudiantes pueden referirse a los siguientes: número de actividades culturales que participan (visita museos, galerías de arte, opera, ballet, concierto música sinfónica, teatro); los bienes culturales, obras de literatura clásica, libros de poesía; los índices de comunicación cultural (conversación sobre política o asuntos sociales, diálogo sobre libros, películas, programas de televisión); el número y hábito de lectura en casa (Carrasco, 2008).

Se apoya esta información con resultados a nivel nacional propuestos por el INEVAL (2016), estudio realizado después de rendir las pruebas Ser Bachiller en el año 2016, y dentro del referente nivel de estudios de los padres, los resultados develan que hay una relación entre los niveles de logro del estudiantes en función a los puntajes, y el nivel de educación de sus padres, puesto que los estudiantes con mayor puntaje son hijos de padres con nivel de instrucción bachillerato o superior, a diferencia de los estudiantes con puntajes bajos y cuyos padres no tienen estudios de nivel de EGB. Por otra parte, el INEC (2012), en su estudio realizado en cinco ciudades urbanas del país, y la edad de la muestra de población establecida a partir de los 16 años, señala que un 73,5% de los ecuatorianos tienen el hábito de leer. De las personas que no leen el 56,8% es por falta de interés y el 31,7% por falta de tiempo; dentro de las horas dedicadas a la lectura el 50,3% está entre 1 y 2 horas semanales.

El capital social de los estudiantes

El aporte que hace Bourdieu (1977) señala tres aspectos básicos que lo componen: los elementos constitutivos, los beneficios obtenidos por los in-

dividuos en la participación grupal o redes y las formas de reproducción de este capital. Por otro lado, Coleman destaca los medios por los cuales se efectiviza el trabajo conjunto y las relaciones de reciprocidad entre miembros y los grupos. Y lo que importa en el capital social es la calidad de las relaciones que se establecen sobre el tamaño de la red, permitiendo una transformación de la familia (Bonamino y Franco, 2004). Concluyendo que es el capital social dentro de la familia, el que habilita a los hijos a acceder al capital cultural familiar, dependiendo de la presencia de los miembros adultos de la familia y el tiempo dedicado en establecer esas relaciones adultos-hijos.

Bonamino y Franco (2004) refieren al papel de la familia en la construcción del capital social, se examina desde la construcción del capital social en las redes familiares y la importancia de la misma en el desarrollo escolar y cognitivo de los hijos; el otro aspecto a considerar es el papel que toma las familias en esa construcción del capital social extracurricular, es decir, las redes que se establecen fuera del hogar y en el interior de contextos económicos, estatales y/o comunitarios. A la vez, Turmo (2004) menciona que el capital social es importante para aquellos individuos que relativamente con poco capital económico y cultural, compensan de esta forma sus desventajas relativas. Finalizando, se propone los indicadores que construyen este capital y estos van en conocer la frecuencia en que los padres o tutores conversan con los estudiantes en temas educativos, si comparten espacios de comida y establecen espacios de diálogo sobre temas diferentes a los educativos.

En ese sentido, Colorado (2009) clasifica a los estudiantes según el capital social: el grupo de “capital nulo”, que hace referencia a aquellos que tiene padres con ocupaciones relacionadas con su carrera universitaria pero no establecieron relación de amistad con ningún universitario, ni antes ni después del ingreso a la universidad. El grupo de “capital social bajo”, presenta amistad con estudiantes universitarios antes de su ingreso a la carrera y durante su estancia académica, establecieron relaciones de amistad con profesores y trabajadores. Los del grupo con “capital social medio” se caracterizan porque al tener amistades antes del ingreso a la universidad, establecer relaciones de amistad con profesores y trabajadores, estos, tenían amistad con estudiantes miembros de organización estudiantiles. Y el grupo con “capital social alto” se distingue porque antes de su ingreso y durante sus estudios tenían y mantienen la amistad con estudiantes, profesores y trabajadores universitarios.

El INEVAL (2016), en relación al clima que se vive en el aula, hace énfasis a las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y directivos, y manifiesta que están conformados por aspectos como satisfacción, calidez, felicidad e inclusive violencia. El clima escolar permite indicadores de acogimiento e integración que siente el estudiante en el aula de clase, respondiendo a uno de los primeros pasos hacia el desempeño de los estudiantes. El compañerismo y las relaciones de amistad entre compañeros

es de un 73%, y estas relaciones repercuten en el nivel de logro elemental evidenciado en las evaluaciones.

El capital económico de los estudiantes

Tomando a Coleman (1988) como referencia en la definición de capital económico, tanto como renta y riqueza material como término de los bienes y servicios al que este da acceso, el autor mira a este capital como parte importante de la relación que une la familia a las diferentes posiciones económicas y sociales. Asimismo Coleman (*et al.*, 1966) indica que el capital económico es uno de los factores relacionados al contexto familiar que influyen en el desarrollo de los niños. Desde esta perspectiva, es meritorio esperar que familias con capital económico elevado proporcionen a sus hijos acceso a instituciones educativas con alto nivel de excelencia y viajes de estudio (Bonamino y Franco, 2004). Pero Bourdieu (1986) señala que los actores sociales están en una constante lucha y competencia por mantener o mejorar la posición social en los diferentes campos sociales, elaboran estrategias relacionadas a los diferentes tipos de capital. Es así que el capital económico bajo la forma de diferentes factores de producción y los bienes económicos, es acumulado, reproducido y ampliado por medio de estrategias de inversión económica y de otras de tipo culturales, y la obtención o manutención de relaciones sociales que permitan el establecimiento de vínculos económicamente útiles (Bonamino y Franco, 2004).

Es así que Colorado (2009), en su clasificación coloca los estudiantes de “capital económico nulo”, estos no poseen espacio propio para estudiar, ingresos mensuales bajos y que se vieron en la necesidad de trabajar durante sus estudios. Los estudiantes con “capital económico bajo” son aquellos que tienen espacio propio para estudiar, recursos medios y que trabajaron por un tiempo, durante sus estudios. Los estudiantes con “capital económico medio” son sujetos con ingresos familiares suficientes y no se vieron en la necesidad de trabajar. Finalmente, los estudiantes de “capital económico alto”, personas con buenas condiciones materiales para poseer bienes y servicios, ingresos familiares altos y que no trabajaron durante sus estudios.

Haciendo un frente con la realidad ecuatoriana, “las instituciones educativas pueden ser públicas, municipales, fiscomisionales y particulares. Considerándose instituciones públicas a las fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales”. Las instituciones fiscomisionales que reciben el financiamiento total o parcial del Estado, siempre que respondan el principio de gratuidad. Mientras que las instituciones particulares “cobran pensiones y matrículas, acorde a lo establecido por los organismos reguladores de la Autoridad Educativa Nacional” (INEVAL, 2016). El financiamiento de la instituciones pueden definir “la inversión en la capacidad instalada de la

educación que es reflejo de las políticas de desarrollo de capital humano” (SIISE, 2016).

Por consiguiente, la naturaleza de las instituciones educativas que han alcanzado mayores puntajes en la prueba Ser Bachiller durante el año escolar 2017-2018, Régimen Costa, las 200 mejores notas para ingresar a la universidad, se obtuvieron de estudiantes de colegios particulares que representa a un 33% del total, frente al 57% de estudiantes de colegios fiscales (Moreno, 2018). Estos datos hacen una discriminación educativa y regional con base en el capital económico y acceso a mejores colegio de las familias de Quito, Guayaquil, Ambato, Ibarra y Latacunga.

Metodología

Este trabajo es parte de una investigación de carácter cualitativo que intenta dar cuenta sobre un fenómeno y a la vez interpretarlo desde el sentido que los protagonistas le otorgan (Denzin y Lincoln, 1999). Para esto se ha realizado la observación participante y no participante, permite registrar al investigador los posibles eventos que pueden suscitar en los individuos, registrar la información en los diarios de campo, poner énfasis en las actividades e interacciones, y prestar atención a las conversaciones del grupo (Scribano, 2008). A la par, se sigue un instrumento de observación que se debe completar para presentar el informe de práctica pre-profesional.

Para ello se ha tomado como muestra a dos grupos de estudiantes de séptimo año de dos instituciones pública y privada, estudiantes entre 11-12 años, en el periodo 2016-2018. Es importante mencionar que la presente investigación cuida de la información y bajo las respectivas autorizaciones de las instituciones.

Así, después de recoger la información en el instrumento propuesto y las anotaciones que se recogen de lo observado y escuchado, se procedió al análisis de la información, buscar posibles patrones e información más específica y proceder a la interpretación de la información.

Capital cultural, social y económico evidenciado en las trayectorias escolares en los centros educativos públicos y particulares de Quito¹

La presentación de estos datos observados en la práctica profesional docente del estudiante investigador, permitirá entender la trayectoria escolar enmarcada dentro del capital cultural, social y económico de los es-

1 Información obtenida durante el periodo de práctica de observación realizada durante los años 2016-2018 en instituciones educativas públicas y particulares.

tudiantes en centros educativos públicos y particulares durante el periodo 2016-2018.

Pues bien, para la construcción de una posible trayectoria escolar en margen del capital cultural,² se observó en los centros de prácticas que los estudiantes del centro de educación pública, pertenecen a familia de padres obreros de fábricas, guardias de seguridad, mujeres dedicadas a limpieza de casas, y otros que trabajan en negocios ambulantes; por esta razón, el capital cultural, dentro de familias cuyos padres han alcanzado un nivel máximo de educación básica no presentan un interés por la realización de actividades culturales como: visita a museos, centro de arte, la lectura de libros o el tener biblioteca en casa; así también, estos estudiantes no tienen el acceso de estudios de idiomas o computación. En cuanto a las actividades escolares que realizan, se caracterizan por ser estudiantes de asistencia continua, que reciben una educación con base en el modelo pedagógico tradicional adoptado por los docentes, limitando al aprendizaje de conocimientos y dejando de lado actividades de lectura, clases artísticas y culturales que permitan debate, diálogo, conversación. Ante esto se hace una comparación con estudiantes de centros educativos particulares regidos por órdenes religiosas, en donde los estudiantes presentan un capital cultural superior, ya que estos estudiantes, hijos de padres con grado de estudios superiores, con trabajos profesionales en entidades públicas o privadas, empresarios, participan de clases extracurriculares de idiomas, arte, pintura, danza, deportes, entre otros; además que su situación económica permite la realización de viajes o visitas a espacios que de alguna u otra forma alimentan esa cultura en el estudiante. El grado que se observó en este centro educativo, fue un grado de educación básica superior (séptimo año). En los estudiantes se fomenta la lectura y la participación en obras artísticas o presentación de una campaña: El Libro Leído, orientado por docentes, que aplican el modelo constructivista y una planificación curricular orientada a desarrollar esas destrezas de lectura en los estudiantes.

Mientras que el capital social³ ocurrido en las trayectorias escolares de los estudiantes, se hará una similar comparación entre los dos centros educativos. En el centro educativo público se observó que existe una segregación social entre los estudiantes, y esto se presenta por actos discriminatorios entre los estudiantes, estos casos se presentan ante diferencias de etnia, aspecto físico, problemas de agresividad y actos de violencia en algunos de los estudiantes; asimismo la actitud docente, de ser un sujeto con poder dentro del aula de clase, este toma actitudes y acciones de castigo, desembocando en que el clima del aula no sea el adecuado, ocasionando una limitación en el

2 Capital cultural familiar. Estudiantes de 8-12 años.

3 Capital social familiar. Estudiantes de 10-12 años.

aprendizaje para los estudiantes. Esto es bastante similar entre los sujetos de centros educativos particulares, los problemas de discriminación, conducta y comportamiento están presentes, pero con la diferencia que en este grupo observado, las relaciones sociales se dan por una afinidad ya sea de tipo relación de amistad, intereses de gustos de prácticas deportivas, artísticas o de estrato social, ya que se evidencia esa diferenciación socioeconómica.

Por último, en la construcción de un capital económico,⁴ se hace la comparación tomando en cuenta al centro educativo fiscal, en el cual se evidencia que los ingresos de los padres de sus actividades laborales propias de clase C- y D. Los miembros tienen espacios de trabajo en guardería, actividades de limpieza, albañilería, artesanías, son relativamente bajos mensualmente, estos estudiantes, viven en casas arrendadas o con otros familiares, adoptando una característica de familia extendida. El centro educativo al que asisten está muy limitado en recursos tecnológicos, materiales. Por otro lado, en algunos de los casos se conoce que los estudiantes ayudan a sus padres en sus ventas ambulantes. El centro educativo fiscal también tiene familias de estrato social medio, es por eso que de alguna forma, los miembros pertenecientes a este estrato se sienten superiores y ocasionan influencia, predominio y discriminación por el estudiante de estrato social bajo. En cambio, los estudiantes del centro educativo particular, cuyos ingresos mensuales de la familia son suficientes o altos, meritorios de una clase A, B y C+, hace tener un nivel de capital económico, entre los estudiantes, que permite estudiar en espacios con alta tecnología, acceso en buses escolares, recesos sin la preocupación de comida, poseen bienes propios y no trabajan, ellos asisten o realizan actividades entre amigos, fiestas, salidas al cine o el acceso a la tecnología en sus propios dispositivos electrónicos.

Conclusiones

El trabajo presenta un acercamiento a los diferentes capitales que poseen las familias en su origen y cómo estos son reproducidos en los hijos (estudiantes) dentro de su actividad y trayectoria estudiantil. Al realizar comparaciones entre cada uno de estos, se concluye que el capital cultural está asociado a los capitales sociales y económicos. Y esto hace considerar la distinción de las formas que los estudiantes experimentan los capitales durante su trayectoria académica.

El capital cultural dentro de la trayectoria académica es el que se manifiesta con mayor fuerza, en igual nivel con el capital económico, ya que estos son un referente para alcanzar alto índice de logros académicos y continuidad con los estudios.

4 Capital económico familiar. Estudiantes de 10-12 años.

El capital social influye en la relación y la capacidad de crear relaciones que permitan un conocimiento de personas que aporten e incrementen el índice social, en vías de una búsqueda de relaciones de amistad para un mejor desempeño académico de los estudiantes.

El capital económico, como menciona Bourdieu, busca la captación de poder, por la que establece y busca las formas en cómo invertir esos bienes en pos de conseguir esas ganancias financieras que le permitan obtener un estatus dentro de la sociedad y tener esa garantía de acceso a beneficios sociales y culturales.

Todos los capitales tienden a convertirse en un capital económico y por lo tanto generan poder e influencia, que conlleva a crear elites o exclusividad dentro de los grupos sociales, y de esta manera causar segregación entre personas de distintos estratos socioeconómicos.

La estratificación social y sus características de acceso a educación, logros académicos, tecnología, economía, seguro social, etc., establecen esa diferenciación de la trayectoria y reproducción social que los estudiantes experimentarán durante su proceso de formación académica.

Referencias bibliográficas

- Berzosa, J., Santamaría, L. y Regodón, C. (2011). *La familia un concepto siempre moderno*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Bonamino, A. y Franco, C. (2004). *Eficácia e Equidade na Escola Fundamental Brasileira*. S/e.
- Bonfil, G. (1981). *Pensar nuestra cultura*. México DF: Alianza.
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. En J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-248). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Calhoun, C., Lipuma, E. y Postone, M. (1993). *Bourdieu: Critical Perspectives*. Polity Press. Oxford.
- Carrasco, G. (2008). *Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo*. Lima: DESCO.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. Recuperado de <https://go.gl/vMekLj/>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

- Colorado, A. (2009). *El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias*. Veracruz. Recuperado de <https://goo.gl/FusizX/>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1999). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Ferreira, C., García, K., Macías, L., Pérez, A. y Tomsich, C. (2011). *Mujeres y hombres del Ecuador en cifras III*. Quito: INEC/ONU-Mujeres.
- INEC. (2011). *Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico 2011*. Recuperado de <https://goo.gl/taQNrZ/>
- INEC. (2012). *Hábitos de lectura en Ecuador*. Quito: INEC.
- INEVAL. (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. Quito: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://bit.ly/2M-qXyUy/>
- IPF. (2006). *Evolución de la familia en Europa*. Instituto de Política Familiar, Federación Internacional.
- Martínez, J. (1998). *Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu: un intento de aclaración*. Universidad de Salamanca, Departamento de Sociología. Recuperado de <https://goo.gl/Mo9845/>
- Moreno, C. (mayo, 2018). Los 200 mejores colegios según la prueba Ser Bachiller. *Vistazo*, 84-136.
- Muzzeti, L. (2000). Escritos de educación. *Educación y Sociedad*, 21(73), 257-261.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- SIISE. (2016). *Sistema de indicadores sociales del Ecuador*. Quito: Ministerio Coordinador de Desarrollo. Recuperado de <http://bit.ly/2JlfnN3/>
- Solano, J. (2001). Consideraciones entorno a la relación entre cultura y educación: A propósito de la producción y la reproducción cultural en la escuela. *Revista Electrónica Educare*, (1), 11-27. Recuperado de <https://goo.gl/q9zsjb/>
- Turmo, A. (2004). Scientific Literacy and Socio-economic Background among about years old. A Nordic Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3).

Metodologias ativas de Paulo Freire: a participação do educando na sua formação

Leila de Francisco Fernandes
UNESP/FCLAr (Brasil)
profaleilafernandes@gmail.com

Marcela Berretta
UNESP/FCLAr (Brasil)
marcela.berreta@iescamp.com.br

Bruno Souza
UNESP/FCLAr (Brasil)
viotto.brunna@gmail.com

Introdução

Não é segredo para ninguém que a educação é o principal instrumento para mudar a realidade das pessoas, razão pela qual ela não pode resumir-se à singela transferência de informações, muitas das quais irrelevantes para suas vidas. Também é de amplo conhecimento da parcela da sociedade mais intelectualizada o desinteresse dos governantes em abrir a mente da população, já que o pensamento crítico liberta-os e retira-os da submissão a que muitas vezes estão propensos em decorrência de aceitarem tudo o que lhes é imposto.

Esses problemas conjunturais e políticos não impediram Paulo Freire, principal expoente do tema abordado nesse estudo, de introduzir novas metodologias libertadoras, focadas, em grande parte, na possibilidade do educando trazer sua história para o contexto educacional. Esse grande educador mudou a realidade de muitas pessoas, iniciando sua atuação no nordeste brasileiro e, posteriormente, conseguiu difundir para as outras regiões do Brasil, ganhando reconhecimento internacional por suas valoro-

sas contribuições à sociedade. Diante dessa realidade, o presente trabalho debruçou-se sobre os principais pontos da sua teoria, reforçada em grande parte pelos valorosos estudos de José Morán, trazendo para o debate ideias com o objetivo de contribuir para o grande trabalho desenvolvido pelo sistema de educação Salesiano, cujos esforços no sentido da evolução sociocultural da sociedade são notórios.

Material e métodos

Para a consecução dos objetivos projetados, os autores do presente estudo valeram-se, essencialmente, da pesquisa bibliográfica como sustentação de suas conclusões. É um assunto com grande potencial de debates nos ambientes acadêmicos, principalmente porque as metodologias ativas de aprendizagem ainda são incipientes, demandando bastante embasamento teórico para fins de adquirir credibilidade e, cada vez mais, poder ser aplicada na construção do saber. Os principais expoentes do tema são: Paulo Freire e José Morán, motivo pelo qual optou-se por estruturar as teses defendidas nos ensinamentos destes premiados autores, sem, é claro, deixar de considerar as opiniões de vários outros estudiosos.

Verificou-se desde os anos 60 do século passado que não dava para continuar insistindo em métodos incapazes de estimularem o pensamento crítico do educando, momento a partir do qual surgiu a necessidade de traçar um novo caminho que melhor se aproveitasse a aprendizagem instituída em sala de aula, estimulando o nascimento do gosto pelo aprender. Decerto que a parcela mais pobre da população beneficiar-se-á de maneira mais evidente, haja vista que são os mais prejudicados pelas políticas castradoras do sistema educacional tradicional. Por outro lado, mesmo os mais abastados também sentirão os reflexos dessa nova metodologia, pois várias escolas particulares também se mantem fieis aos modelos obsoletos de ensinar.

Análise e resultados

Por volta dos anos 60, do século XX, Paulo Freire — eleito em 2012 o Patrono da Educação Brasileira — desenvolveu um método de alfabetização baseado substancialmente nas experiências de vida das pessoas (Beck, 2016) e colocou em prática tal metodologia, intitulada Freireana, na qual adultos em condições de educandos conseguem aprender a ler em quarenta e cinco dias. Esta técnica de aprendizagem somente foi possível porque o educando participou ativamente do processo em um contexto livre e crítico (Freire, 1967). Contextualizando, lembramos que as instituições educacionais no Brasil geralmente escolhem dois caminhos na promoção de mudanças no ensino-aprendizagem: mais formais e menos formais. No

caminho mais formal, ainda consideram o modelo curricular disciplinar, mas envolvem outros métodos que possibilitam a maior interação do aluno, como ensino híbrido ou mesmo a sala de aula invertida. Outras já propõem uma linha mais disruptiva de aprendizagem, que redesenham todo o modelo de ensino-aprendizagem com uma ruptura mais radical de paradigma, como o uso de desafios, jogos, construções de estudos de caso, entre outros, respeitando o aluno e permitindo que ele assimile o aprendizado no seu próprio ritmo. Este último modelo privilegia o envolvimento e a maior participação do educando, ou seja, ele aprende na medida em que coloca em prática aquilo que absorve. É o “aprender fazendo”, construindo caminhos práticos, resolvendo problemas e desafios no seu cotidiano, trazendo um resultado pragmático para seu contexto profissional e pessoal. O discente torna-se protagonista da sua evolução cultural e do aproveitamento do conhecimento adquirido. Diante de tal fato, é possível observar que as metodologias ativas de aprendizagem preconizam o ensino mediático, onde o docente deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, o incentivador, o estimulador, para que a pessoa em formação consiga trilhar o caminho do conhecimento a partir de suas experiências anteriores e, inclusive, daquelas partilhadas no ambiente acadêmico. Aliás, a sala de aula passa também por alterações intensas. Para que a aprendizagem aconteça é necessário que o sujeito adquira papel de destaque, criando-se a possibilidade de que ele desenvolva reações de maneira a apresentar respostas em consonância com seu entendimento. É um processo cognitivo de fundamental importância na percepção e relacionamento do indivíduo com o mundo, e, ainda, condição basilar para o processo de evolução individual, organizacional e da sociedade. Se analisar-se a metodologia do *design thinking*, por exemplo, este educando tem a possibilidade de aprender debatendo através de um *brainstorming* de ideias e conceitos.

Morán (2015) assevera que o indivíduo é capaz de refletir ativamente acerca das ideias discutidas, podendo testá-las e aprimorá-las até chegar na solução de um problema ou na produção de um novo produto (protótipo), gerando/construindo algo efetivo para a sociedade. A autonomia do aluno é altamente valorizada nesta metodologia, na medida em que ele se torna dono e agente ativo do seu saber, buscando pelo conhecimento considerando que seu professor — aqui melhor designado como tutor, mentor, inspirador, facilitador ou mesmo mediador do conhecimento — o apoia nesta caminhada, trazendo referências acadêmicas, estudos de caso, problemas e desafios práticos e estimulando-a a racionalizar os conhecimentos e a transformá-los em resultado prático, um produto para a coletividade. O formato das aulas transforma-se por intermédio de novas concepções, proporcionando aos educandos conexões atualizadas com temas cada vez mais interessantes, transformando a sala de aula em um ambiente de experiências únicas e passíveis de serem inseridas no contexto exigido pela sociedade,

ou seja, profissionais que estão chegando ao mercado de trabalho flexíveis e responsáveis, comprometidos com a comunidade, sendo interlocutores de mudanças socioambientais. De salutar importância a cognição ativa, ou seja, é desejável que o educando constantemente pense e reflita ativamente sobre os assuntos sobre os quais está recebendo estímulos no ambiente acadêmico, consubstanciando-se um novo paradigma educacional. Seria o empreendedorismo educacional? Levando em consideração que a preponderância é de um contexto de aprendizagem colaborativa, essa conclusão é plausível.

Segundo o aclamado Morán (2015), a educação formal encontra-se em um dilema em decorrência de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente, com o objetivo de conhecer, construir seus projetos de vida e conviver com os demais indivíduos? Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser repensados. A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. Se analisar-se as possibilidades que a tecnologia traz dentro deste contexto da aprendizagem ativa, Morán (2015) brilhantemente traz a perspectiva da integração tecnológica em todos os espaços e tempos, contemporizando que o ensinar e o aprender andam juntos em uma “interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos de mundo físico e mundo digital”. O Autor, em suas análises, traz, ainda, a consideração que os dois mundos — físico e digital — devem ser concebidos de maneira mais abrangente, ou seja, os educandos não precisam se limitar aos modelos pré-constituídos, mas direcionar seus esforços no sentido de buscar informações além da sala de aula convencional, onde o importante é que o ensino-aprendizagem-experiências sejam mesclados e compartilhados indiscriminadamente de forma constante. Em seus estudos, o termo *blended*, na educação formal, deve ser entendido no sentido de que a educação já não pode mais estancar-se em algo único, e sim orientada em sua forma híbrida, entremeada com projeções que superem as salas de aula.

Paulo Freire (1996, p. 20) já preconizava que é intrínseca ao “pensar certo” a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, de modo que as metodologias ativas da aprendizagem abordam justamente o novo, aquilo que não pode ser negado, ou seja, as experiências que o educando traz à sala de aula que não podem mais ser ignoradas. Negar a existência das tecnologias móveis é negar o educando no seu meio habitual. O educador tem obrigação de coadunar-se com essa realidade e, fazendo isso, melhor compreender a maneira ideal de “encontrar” o caminho para que as tecnologias hodiernas sejam desenvolvidas, melhorando a interação e a educação, conscientizando-se que essa mistura entre sala de aula e ambientes virtuais é

fundamental para trazer o mundo para dentro da escola. Paulo Freire (1987, p. 20) descreve que a desumanização ocorrida durante o processo de aprendizagem, quando o professor deixa de perceber o quão sacrificado é para o aluno compreender algo jamais vivenciado por ele, passa a ser distorcida em decorrência da estrutura na qual o ensino está inserido. Atualmente, é inconcebível aceitar-se o modelo de aquisição de conhecimento através da inserção violenta e unidirecional de matérias engessadas, sendo imperiosa a existência de amor em todas as etapas deste processo. A aprendizagem é uma curiosidade ingênua, que aproxima ou afasta o educando de acordo com suas experiências anteriores (Freire, 1996, p. 31).

Rogers (2013) traz uma valiosa conclusão: nem toda aprendizagem é educação. A educação acontece durante todos os momentos da vida e, portanto, deve ser levada em consideração e valorizada no âmbito escolar, onde as experiências dos educandos aglutinar-se-ão às matérias tradicionais no processo ensino-aprendizagem. Para Brandão, “o diálogo não é um instrumento de trabalho, mas a finalidade do aprendizado da comunicação entre as pessoas” (2007, p. 56). Entende-se que através da disseminação do diálogo os processos educativos passam a objetivar novos patamares de conhecimento, onde os integrantes podem desenvolver-se de forma assertiva. Feitosa (1999) contribui com o debate ao salientar que “Aprendemos ao longo da vida e a partir das experiências anteriores, o que faz cair por terra a tese de que alguém está totalmente pronto para ensinar e alguém está ‘totalmente’ pronto para receber esse conhecimento, como uma transferência bancária”. Freire (1967, p. 100) ainda critica a forma pela qual a educação através da emersão popular deixa de proporcionar aos educandos as experiências necessárias que permitam a participação deles na construção de novos caminhos educacionais. De acordo com a metodologia Freireana, é preciso discutir a realidade concreta com os educandos, libertando-os para cada vez mais serem protagonistas do seu próprio aprendizado, gerando responsabilidades quanto à troca de saberes e aprendizagens entre eles e seus educadores. Não obstante observar-se tantas falhas e limitações no contexto educacional tradicional, percebe-se que já há um movimento ativo da sociedade, das empresas e dos próprios alunos, caminhando no sentido de romper os paradigmas arraigados e direcionando esforços para um modelo mais participativo na construção dos saberes, como já previa Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, onde o renomado mestre defende que o estudante é o ser ativo dentro de sua aprendizagem e o professor deve respeitar e fortalecer o papel de facilitador, explorando o contexto de vida que este aluno está inserido. A aprendizagem só fará sentido na medida que o aluno fizer conexões significativas com seu mundo. Nesta visão, pode-se dizer que crianças, adolescentes e adultos não aceitam mais um modelo vertical, rígido, autoritário e uniforme de aprender, reforçando as premissas de Morán (2015) em seus estudos. Referido autor ressalta que as metodologias ativas são pontos de partida para alcançar pro-

cessos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

Sendo assim, pode-se referenciar Paulo Freire (2009), que enfatiza, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e direcionar os esforços da aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. É deveras importante entender que as metodologias de ensino-aprendizado precisam acompanhar os objetivos pretendidos na área da educação. Se o docente deseja, genuinamente, que seus educandos sejam protagonistas de seu aprendizado, este docente precisa estimular e adotar métodos nos quais os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, apresentando-os problemas que demandem deles tomada de decisões e avaliação de resultados, dando-lhes o devido suporte por meio de materiais de apoio relevantes. Se o objetivo da sociedade é desenvolver pessoas criativas, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de externarem sua iniciativa.

Morán (2015) continua sua docência estabelecendo que, com relação a modelos educacionais mais inovadores, as escolas efetivamente dispostas a inovar levam para uma abordagem mais integrativa da aprendizagem, optando por modelos centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos, projetos individuais e projetos em grupo. Isso exige, ainda parafraseando o entendimento do autor, mudança de configuração da grade curricular, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos. Nas metodologias ativas de aprendizagem, o desenvolvimento do educando dá-se a partir de problemas e situações reais, nos mesmos moldes que eles serão demandados posteriormente no ambiente laborativo, de forma antecipada, durante o curso (Morán, 2015).

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individual. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados. O que impressiona nas escolas com desenhos arquitetônicos e pedagógicos mais avançados é que os espaços são mais amplos, agradáveis (Morán, 2015, pp. 19-20).

Conforme Morán (2015), instituições como a UNISAL, em Lorena, desenvolvem metodologias ativas como a Aprendizagem por pares (Peer Instruction), por times e outros. O Peer Instruction é uma das metodologias

inovadoras aplicadas por professores nos diversos cursos. Outros métodos utilizados são PBL-Project Based Learning (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas); TBL-Team-based Learning (aprendizagem por times), WAC-Writing Across the Curriculum (escrita por meio das disciplinas) e Study Case (estudo de caso).

Eric Mazur, precursor da metodologia nesta instituição, recebeu o prêmio internacional pela criação de método aplicado no UNISAL. As mudanças na direção da personalização, colaboração ou autonomia podem ser progressivas ou, por outro lado, intensas e disruptivas. Contudo, não é razoável manter o modelo tradicional e acreditar que com poucos ajustes haverá alguma evolução importante. Os amoldamentos necessários — mesmo progressivos — são profundos, porque atingem o foco do debate: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor. No modelo disciplinar, os esforços implicam em “dar menos aulas”, colocar o conteúdo fundamental na internet, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula, com a supervisão dos professores. Misturando vídeos e materiais nos ambientes virtuais com atividades de aprofundamento nos espaços físicos (salas) amplia-se o conceito de sala de aula: inverte-se a lógica tradicional de que o professor primeiro ensina em aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu na escola para que, primeiro, o educando caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois, no ambiente acadêmico, desenvolva os conhecimentos porventura deficitários no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes (Morán, 2015). Muitas escolas e professores preferem neste momento manter os modelos de aulas prontas, com roteiros definidos previamente. Dependendo da qualidade desses materiais, das atividades de pesquisa e projetos planejados e da forma de implementá-los (adaptando-os à realidade local e com intensa participação dos alunos) podem ser úteis, tomando cuidado para não executá-los mecanicamente. Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades online, projetos integradores e jogos.

De qualquer forma esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e personalização. Em escolas com menos recursos, é possível desenvolver projetos significativos e relevantes para os alunos, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples como o celular, por exemplo, e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos viabilize muitas possibilidades de integrar presencialmente e online, existem inúmeros professores que conseguem realizar atividades estimulantes em ambientes tecnológicos mínimos. As escolas mais conectadas podem promover uma integração maior entre a sala de aula, os espaços da escola e do

bairro e os espaços virtuais de aprendizagem, assim como disponibilizar as informações básicas de cada assunto, atividade ou projeto num ambiente virtual (Moodle, Desire2Learn, Edmodo e outros) e desenvolver atividades com alguns *tablets*, celulares ou *ultrabooks* dentro e fora da sala de aula, utilizando-se de narrativas “expansivas”, que se conectam com a vida no entorno, com outros grupos e com seus interesses profundos. Outra alternativa interessante é inverter o modelo tradicional de aula, incentivando os alunos a acessarem os vídeos e materiais básicos previamente, estudando-os, dando *feedback* para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas, corrigidas automaticamente).

De posse desses resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com o grupo inteiro, ou apenas alguns deles; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes, e as que podem ser feitas individualmente. Trata-se de elevar significativamente a função do professor, passando de simples transmissor unidirecional de informações, para valioso patamar de orientador, curador, mentor, mediador. Em verdade, torna-se o docente verdadeiro facilitador do conhecimento. Segundo Morán (2015), este professor deve ser agora, neste novo papel:

- Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis.
- Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno.
- Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas).

Refletindo sobre todas as possibilidades acima retratadas, é necessário reconhecer que a grande maioria das instituições de ensino encontram-se arraigadas aos sistemas mais tradicionais de educação, com a manutenção de modelos básicos, seja no ensino presencial ou na educação à distância, atando-se a paradigmas que precisam ser quebrados. Muitos cursos são previsíveis, com informação simplificada, conteúdo raso, poucas atividades estimulantes e em ambientes virtuais pobres, banais. São estruturas edificadas na ideia de oferecer conteúdos mínimos e preestabelecidos, ignorando várias outras possibilidades mais interessantes e estimulantes, a exemplo das metodologias ativas como desafios, jogos, projetos (Morán, 2015). Citem-se algumas das principais dificuldades e limitações: contratação de profissionais, no presencial e na educação a distância, pouco atualizados e mal remunerados, principalmente os tutores na EAD, sobrecarregados de atividades e de alunos; a quase inexistência de práticas laboratoriais e de campo etc. Especificamente na EAD, é comum professores e educandos

encontrarem muitas dificuldades na adaptação a este modelo, empecilhos que eles não imaginavam existir. Muitos docentes e tutores não se sentem confortáveis nos ambientes virtuais, não têm a disciplina necessária para gerenciar fóruns, prazos, atividades. A ausência de contato físico os deixa desconfortáveis.

Situação semelhante acontece com os educandos, pouco autônomos e com inúmeras deficiências na formação básica. Um problema muito comum é a falta de disciplina e gestão do tempo: perdem-se nos prazos, na capacidade de entender e acompanhar cada etapa prevista demora em adaptarem-se aos ambientes virtuais que, geralmente, estão recheados de materiais de apoio, atividades, informações etc. Sentem falta do contato físico com docente e demais educandos quando o curso é integralmente ofertado pela Web. O ambiente digital, para quem não está acostumado, é confuso, distante, pouco intuitivo e não tão agradável (Morán, 2015). As instituições que atuam na educação formal terão relevância a partir do momento em que apresentarem modelos mais eficientes, atraentes e adaptados aos educandos de hoje; quando deixarem de ser predominantes os estereótipos conteudistas, nos quais tudo é previsto com antecedência e aplicado de maneira igual para todos, simultânea e convencionalmente. Prevalecerão, no médio prazo, as instituições que realmente apostarem na educação com projetos pedagógicos atualizados, metodologias atraentes, professores e tutores inspiradores, materiais muito interessantes e com inteligência nos sistemas (plataformas adaptativas) para ajudar os educandos na maior parte de suas necessidades, reduzindo o número de horas de tutoria, mas com profissionais capacitados para gerenciar atividades de aprendizagem mais complexas e desafiadoras. É possível hoje oferecer propostas mais personalizadas, monitorando-as e avaliando-as em tempo real, o que não era viável na educação à distância, de característica mais massiva ou convencional. Os materiais serão mais atraentes, valendo-se de recursos tipicamente utilizados em jogos: fases, desafios, competição, colaboração, recompensas etc. O design educacional é cada vez mais decisivo para contar com roteiros cognitivos inteligentes, com equilíbrio entre aprender juntos e sozinhos. Esses roteiros preveem atividades significativas em grupo e também individualizadas, com alto envolvimento, utilizando formas atuais de contar, de narrar — como histórias digitais em tecnologias móveis.

As instituições costumam trazer o discurso da qualidade, mas isso não pode ficar apenas na promessa, devendo ser um compromisso de todas elas a efetiva implantação de mudanças aptas a promover a evolução da educação, sendo evidente que os órgãos sérios obterão melhores resultados nas avaliações externas, no reconhecimento dos seus discentes e na divulgação do grau de satisfação. Educação é projeto de longo prazo, e a credibilidade acadêmica é fundamental. Essas organizações de ensino utilizarão o *blended* como modelo predominante de educação, mesclando as plataformas presen-

ciais e EAD. Os cursos presenciais se tornarão semipresenciais (híbridos), principalmente na fase mais adulta da formação, como a universitária. Os oferecidos à distância partem do modelo mais semipresencial ou híbrido e se fortalecem no virtual. O caminho é o da convergência em todos os campos e áreas: prédios, plataformas digitais, produção digital de materiais integrada e, principalmente, currículo flexível com modelos pedagógicos centrados em problemas, projetos e desafios. As instituições que implantarem modelos aptos a equilibrarem economia e inovação, melhorando os processos gerenciais e acadêmicos, serão vencedoras. Há muitas possibilidades de sinergia entre o presencial *blended*, o semipresencial e o *on-line*. O currículo pode estar plenamente integrado, com disciplinas online no presencial e no EAD — ensino a distância — com materiais interessantes e comuns para ambos. Em todas as disciplinas ou módulos os professores podem ser mais orientadores, utilizando formas criativas da sala de aula invertida, mas não se preparam bons alunos com profissionais desmotivados e mal remunerados (Morán, 2015).

Discussão e conclusões

A reflexão então passa a ter a seguinte abordagem: ensino e aprendizagem sempre devem ter como ponto de partida os indicadores referenciados pelos próprios alunos e devem estar em consonância com as experiências trazidas por eles. É importante ter em mente que cabe ao professor transformar determinado conteúdo em algo interessante. Também é vital debruçar-se sobre o fato de que os 53% de profissionais brasileiros — segundo a UNESCO (2016) — que estão atuando no ensino, que amam o que fazem, dedicam-se fortemente à atividades desenvolvidas em sala de aula. Existe entrega. Existe responsabilidade. Existe paixão no suor derramado em prol do aluno, enquanto sujeito em construção. O modo com que a educação é apresentada passa por processos no quais o questionamento gerado permite que os educandos construam hipóteses, uma vez que a educação provoca-lhes a problematização dos temas apresentados e busca estimular a consciência crítica da realidade, levando-os não somente a discernir, mas também a uma postura ativa de educandos e educadores no processo ensino-aprendizagem, de forma que não haja uma negação ou desvalorização do mundo que os influencia. A ética profissional do docente relacionada com o nível de aprendizagem dos educandos também se faz necessária, afinal Freire (1996, p. 61) contemporiza que não é necessário um professor de ética para dizer o que o docente “pode ou não pode fazer” com os educandos. Exigir além da capacidade de cada um está fora de questão, segundo Freire, onde o exercício do bom-senso faz-se presente, tornando possível desenvolver a curiosidade crítica de todos.

Com a liberdade proposta pelas metodologias ativas da aprendizagem, o educando liberta-se das relações até então existentes com objetos e temas ultrapassados e que já não fazem mais sentido neste momento de intensa velocidade tecnológica. A educação bancária — termo cunhado por Paulo Freire — já não tem mais espaço. Há perguntas a serem feitas. Há de estimular-se a curiosidade o tempo todo neste processo de aprendizagem moderna. O ensino mecanicista e memorizador perde espaço para aprendizagem e ensino que serão lembrados por toda a vida, pois se preconiza que as experiências vivenciais são as mais singelas memórias que podem ser guardadas. A disponibilidade de material na Web propicia ao discente e ao docente fontes inesgotáveis de pesquisa. Alguns professores se sentem desconfortáveis uma vez que também não dominam totalmente este momento do aluno que, por sua vez, nem sempre utiliza a ferramenta tecnológica para a pesquisa e sim para desviar o foco da sua atenção. Como então manter o interesse do aluno e a tranquilidade do professor neste momento tão delicado? Muito se tem ouvido falar em preparar aulas mais interessantes, com assuntos dinâmicos. Muito se tem argumentado em desenvolver cada vez mais as metodologias ativas da aprendizagem como ferramenta tecnológica. Recorde-se então como esta ferramenta poderia ser melhor utilizada: inicialmente o professor deveria ter pleno domínio sobre sua disciplina e total conhecimento. Porém é necessário expor aqui que grande parte deste corpo docente, não obstante o amor pela profissão e a compreensão de que ela é muito importante para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo, muitas vezes é mal remunerada no ensino e, por este motivo, deve completar sua renda mensal em outra instituição privada. O professor, não raras vezes, exerce seu mister cinco dias por semana em cinco disciplinas absolutamente diferentes. Como então ter pleno domínio sobre tantas matérias ao mesmo tempo? Que esta não seja uma desculpa, mas sim uma reflexão: o mercado de trabalho está exigindo superdocentes. Oferece-se — enquanto escola superior — poucas ferramentas tecnológicas para que este profissional consiga exercer sua profissão de forma apaixonante.

Quanto ao aluno, ele é reflexo também deste momento de transição. Muita informação. Pouco conteúdo. O equilíbrio surgirá, mas até que isso aconteça cabe ao tripé escola, docente e discente interpretar que o momento atual pede cada vez mais atenção, desenvolvimento e engajamento nos temas pertinentes para que a validação aconteça de forma singular. Atentas a tais mudanças, as instituições de ensino almejam proporcionar ao educando práticas inovadoras com conseqüências a valorizar o ensino neste processo atual. O estímulo às reflexões possibilita a abertura de espaços outrora passivos em palcos de descobertas constantes, tornando fundamental que professores e alunos iniciem o desenvolvimento de diálogos construtivos, afinal o momento é de inteira desconstrução de tudo o que existia até então. Há que se tornar a sala de aula espaço aberto a novidades intensas,

com experiências motivadoras, que não necessariamente funcionarão. O cerne da questão das metodologias ativas da aprendizagem não é essa, mas sim trazer à tona experiências que, mesmo tendo desfechos negativos (por exemplo, algum tipo de dinâmica de grupo que não tenha obtido o resultado almejado), devem ser levadas em consideração e aprimoradas para que uma nova tentativa seja a mais próxima do ponto positivo almejado. As aulas devem ser desafiantes, intrigantes, a ponto do aluno desejar estar em todas as aulas e conhecer o seu desenvolvimento a cada etapa cumprida.

A discussão que se apresenta neste artigo é que tanto docentes quanto discentes estarão desenvolvendo a curiosidade baseada no saber, que é a pedra fundamental do ser humano (Freire, 1996, p. 86). E a pergunta que fica seria algo parecido com: as curiosidades e experiências apresentadas foram suficientes para permitir o desenvolvimento da capacidade de encontrar soluções adequadas? Apresenta-se então o docente enquanto mediador destas inquietações dos alunos. As qualidades que o docente busca desenvolver de forma democrática precisam estar alinhadas com as experiências nas quais o educando estará inserido. As instituições buscam também incutir na consciência dos educadores que a formação continuada deve ser constante, permeando tanto em um (educador) quanto no outro (educando) o encantamento pelas descobertas educativas cada vez mais interessantes.

Segundo Morán (2015), é possível manter a “sala de aula” se o projeto educativo for inovador — currículo, gestão competente, metodologias ativas, ambientes físicos e digitais atraentes — se a escola contratar professores muito bem preparados na tarefa de orientar alunos, desde que se lhes permita sentirem-se protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante. Sabe-se que, no Brasil, têm-se inúmeras deficiências históricas e estruturais, mas os desafios são muito maiores porque ainda se mantem os modelos previsíveis, industriais, em caixinhas. Não há dúvidas quanto à possibilidade de conquistar melhores resultados e, mesmo assim, ainda faltar o indispensável preparo para este mundo que está exigindo pessoas e profissionais capazes de enfrentar escolhas complexas, situações diferentes, empreender, criar e conviver em cenários de rápida transformação. Diante de tantos impasses a evolução educacional é premissa recorrente e processos devem ser formatados e colocados em prática para organizar currículos e metodologias, tempo e espaços, colocando neste contexto o aluno e as experiências que o acompanham. Todos os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos, os espaços precisam ser revistos e isso é complexo, necessário, e um pouco assustador, pois não existem modelos prévios bem-sucedidos. Existe a pressão da mudança sem muito tempo para testar. Por isso, é importante que cada escola defina um plano estratégico de como as implementará. Pode ser de forma mais pontual inicialmente, apoiando professores, gestores e alunos — também alguns pais — que estão mais motivados e tem experiências em interagir presencial e virtual. Pode-se aprender com os que

estão mais avançados e compartilhar projetos, atividades, soluções. Depois, é necessário pensar mais estruturalmente mudanças em um ano ou dois, capacitar coordenadores, professores e alunos para trabalhar mais com metodologias ativas, com currículos mais flexíveis, com inversão de processos (primeiro atividades online e, depois, atividades em sala de aula). Pode-se realizar mudanças incrementais aos poucos ou, quando possível, mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos.

A integração que a tecnologia traz em termos de tempo e espaço agiliza o saber ensinar, que deve acontecer através da interligação simbiótica, profunda e constante entre o que se conhece por mundo físico e mundo digital, que não podem ser considerados dois universos ou espaços, mas sim um conjunto estendido, uma sala de aula invertida e ampliada, onde se mescla, hibridiza todos os momentos. Com esta visão, considera-se que a educação formal é cada vez mais *blended*, mesclada, híbrida, porque acontece no espaço físico da sala de aula e em outros múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os espaços tecnológicos ou digitais. O papel do professor é mais intenso, onde a comunicação acontece face a face com os alunos, utilizando também as plataformas digitais, apoiando-se em tecnologias móveis e equilibrando a interação com todos e com cada um.

Referências bibliográficas

- Beck, C. (2016). Método Paulo Freire de educação. *Revista Andragogia Brasil*. Paraná: Curitiba. Recuperado de <https://bit.ly/2EEIzBp/>
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Feitosa, S. C. (1999). *Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação* (Dissertação de mestrado). FE-USP, São Paulo. Recuperado de <https://bit.ly/2Msncsr/>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Virtudes do educador*. Rio de Janeiro: Vereda. Recuperado de <https://bit.ly/2XaknwN/>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1946). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Morán, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Paraná: Ponta Grossa. Recuperado de <https://bit.ly/2df2NUX/>
- Rogers, A. (2013). A educação é mais abrangente do que as escolas. *Educação On Line*, II(201). Recuperado de <https://bit.ly/2QtHbF9/>
- UNESCO. (2016). *Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/2XcCFgX/>

¿Qué ciudadanos políticos se forma en el bachillerato ecuatoriano?

Leslie Francesca Palacios
Universidad Politécnica Salesiana
lefapari@hotmail.com

Diana Carolina Cherres Vargas
Universidad Politécnica Salesiana
carolinacherres98@gmail.com

Introducción

A partir de la década de 1980, el Ecuador atravesó por varios cambios políticos. Durante años anteriores el país atravesó varias dictaduras, el último régimen dictatorial tuvo lugar de 1976 a 1979, durante este Gobierno existieron grandes represiones, las protestas de estudiantes, profesores, jornaleros y personas que reclamaban por las condiciones del país fueron reprimidas por la fuerza militar.

En 1978, después de varios procesos y la elaboración de una nueva Constitución, se realizan elecciones presidenciales quedando como ganador Jaime Roldós Aguilera, pero al no tener la mayoría absoluta se realiza una segunda vuelta, esta vez obteniendo gran apoyo de los votantes, otorgándole la victoria, y así asumió la presidencia el 10 de agosto de 1979.

Durante la década de los 80, el Estado se caracterizó por su transformación al neoliberalismo entendido como la reducción del rol social del Estado. De esta manera se disminuye los subsidios a productos estatales y se da prioridad a la empresa privada. Todas estas medidas neoliberales incrementaron la brecha entre la diferencia de clases produciendo que los ricos acumularan capital y la tasa de pobreza aumentara.

El neoliberalismo en el Ecuador se tradujo a la limitación de la intervención del Estado y la privatización de varios de sus mecanismos e instituciones. Como lo explica Harvey: “El neoliberalismo es una teoría de prácticas políticas económicas que la maximización de las libertades empresariales dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, libertad individual, mercados sin trabas, y libre comercio” (2008, p. 4).

Al pasar a un modelo neoliberal, el deber de Estado se redefinió y se basó en crear las condiciones necesarias para que se puedan llevar a cabo las libertades empresariales e individuales que se pretendía obtener. Según Minteguiaga: “El neoliberalismo llevó a poner entre paréntesis la disputa por las condiciones materiales de vida y redefinió el papel del Estado y sus intervenciones. Esa disputa se trasladó a la ‘sociedad civil’, trasmutada a su vez, en un orden mercantil” (2012, p. 46).

Con el nuevo modelo de Estado se llevaron a cabo varias acciones que influyeron directamente en la calidad de vida de los ecuatorianos, aumentando la acumulación de riqueza y de esta manera provocando que la brecha entre clases sea más grande. Entre estas acciones llevadas a cabo encontramos:

- La disminución del gasto en educación y salud.
- Erradicación de los reglamentos que regulaban los precios de los medicamentos con el fin de privatizar esta área.
- Aumento de las tarifas eléctricas y de los derivados del petróleo.
- En el área de educación se implementaron programas y proyectos con financiamiento externo de ciertas ONG y del BID.
- Se instrumentan reformas en el sector financiero, agrícola y de hidrocarburos, con el fin de facilitar la inversión extranjera y desregular los precios de los combustibles.

Desde décadas anteriores la economía ecuatoriana dependía principalmente de la exportación de banano y cacao, y en menor medida de diversos productos como flores y camarón, sin embargo, la exportación petrolera fue la protagonista. Según Luna: “Desde los años 70 hasta la segunda década de los años 2000, con altibajos, la presencia del petróleo fue determinante en el financiamiento del Estado” (2014, p. 123).

Debido a la caída del precio petróleo el Ecuador recurrió préstamos internacionales, incrementando la deuda externa, además de implementar políticas de corte neoliberal. Estos retrocesos en cuanto al desarrollo del país siguieron hasta la década de los 90, estos años se vieron caracterizados por la fuerte crisis política y económica que atravesó el país. Además, las políticas neoliberales ayudaron a incrementar las diferencias entre las clases sociales, incrementando el nivel de pobreza.

Durante los primeros años de la de cada de los 2000 la inestabilidad política continuó, produciéndose un continuo cambio de autoridades

que impedían el desarrollo de políticas sociales, pero en el año 2007 ocurre un cambio de Gobierno significativo que transformó la dinámica del país. Con Rafael Correa como el nuevo presidente de la república se elaboraron varios planes con el fin de mejorar la calidad de vida de los ecuatorianos. En el caso de la educación, más específicamente se dio continuidad al Plan Decenal, aprobado mediante referéndum el 26 de noviembre de 2006, que entre sus objetivos buscaba la universalización y aumento de matrícula en todos los niveles de educación obligatoria, además de elaborarse nuevos currículos para cada nivel educativo.

Por otra parte, también se brindó mayor protagonismo y prioridad a los pueblos indígenas, y el entendimiento de la naturaleza, este nuevo enfoque quedó plasmado en la nueva Constitución de 2008. Luna afirma que:

Dentro del Sumak Kawsay se establecen como principios básicos la relación armónica entre los seres humanos y, a su vez, la relación armónica con la naturaleza. Los seres humanos somos parte de la naturaleza, Pachamama y establecemos entre nosotros relaciones de reciprocidad, complementariedad, aspectos básicos de la noción andina de la vida de raíces ancestrales (2014, p. 222).

Como resultado del cambio de enfoque que tuvo el Estado y por lo tanto sus políticas públicas, el gasto en educación y salud aumentó significativamente, favoreciendo el acceso a estos servicios por parte de la población que fue desfavorecida anteriormente. Los principales indicadores del avance social que tuvo el país fue la disminución de la tasa de pobreza en el país y el aumento en el número de matrícula en el sistema educativo.

Entre 2001 y 2013 la tasa de asistencia a clase tuvo un incremento significativo de veinte puntos porcentuales, esto da cuenta de una caída en la deserción que se producía históricamente al término de la primaria o la Educación General Básica.

Como producto del proceso político que atravesó el Ecuador, del aumento en la inversión para el sector educativo y la prioridad que se le brindó, se desarrollaron nuevos currículos que guían la educación ecuatoriana. Por este motivo, se abordó un proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica, que dio lugar a la nueva propuesta que entraría en vigencia en el año 2009 y en el año 2011 entra en funcionamiento el currículo para el Bachillerato General Unificado.

Gobierno Rafael Correa

El Gobierno de Rafael Correa se manejó bajo la ideología socialista del Buen Vivir o Sumak Kawsay, este periodo de gobierno se mantuvo durante diez años, desde 2007 hasta 2017. El expresidente dejó su cargo con un

emblema muy particular: “La década ganada”. Con esta frase se pretendía realzar las acciones llevadas a cabo durante este periodo como un Gobierno progresista. Las acciones del expresidente estuvieron centradas en mejorar la calidad de vida de la persona en situación de vulnerabilidad o pobreza.

En este periodo de gobierno muchas políticas fueron elaboradas bajo el concepto de “socialismo”, el cual tiene como propósito que exista una igualdad política, social y económica de todas las personas. Como lo expresa en su Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, Rafael Correa se apropió de un discurso llamado “revolución ciudadana”, que se basaba en que la voz de los más pobres y de los desposeídos, las diversas nacionalidades, pueblos y culturas sean escuchados, y que el Gobierno sea la voz de dichas comunidades. En el primer periodo del Gobierno el vicepresidente fue Lenin Moreno. Él centró sus esfuerzos en el proyecto social llamado Misión Solidaria Manuela Espejo, entidad pública que realizó investigación social y clínica en el país, para estudiar y registrar georreferencialmente a todas las personas con discapacidad, además de brindarles atención médica y recursos para efectivizar su desenvolvimiento y calidad de vida.

Uno de los cambios que se realizaron durante el Gobierno de Rafael Correa fue la “revolución educativa”, una de las más grandes inversiones que se realizó, reflejadas en la construcción de varias escuelas, sin embargo, esto produjo que se confundiera educación con escuela, se pasó a entender la infraestructura no como un componente de la calidad educativa, sino como sinónimo de calidad educativa. Durante 2016 se inauguraron setenta “unidades educativas del milenio”, pero la realidad se tornó diferente. Esta política de universalización y nueva infraestructura resultó ser una política altamente selectiva e insostenible económica y socialmente. Otra de las acciones significativas durante este periodo fue la aplicación de pruebas de saberes disciplinarios a los docentes que deseaban ejercer su función en una institución pública, estas mostraron muchas debilidades en la preparación de los docentes.

Ahora bien, la oferta educativa sigue teniendo serios problemas de calidad, ya que a pesar de existir gratuidad, el modelo pedagógico convencional no ha cambiado y sigue conservando los rasgos esenciales de un sistema autoritario y coercitivo, debido a que es impositivo en el contenido, memorístico, enciclopédico y reproductivo.

Aproximación a los conceptos de política y Estado

Para Aristóteles fue importante la política y la *polis* para lograr ejercer la virtud, ya que empleó un método investigativo en el cual sostenía que para entender una realidad hay que realizar una retrospectiva hacia los orígenes de un individuo. El humano es un ser político nato que está inmer-

so en ejercicios de poder y justicia, y posee la obligación de participar en los procesos de la *polis* y de conocer sus procesos de historicidad.

Según Castillo (2009), en la política aristotélica existen factores que no pueden faltar en una correcta política: ciudad-estado que se constituye como una comunidad la cual busca un objetivo común para el bien de los ciudadanos, autosuficiencia en el Estado que se refiere a la capacidad de poder emprender actividades por sí mismo, la *polis* existe de manera esencial, el hombre es un ser político y poseedor de razón por naturaleza y debe desarrollar una militancia, de lo contrario no tiene cabida en una sociedad ya que negaría su propia esencia.

De otro lado, el Estado constituye un organismo trascendental debido a que es quien representa a un pueblo y decreta normas que rigen a los diferentes poderes del mismo. En el Ecuador son: Judicial, Electoral, Control Ciudadano, Ejecutivo y Legislativo. Dichos poderes tienen el deber de custodiar los derechos constitucionales de los ecuatorianos.

Según Isuani (2011), el Estado se consolida como una asociación del pueblo. Todas las sociedades, en su desarrollo histórico, existen como tales, solamente en forma de Estados. De esta manera, el Estado consolida un organismo que debe cubrir a los habitantes de un territorio determinado y requiere instituciones gubernamentales, como los poderes de Estado. Aquellos poderes son administrativos y represivos para proteger la socialización entre sujetos y velar por derechos y servicios hacia la sociedad.

Definiciones de poder e ideología

El discurso siempre estará ligado con el poder. Mediante dicho discurso se buscan legitimar una ideología y llegar al pueblo por diferentes medios de comunicación: prensa escrita, televisión, etc. Según lo afirma de Hernández: “Los discursos son utilizados con la finalidad de generar entusiasmo, de convencer a la sociedad, las promesas de una vida mejor, la incorporación de las masas populares a la vida política y forma parte del hilo conductor del discurso” (2006, p. 221). El discurso se constituye como una herramienta clave para disuadir a las masas acerca de un fin determinado, para lograr una mayor fuerza y aceptación al accionar.

De esta manera se vincula el discurso con la reproducción de determinadas ideologías. Dentro de la política, el discurso tiene el objetivo de convencer y legitimar sus ideologías, y por lo tanto acciones. Retomando las palabras de Hernández: “Las ideologías forman los principios básicos de un grupo. Lo hacen señalando las categorías ideológicas de los criterios de pertenencia, las actividades, los objetivos, la posición política y social” (2006, p. 228). Bajo una ideología se llevan a cabo acciones, las cuales buscan transformar la realidad hacia algo que se cree necesario y justo.

Eagleton (1995) sostiene que las ideologías son sistemas conceptuales áridos que buscan reconstruir la sociedad desde la base de un acuerdo con un plan. Al buscar este acuerdo se trata de legitimar una ideología para lograr mayor aceptación. La fuerza del término ideología se encuentra en la capacidad para discriminar entre luchas del poder que son centrales a toda forma de vida social y aquellas que no lo son. En otras palabras, la ideología ayuda a discernir prioridades entre problemáticas sociales que están cubiertas con luchas de poder, buscando beneficiar a la población con el fin de lograr este estado de bienestar que previamente se había deseado y por lo cual se había luchado bajo la bandera de una ideología.

Otro término estrechamente ligado ideología es el poder. Para Michel Foucault el poder no es un término exclusivo para el ejército o gobernantes, sino que es una fuerza invisible que penetra en el subconsciente de cada persona. Como postula Ávila: “El poder tiene un gran espacio donde se pone de manifiesto. Así tenemos que las distintas y múltiples formas de represión que buscan imponer pautas o modos de interpretar la realidad” (2007, p. 10). Lo que se quiere decir es que mediante la aplicación del poder se intenta persuadir a las personas para que reproduzcan ciertos patrones y discursos emitidos por el sujeto que está ejerciendo poder.

Formación política en el sistema educativo

El sistema educativo es un núcleo trascendental en la formación de los ciudadanos. En las escuelas se transmite conocimiento que posteriormente los educandos pondrán en práctica. La educación debe generar en los estudiantes capacidad de participar en un sistema político para lograr una militancia que visibilice las necesidades de una población, con el fin de no limitarse en el repetir lecciones y más bien poseer un espíritu de transformación de la realidad en aras de renovar y transformar la sociedad.

Como sostenía el filósofo griego Aristóteles, el hombre es un ser social por naturaleza, un *zoon politikon* que debe vivir en comunidad y establecer relaciones interpersonales, y mediante ello alcanza objetivos grupales que de manera individual no sería posible llevarlos a cabo. Dichas relaciones y el proceso para alcanzar los objetivos deberían estar legitimados bajo un proceso de igualdad y libertad (Horrach, 2006). Por ello es importante la formación política en los diferentes niveles educativos, para guiar en el proceso de formación de educandos políticos que se preocupen por el bienestar político social.

La importancia de esta formación política es visible desde antiguas civilizaciones que luchaban por un sistema justo y políticamente correcto, como en el caso de los antiguos griegos. Para el filósofo Sócrates, como lo plasma en *La República* escrita por su aprendiz Platón, la política era fun-

damental en el ejercicio de la ciudadanía puesto que la justicia era la virtud propia del alma y esto a su vez, por excelencia de la política. La política para los griegos ayudaba a mantener el tan anhelado equilibrio y orden, en una esfera social.

Para Dewey, se debe realizar una reconstrucción de prácticas morales y sociales, de creencias mediante aplicación de métodos científicos y un conocimiento crítico de los educandos. Esto quiere decir que la deconstrucción de paradigmas en los cuales se establece lo “bueno” para un grupo hegemónico, debe ser deconstruido para cambiar la dinámica social en cuanto respecta a problemas éticos, sociales y políticos (González, 2001).

Una manera de realizar dicho cambio es mediante la esfera educativa. La misión de la escuela y del sistema educativo es la formación del pensamiento reflexivo con el fin de garantizar una participación como ciudadanos que deben actuar con conocimiento para resolver problemas individuales y colectivos puesto que vivimos en comunidad. Los sistemas educativos deben dotar de mecanismos de formación política, para lograr que el educando posea herramientas en la hora de ejercer su derecho a ser escuchado en un ámbito político.

Los espacios educativos deben ir más allá de generar actividades mecanicistas que solo aporten a una cultura de reproducción. Se deben impulsar acciones para lograr entender el fin de todas las prácticas políticas, como por ejemplo, la elección de gobiernos estudiantiles, la cual va más allá de la competencia entre dos listas para elegir a quien se exprese mejor; esta práctica radica en la participación de ciudadanos que eligen una voz que represente sus necesidades. Desde estas actividades se debe generar una conciencia de activismo político en la cual deben estar comprometidos todos los sujetos del acto educativo.

La escuela es un escenario de formación política debido a que es un lugar donde se desarrollan relaciones interpersonales que actúan en una misma realidad y que enfrentan conflictos a diario. Ante estos, los educandos se ven enfrentados a problemáticas reales que deben solucionar como comunidad. Esta construcción de una cultura política permite a los educandos y maestros establecerse ante una realidad que necesita de acciones transformadoras para una realidad que enfrenta conflictos múltiples.

Rousseau consideraba que la educación debe formar una persona integral y ello abarca también una esfera moral englobada desde la razón para distinguir el bien y el mal. Es decir que da cabida a un hombre libre, a un hombre patriota y a un hombre creyente que se asocia con los procesos políticos y cívicos de su país. Bajo un elemento de “moral” estableció los fundamentos de una educación ciudadana o política moderna (Rangel, 2015, p. 192). Para el autor, los educandos son sujetos morales no únicamente receptores de conocimiento. Bajo lo mencionado, el educando es un actor social y político que tiene la posibilidad de tomar decisiones buenas o malas,

que perjudiquen una esfera individual como colectiva. Para guiar dichas decisiones la educación debe establecer bases. A lo largo de la historia siempre se ha producido ello. Por ejemplo, en la Escolástica las artes liberales gobernaban las esferas socioculturales y políticas. Ahora es tiempo de que una formación política basada en normas éticas autónomas acopladas y situadas a una realidad direccionen la dinámica de cambios sociales y políticos.

Al desear un hombre desarrollado plenamente es importante una formación política en el currículo educativo, para lograr un educando que desee participar en los procesos de cambio de su país, que generen condiciones de emancipación a la población, mejor calidad de vida, repartición de la riqueza equitativa, en sí en todas las problemáticas sociales que traten de doblegar a un pueblo. Para lograrlo, tanto educandos como maestros se deben comprometer en el desarrollo de un educando político y analítico. También se deben desarrollar más espacios de participación estudiantil en un ámbito político y generar reformas curriculares que den cabida a un énfasis político.

La construcción de países con garantías políticas no es cuestión simplemente de los gobernantes de un Estado-nación. Este proceso involucra a todos los sujetos de un país. Mientras más espacios de participación política se generen, los educandos podrán despojarse de su miedo a errar y podrán lograr que su deseo de ser escuchados no se quede en aquello: un simple deseo, sino que podrán realizarlo y contribuir a una sociedad más justa.

Currículo actual y formación política

El 20 de octubre de 2008 se instaura en el currículo nacional el proyecto político denominado Sumak Kawsay o Buen Vivir, propuesto por el ex-presidente de la república Rafael Correa, proyecto que promulga equidad y una convivencia armónica entre los individuos y la naturaleza. Para lograr este proyecto, los educandos deben participar en un proceso de respeto basado en los principios ancestrales de pueblos indígenas, esto permite que los estudiantes puedan desarrollar una entidad, apoderarse de una causa a defender.

En la Constitución del Ecuador, en el apartado que se refiere a educación, promulga:

412

Que la educación se centrará en el ser humano; [...] el respeto a los derechos humanos, a un medio ambiente sustentable y a la democracia; obligatoria, intercultural, incluyente y diversa, impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; [...] es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos, la construcción de un país soberano y es un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Al centrarse la educación en el ser humano y elementos políticos ciudadanos como los derechos, democracia obligatoria, construcción de un

país soberano y sostiene que ello es eje estratégico para el desarrollo de Ecuador, el sistema educativo se encuentra en la obligación de construir espacios que fomenten dicho enunciado. El Gobierno nacional junto al Ministerio de Educación debe generar políticas educativas en las cuales los estudiantes se identifiquen en un perfil político.

En el año 2010 se instaura la denominada Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica. En cuanto a formación política en sus objetivos se puede destacar el deseo de potenciar un proceso educativo que sea inclusivo de equidad para fortalecer la formación ciudadana para la democracia, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional. Se propone una pedagogía crítica en la cual el educando logre ser un sujeto empoderado, que privilegia el protagonismo de los estudiantes. Uno de los ejes transversales del currículo es la formación ciudadana y para la democracia (MINEDUC, 2013, p. 9).

En el perfil de salida de los estudiantes de educación básica propuesto en el currículo se dicta que el educando pueda expresarse de manera libre como personas orgullosas de ser ecuatorianas y ecuatorianos, de convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional. El educando debe comprender las necesidades y potencialidades del Ecuador, e involucrarse en la consolidación de una sociedad en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva (MINEDUC, 2016, p. 33). Desde este punto, el currículo busca formar sujetos capaces de generar procesos de activismo político de una manera libre e intercultural en una realidad para lograr mejorarla.

Actualmente, el sistema educativo está dividido en áreas de conocimiento. Las áreas que pueden aportar en dicha formación política de los subniveles educativos que están presentes en la investigación son: en la Educación General Básica (EGB) el Área de Estudios Sociales y en el Bachillerato General Unificado (BGU) el Área de Educación para la Ciudadanía. El currículo nacional presenta objetivos, los cuales buscan direccionar el proceso educativo, dotar de coherencia y cumplir los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de Educación. Los objetivos integradores que son de interés debido a su tendencia a aportar en el campo de formación política en el subnivel de EGB y BGU son los siguientes:

EGB: OI.4.9. Actuar desde los espacios de participación juvenil, comprendiendo la relación de los objetivos del Buen Vivir, la provisión de servicios y la garantía de derechos por parte del Estado con la responsabilidad y diversidad social, natural y cultural.

BGU: OI.5.9. Asumir su responsabilidad en la construcción de una sociedad equitativa a partir del reconocimiento de la igualdad natural de los seres humanos, del enfoque de derechos y de los mecanismos de participación democrática.

OI.5.10. Desarrollar mecanismos de participación a partir de la comprensión de los procesos de lucha social y política de diversos grupos, movimientos y culturas y su contribución a la construcción de la identidad nacional en el marco de una sociedad intercultural y multicultural de convivencia armónica (MINEDUC, 2016).

Estos objetivos buscan la participación de los educandos en medios de debate, en los cuales puedan obtener conocimiento de sus derechos y contribuir a la construcción de una sociedad democrática en un marco de interculturalidad y equidad. En ello se evidencia la formación política que se espera logren los educandos.

En los objetivos del Área de Ciencias Sociales, área encargada de formación política y ciudadana del estudiante, se pueden resaltar el siguiente objetivo en cuanto dicho campo:

OG.CS.6. Construir una conciencia cívica, crítica y autónoma, a través de la interiorización y práctica de los derechos humanos universales y ciudadanos, para desarrollar actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria.

OG.CS.7. Adoptar una actitud crítica frente a la desigualdad socioeconómica y toda forma de discriminación, y de respeto ante la diversidad, por medio de la contextualización histórica de los procesos sociales y su desnaturalización, para promover una sociedad plural, justa y solidaria (MINEDUC, 2016).

En cuanto al contenido del currículo, se evidencia aportes a una formación política a nivel de básica superior en el Bloque 3, llamado “La convivencia”, se determinan los siguientes contenidos:

1. Cultura, diversidad e interculturalidad del Ecuador: cultura nacional, cultura popular y manifestaciones culturales interculturales. Promueve un conocimiento e identidad de ecuatorianos para promover un sentimiento de patriotismo.
2. Democracia y ejercicio ciudadano en el país. Ligado estrechamente al activismo político puesto que da las pautas de ser ciudadano.
3. Derechos, deberes y obligaciones: Código de la Niñez y la Adolescencia, luchas en defensa de los derechos Democracia: valores, canales de participación ciudadana y el papel de la Constitución. Con esto los educandos tienen conocimiento de sus derechos y obligaciones lo cual es clave para luego exigirlos y luego luchar por obtenerlos.
4. Estructura del Estado: órganos, funciones, mecanismos y características; la fuerza pública y el Estado como garantes de los derechos de las personas. Para que el estudiante pueda participar en procesos políticos

debe conocer la estructura de un gobierno el cual representa su voz (MI-NEDUC, 2016).

En el subnivel de BGU, en cuanto a su contenido con aporte a formación política, se muestra el siguiente contenido:

- En Filosofía contiene los siguientes temas: el origen del pensamiento filosófico y su relación con la ciudadanía.
- En Educación para la Ciudadanía se encuentra: Ciudadanía y derechos aborda conceptos de ciudadanía, derechos, principios de igualdad. La democracia moderna, está constituida por temas de representativa social, presupuestos de la democracia moderna, democracia representativa, democracia deliberativa. La democracia y la construcción de un Estado plurinacional, se estudian los temas de democracia y plurinacionalidad, demandas sociales de pueblos y nacionalidades. El Estado y su organización está conformada por los tópicos d origen y evolución histórica, componentes, diferencias de estado y nación, asambleas constituyentes, cartas constitucionales, republicanismo, el Estado ecuatoriano.

Reformas educativas en el Ecuador

En el art. 19 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural se establece que uno de los objetivos de la Autoridad Educativa Nacional consiste en “diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial y a distancia” (LOEI, 2011). Esto quiere decir que todo el contenido impartido en las instituciones educativas es diseñado por el Ministerio de Educación del Ecuador. El contenido referido hacia formación política es propuesto por el ministerio.

Al actual currículo nacional preceden varias reformas importantes. La reforma consensuada desarrollada en el año 1996 se instauró el concepto de “constructivismo”, lo cual si se hubiera desarrollado correctamente hubiera propagado una participación política, puesto que el educando hubiese logrado empoderarse del conocimiento y transformar su realidad, pero lamentablemente solo se instauró como un *cliché* de “construcción del conocimiento” y no se puso en práctica en los centros educativos. No existió cambios a nivel de formación política, más bien se centró en instaurar nuevos componentes del currículo como por ejemplo: ejes.

En el año 2006 el Ministerio de Educación propuso un plan decenal, en cuanto a formación política no existió mucho énfasis, pero se puede destacar que uno de los objetivos fue la erradicación del analfabetismo y

fortalecimiento de la educación para adultos, lo cual es un buen punto de partida para una formación ciudadana y política, puesto que se genera acceso a conocimiento hacia todos los sectores de la población y no solo sectores burgueses, este acto consolida la participación inclusiva de la población.

Conclusiones

Ecuador, debido a Gobiernos interinos, se ha enfrentado a políticas que no han tenido continuidad por ello el acceso a la educación ha sido desigual. Desde el Gobierno de Rafael Correa se ha dado paso a una política educativa inclusiva que busca llegar a todos los sectores del país, aumentado la matrícula y permanencia a los centros educativos. Se trató de generar una educación de calidad, propiciando una política del Buen Vivir que busca la armonía entre naturaleza y humanidad.

A pesar de estos avances no existe en el sistema educativo espacios de diálogo político e ideológico para dar cabida a una formación consciente de ciudadanos políticos. Se ha impuesto netamente la corriente del Sumak Kawsay erradicando así la posibilidad de dicha formación.

A través de la historia educativa se han desarrollado varias reformas, dichas reformas se han enfocado en la interculturalidad e inclusión, como la consensuada, el plan decenal de educación, entre otras. Mas ninguna se ha enfocado en la formación política de los educandos. Olvidando así que el sujeto es un ser político natos y que se debe propiciar una formación para ejercer derechos ciudadanos y lograr una emancipación tanto individual como colectiva.

El formar seres políticos debería ser prioridad para el Gobierno, puesto que se lograría formar un ser analítico y consciente de sus actos abandonando así su papel de siervo de un sistema muchas de las veces injusto. Claro está que esto no conviene a los principales sistemas de poder, puesto que en palabras foucaultianas se busca generar sujetos dóciles y sumisos. Para romper estos eslabones se debe implementar una formación ciudadana de empoderamiento político en el cual los ciudadanos sean capaces de involucrarse en los procesos de transformación de su realidad local y nacional.

Referencias bibliográficas

- Ávila, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei*, (53), 1-16.
- Castillo, A. (2009). *Análisis de la política de Aristóteles respecto a la igualdad y la libertad del individuo* (Tesis de pregrado). Universidad De Lasalle, Bogotá, Colombia.
- Eagleton, T. (1995). *Ideología, una introducción*. Barcelona: Paidós.
- González, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

- Harvey, D. (2008). El neoliberalismo como destrucción creativa. *Apuntes del Cenes*, 27(45).
- Hernández, M. (2006). Poder y discurso. *Revista Mañungo*, (26) 215-233.
- Horrach, J. (2006). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 1-22.
- Isuani, E. (2011). *Tres enfoques sobre el concepto de Estado*. Recuperado de <https://bit.ly/1xx6Wlj/>
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial n° 417.
- Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010: las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://bit.ly/2Kqe1pz/>
- MINEDUC. (2013). *Adaptaciones a la actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica, para trabajo del aula*. Quito: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación.
- Minteguiaga, A. (2012). Política y políticas sociales en el Ecuador reciente: dificultades asociadas a la salida del ciclo neoliberal. *Revista de Ciencias Sociales*, I-II(135-136), 45-58.
- Rangel, H. (2015). Rousseau y la educación ciudadana moderna. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 185-206.

A singularidade do fenômeno migratório haitiano sob olhar de ações educacionais integrativas

Miriã Sotério Pereira
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Brasil)
miih_soterio@hotmail.com

Introdução

A inserção das populações migrantes, em especial das populações refugiadas em um processo educacional e cultural nacional, ainda perpassa por uma realidade distante e enigmática, embora o movimento migratório esteja presente e de maneira crescente em nossa realidade cotidiana. Ainda apresentando poucos estudos sobre o tema não é somente para os pesquisadores uma realidade ainda muito carente de estudos desde os aspectos legislativos, mas principalmente para todo o sistema social, cultural e educacional.

A Declaração de Salamanca de 1994 que preconiza a perspectiva de uma Educação Integrativa tem se ampliado em políticas públicas brasileiras e internacionais, com o intuito de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

No movimento pela inclusão e inserção de alunos de diferentes nacionalidades está atrelada a concepção de uma sociedade solidária, cuja diversidade é respeitada e que se fundamenta como peça essencial para o desenvolvimento e a manutenção da democracia. A educação integrativa é parte essencial desse processo.

Assim, o paradigma da integração é hoje palavra de ordem em todas as ciências humanas. Embora a discussão sobre a Educação Inclusiva se refira a uma população mais ampla, aplica-se errônea e estritamente a uma população constituída por deficiências físicas e intelectuais. Existe também à população da Educação Inclusiva/Integrativa que veladamente vem sendo

excluída da escola e da sociedade, que são os imigrantes, em especial os refugiados estrangeiros. O presente estudo traz em si, um grande desafio: integrar para além do incluir, respeito que supere o preconceito, empatia que supere o distanciamento. É dever de todo educador que milite por uma educação integrativa impedir a presença de um aluno em constante exílio.

Desta forma partindo dos novos contornos das migrações internacionais contemporâneas, este projeto traz por problema a necessidade de se contemplar as ações extensionistas com um grupo migratório específico: os haitianos-migrantes cada vez mais notáveis na região Metropolitana de Campinas, em especial, os municípios de Americana e Santa Bárbara D'Oeste, no Estado de São Paulo-Brasil. A ação será fruto de uma reflexão sobre a noção contemporânea do direito humano à migração e a educação para centrar-nos na seguinte intervenção extensionista que seria garantir aos imigrantes — estejam eles regularizados ou não o direito da aprendizagem da língua portuguesa afim de que dentre tantos problemas que enfrentam, a barreira linguística não seja mais um entre outros.

O estudo e intervenção se desenvolvem no interior do Núcleo Étnico Racial e Cultural do UNISAL-Unidade de Americana, junto ao Projeto de Imersão em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira com 187 haitianos refugiados e que merecem o reconhecimento e o respeito à singularidade de sua identidade estrangeira, afim de que preconceitos, estereótipos sejam, ao máximo, distanciados da realidade e que encontrem nesta ação não somente um lugar de aprendizagem, mas de valorização de sua identidade. Lugar de vida.

O objetivo central deste trabalho é realizar uma ação extensionista, para além das políticas e marcos legais concernentes a inserção do indivíduo estrangeiro em nosso país, mas oferecer ao estrangeiro refugiado a oportunidade de inserção social e profissional na realidade brasileira através de uma proposta pedagógica integrativa de imersão em língua portuguesa e cultura brasileira, que se faz relevante para que seus direitos sejam preservados, que a interação social deixe de ser mediada por concepções influenciadas por estereótipos.

Almejamos, também, realizar um traçado da autoimagem ou perfil que auto estabelecem Partimos da hipótese que a percepção negativa, depreciativa, causa alterações de comportamento, personalidade cidadã.

Desenvolvimento teórico

A diferença identifica, a desigualdade deforma (Bakhtin, 1992).

Pesquisas apontam que atualmente o maior grupo de estrangeiros em ascensão na Região Metropolitana de Campinas, pertencem a nacionalidade haitiana, que se sobressai tanto nas estatísticas oficiais como nas estimativas de pessoas em situação irregular, ou seja, sem a documentação

necessária para viver e trabalhar em território brasileiro. Em seguida, destacam-se as populações bolivianas, peruanas e paraguaias também com forte presença no território paulistano (Magalhaes, 2016).

De certa maneira, impera uma lógica de que garantir direitos aos migrantes indocumentados incentivaria a chegada de outros iguais a eles (Reis, 2015). Como lembra Hannah Arendt (1989), são populações como os deslocados de guerra, refugiados e os apátridas que lembram aos Estados e à comunidade internacional o desafio de se garantir direitos a pessoas que não pertencem a comunidade nacional alguma.

Estar em condição irregular num determinado país significa viver na ilegalidade sob o constante risco de deportação, já que o direito de emigrar não assegura o direito de entrar em outro país — processo esse que deve ser autorizado pelos Estados nacionais. Porém, o fato de lá estar não tira, do indivíduo ou do grupo, direitos fundamentais inerentes à condição humana, e entre eles os direitos educativos. Pode-se afirmar que existe, no escopo desse debate, um consenso sobre a necessidade de se garantir a esses não-cidadãos a tutela necessária até que sua situação seja regularizada (Lafer, 1988, pp. 45-46).

No entanto, esse tem sido um ponto clássico de tensão não somente na análise, mas nas políticas e práticas contemporâneas. A construção de normativas internacionais inscritas no campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos consolidou na legislação internacional o direito à educação para todas as pessoas, no entanto a barreira linguística tem dificultado o acesso de crianças e adolescentes a escola e dos adultos ao mercado de trabalho, tornando frágil e insegura a sua permanência. O direito a viver com dignidade não deveria ser um campo de disputas, em que se cruzam diversos entendimentos sobre o que seria a realização desse direito.

Diante de um cenário de heterogeneidade cultural em que as sociedades se encontram, “é necessário proceder à integração dos sujeitos que fazem parte deste quadro. Sendo esta integração designada como o modo como os estrangeiros são incorporados num espaço social comum” (Pena Pires, 2003 apud Sérgio, 2007, p. 24). Existem muitas formas de integração, de socialização e de inter-relações ou de choques entre esses aspectos e a sociedade global. A ideia é avançar cada vez mais na reunião de culturas diferentes, na experiência e no projeto de vida das sociedades, para alcançar o resultado que seria ajustar a integração social e o reconhecimento cultural (Touraine, 1997).

O direito humano à educação do estrangeiro

Os direitos humanos configuram-se como temas presentes nas recentes pesquisas internacionais sobre fenômenos migratórios. No entanto, no Brasil ainda são raros os estudos que atrelam o direito à educação e a

população imigrante, considerando os novos contornos das migrações internacionais contemporâneas. Paradoxalmente, trata-se de uma realidade cada vez mais notável nas grandes cidades, principalmente nas brasileiras.

A escolarização das correntes migratórias predominantes no final do século 19 e até meados do século 20 foi objeto de pesquisas, como a de Demartini (2005), que trata dos grupos de alemães, japoneses e portugueses nas escolas de São Paulo neste período, considerando as relações de suas famílias com o projeto educativo. A década de 30, quando durante o governo de Getúlio Vargas as escolas de grupos estrangeiros são obrigadas a nacionalizarem-se, é também bastante mencionada em estudos. As análises sobre o que se sucedeu posteriormente nos pareceram mais escassas. A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Pesquisas apontam que atualmente o maior grupo de estrangeiros em ascensão na Região Metropolitana de Campinas, pertencem a nacionalidade boliviana, que se sobressai tanto nas estatísticas oficiais como nas estimativas de pessoas em situação irregular, ou seja, sem a documentação necessária para viver e trabalhar em território brasileiro (Magalhaes, 2016).

Em seguida, destacam-se as populações peruanas e paraguaias também com forte presença no território paulistano. Na rede municipal de ensino, bem como na rede estadual, são centenas de estudantes matriculados oriundos desses países, além daqueles que estão em idade escolar e fora de qualquer escola. Estar em condição irregular num determinado país significa viver na ilegalidade sob o constante risco de deportação, já que o direito de emigrar não assegura o direito de entrar em outro país — processo esse que deve ser autorizado pelos Estados nacionais. Porém, o fato de lá estar não tira, do indivíduo ou do grupo, direitos fundamentais inerentes à condição humana, e entre eles os direitos educativos. Pode-se afirmar que existe, no escopo desse debate, um consenso sobre a necessidade de se garantir a esses não-cidadãos a tutela necessária até que sua situação seja regularizada (Lafer, 1988). No entanto, esse tem sido um ponto clássico de tensão não somente na análise, mas nas políticas e práticas contemporâneas.

A construção de normativas internacionais inscritas no campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos consolidou na legislação internacional o direito à educação para todas as pessoas. Segundo Bobbio, “não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução” (1992, p. 75). O direito à educação não deixa de ser um campo de disputas, em que se cruzam diversos entendimentos sobre o que seria a realização desse direito.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirma o direito à educação com base em três princípios: universalidade; gratuidade e obrigatoriedade. Seu art. 26 diz que o ensino será gratuito ao menos nos graus “elementares e fundamentais” e obrigatória em seu nível primário. Diz ainda que a instrução técnica e profissional deverá ser generalizada e o acesso aos estudos superiores “em função de seus respectivos méritos”. Com relação aos propósitos da educação, o texto resolve da seguinte maneira: os preceitos foram mais tarde reafirmados no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, e numa lista de outros instrumentos, todos eles ratificados pelo Brasil.

No caso do continente americano, aplica-se ainda a legislação regional acordada no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, nesse caso especificamente o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais — Protocolo de San Salvador, de 1988 (art. 13). Essa normativa afirma que toda pessoa tem direito à educação, e que esta deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Um desafio contemporâneo latente nesta seara é o aprofundamento do texto mínimo acordado na Declaração de 1948 e nos pactos posteriores, mantendo os princípios lá afirmados, mas traduzindo-os para a aplicação em legislações, planos e práticas.

A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948).

Para Reis (2015), uma das implicações de se perceber a educação como um direito humano, é entender que um compromisso não cumprido em relação à realização desse direito deve ser visto como uma violação. Sob esta ótica, os compromissos assumidos pelos Estados de universalizar a educação passam a ser vistos como uma obrigação legal e os mesmos devem estar sujeitos a sanções legais, além de terem a obrigação de providenciar a reparação, compensar as vítimas e assegurar que violações semelhantes não voltem a ocorrer. Para Tomasevsky (2014), a busca pela realização plena do direito humano à educação deve incluir, simultaneamente, três dimensões: o direito humano à educação; os direitos humanos na educação; e os direitos humanos através da educação

A autora destaca, ainda, a oferta de um ambiente saudável e seguro para a aprendizagem; bem como a instrução na língua própria dos alunos; a liberdade em relação a censuras e o reconhecimento dos alunos como sujeitos.

Ainda como fatores fundamentais nesse sentido, ela propõe o desenvolvimento de políticas específicas adaptadas para a aprendizagem de minorias que não têm suas especificidades contempladas no ensino tradicional, tais como estudantes indígenas, migrantes, pessoas com deficiência etc. Esse reconhecimento implica inclusive em mais gastos por parte do poder público — formação de professores e a produção de livros didáticos, por exemplo, considerando-se que a diversidade linguística e cultural requer mais investimentos.

Por fim, os direitos humanos através da educação estariam intrinsecamente ligados à finalidade da relação educativa. Essa dimensão demonstra a preocupação com a formação de sujeitos capazes de agirem no sentido de proteger e promover esses direitos (Tomasevski, 2014).

Os referenciais citados acima continuam sendo uma matriz essencial na perspectiva da afirmação da educação como direito humano. Muitos pesquisadores ou organizações continuam modificando e aprofundando o entendimento do que seria a realização plena do direito à educação, ou seja, tais garantias legais são de todos e todas e não somente dos nacionais de um determinado país, os direitos educativos voltaram a ser reafirmados nas normativas internacionais que tratam especificamente das populações migrantes e dos refugiados.

A Convenção Internacional sobre a Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e Seus Familiares registra em seu art. 30 que o filho de um trabalhador migrante tem o direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os nacionais do Estado interessado (ONU, 1990). O documento reforça, ainda, a proibição de que seja negado ou limitado o acesso a estabelecimentos públicos de ensino por motivo de situação irregular dos pais ou da própria criança. A Convenção ressalta, finalmente, que os Estados onde trabalham migrantes, em colaboração com os Estados de origem, deverão, quando procedente, aplicar uma política encaminhada a facilitar a integração dos filhos de trabalhadores migrantes no sistema escolar local, particularmente em relação ao ensino do idioma local. Interessante notar que essa Convenção — a que mais aborda o tema em maneira explícita — não se refere a todas as pessoas migrantes, mas sim aos filhos dos trabalhadores/as migrantes. Basta atentar para seu nome: Convenção Internacional sobre a Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e Seus Familiares.

A literatura mostra que os fluxos contemporâneos são bastante mais complexos e já não respondem à lógica binária de atração/repulsão econômica, como se acreditava anteriormente. Já no final dos anos 70, Sayad levantava um tema que viria a ser amplamente debatido nos anos seguintes, que era a tensão entre o trabalhador e o cidadão na sociedade receptora: deseja-se a força de trabalho, pois muitas vezes sabe-se que sua mão de obra é imprescindível, mas não a presença daquele ser humano em sua plenitude. “Ser imigrante e desempregado é um paradoxo” (1998, p. 55), dizia o autor.

Para os fins de nosso estudo, especificamente com relação aos direitos educativos, a realidade apresentada denuncia as violações ligadas à acessibilidade (toda a questão de documentação exigida como uma primeira barreira notável), bem como de aceitabilidade (não é aceitável uma educação que discrimina) e adaptabilidade (diferenças que estão sendo ignoradas, a começar pela linguística).

Interessante perceber que, em países da Europa, Estados Unidos e outros receptores de imigrantes, a presença de estrangeiros nos centros educativos é um dos fatores centrais que têm motivado os debates sobre diferença na escola, enquanto aqui o grupo que faz parte das novas migrações internacionais é ainda cercado de invisibilidade, configurando-se dessa forma um campo novo para estudos. Não se trata de afirmar que naqueles países a questão encontra-se equacionada, ao contrário, é evidentemente mais tensa. No entanto, se, por um lado, as tensões são mais evidentes, por outro, esses grupos são mais visíveis e, aos poucos, observam-se alguns indícios, ainda que pontuais, de políticas que consideram suas especificidades.

A imigração e a integração no Ensino

“A integração é o processo gradual pelo qual os novos residentes se tornam participantes ativos na vida econômica, social, cívica, cultural e espiritual do país de imigração” (Perotti, 1997, p. 49). Nesse sentido, julgamos não existir espaço nas sociedades pluriculturais para a negação do outro e suas disputas religiosas, étnicas, políticas e sociais. Os sujeitos clamam por uma vida conjunta pacífica e produtiva combinadas com as liberdades e reconhecimento das diversidades.

Diante de um cenário de heterogeneidade cultural em que as sociedades se encontram, “é necessário proceder à integração dos sujeitos que fazem parte deste quadro. Sendo esta integração designada como o modo como os estrangeiros são incorporados num espaço social comum” (Pena Pires, 2003 apud Sérgio, 2007, p. 24).

Existem muitas formas de integração, de socialização e de inter-relações ou de choques entre esses aspectos e a sociedade global. A ideia é avançar cada vez mais na reunião de culturas diferentes, na experiência e no projeto de vida das sociedades, para alcançar o resultado que seria ajustar a integração social e o reconhecimento cultural (Touraine, 1997).

No âmbito da educação, é fundamental que a política educacional das instituições seja voltada à inclusão e integração dos sujeitos. A UNESCO tem como missão incentivar a educação para todos como uma das prioridades dos Direitos Humanos Universais.

Logo, destacamos alguns acordos mundiais que avançam na garantia desse direito, como a Declaração Mundial de Educação para Todos,

resultado da Conferência de Jomtien, Tailândia em 1990, a Declaração de Hamburgo, de 1997, estendendo-se para a Recomendação de Seul e mais recentemente a Declaração do Milênio, de 2000 (Werthein e Cunha, 2000). Diante desses esforços mundiais, a UNESCO procura intensificar o estímulo ao ensino superior como acompanhamento da expansão do ensino em todos os seus níveis inclusive o nível superior.

Para a UNESCO, um dos desafios relevantes para a democratização do acesso à educação superior é a internacionalização do ensino, pois indica a necessidade atual do entendimento intercultural entre as sociedades. A cooperação internacional deve estreitar o intercâmbio baseado na parceria e relevância coletiva, deve também apoiar-se no princípio da solidariedade internacional, pois os países em desenvolvimento nem sempre possuem os meios necessários à implementação de projetos estratégicos (Jorge Werthein e Cunha, 2000, p. 96).

Nessa medida, consideramos fundamental que as instituições de ensino superior definam políticas cativas de inclusão e integração dos alunos provenientes de outros países. O ingresso à universidade constitui um grande desafio para os alunos estrangeiros ao nível de suas competências pessoais, sociais e interpessoais. Esses deparam-se com muitas mudanças e uma nova experiência de vida cheia de novidades aos quais necessitam lidar tais como, ausência de familiares, adaptação ao novo sistema de ensino, a nova cultura, o clima, entre outros aspectos. Segundo alguns estudos, muitos alunos estrangeiros do ensino superior “podem experimentar choque cultural, dificuldade de adaptação, com confusão sobre expectativas de papel no novo país, baixa integração social, alienação, dificuldade com atividades diárias, depressão, ansiedade e discriminação” (cf. Andrade e Teixeira, 2009).

Esses problemas parecem estar associados às dificuldades de integração e de aculturação. A nível individual, é um fenômeno “através do qual o indivíduo vai se socializando na nova cultura e mudando seu repertório comportamental em virtude deste contato com o novo contexto”.

Desenvolvimento da intervenção extensionista

O presente estudo e ação extensionista se desenvolve no interior do Núcleo Étnico Racial e Cultural do UNISAL, junto ao Projeto de Imersão em Língua Portuguesa e Cultura Brasileira com 187 haitianos. Serão encontros semanais que ocorrerão entre os meses de abril a junho e retomados de agosto a outubro de 2018. A metodologia da imersão na língua portuguesa a ser utilizada parte da concepção freireana de alfabetização na qual a leitura de mundo precede a leitura da palavra e em material didático construído especialmente para alunos estrangeiros. O material didático construído estrutura-se a partir de módulos que atendem à demanda dos alunos em questão.

São quatro módulos, à saber: quem sou eu, onde estou, números e verbos, masculino e feminino, pronomes, letras, interpretações e discussões.

Considerações parciais: relevância e transformação social

O respeito a singularidade estrangeiro, sob o enfoque do reconhecimento de aprendizagens mútuas e cidadã é um dos grandes desafios de uma sociedade contemporânea autocentrada, especialmente em um momento em que os movimentos migratórios são crescentes e que as fronteiras parecem cada vez mais permeáveis. Consideramos como o grande marco deste estudo a perspectiva de que a acolhida seja um exercício que deve permear o pensamento e as ações humanas, em processos permanentes de hominização e de civilização. O texto parte da hipótese de que ações extensionistas podem oferecer ao estrangeiro refugiado a oportunidade de inserção social e profissional na realidade brasileira através de uma proposta pedagógica integrativa de imersão em língua portuguesa e cultura brasileira. A conquista do idioma local proporcionará ao haitiano, literalmente, reescrever a sua história, uma vez que a barreira linguística não se configurará em como o entrave para a sua integração. Que lutem pela conquista de seus direitos de reconhecimento e respeito à singularidade de sua identidade estrangeira, afim de que preconceitos, estereótipos sejam, ao máximo, distanciados da realidade e que encontrem nesta ação não somente um lugar de aprendizagem, mas de inserção em um país que escolheram para a reconstrução de sua vida. Ler a palavra. Ler a vida.

O artigo apresenta coerência argumentativa e expositiva/textual, muito embora se trate de uma ação em andamento, não trazendo resultados expressivos.

Referências bibliográficas

- Alcación, M. P. de. (2015). Aprendizagem por interação e traços da personalidade. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional: ABRAPPEE*, 17(1).
- Almeida, R. e B. Miranda de. (2008). A política fronteiriça em Mato Grosso- séculos XVIII e XIX- presença indígena. In Souza-Higa, T. C. (Ed.), *Estudos Regionais Sul-americanos — sociocultura, economia e dinâmica territorial na área central do continente* (pp. 387-391). Cuiabá: UFMT.
- Amossy, R. (2008). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto.
- Bialakowsky, A. e Antunes, R. (Eds.). (2005). *Trabajo y capitalismo entre siglos en Latinoamérica. El trabajo entre la perenidad y la superfluidad*. Guadalajara: CUCSH/ALAS.
- Brasil. (19 de agosto de 1980). *Lei nº 6.815*.

- Brasil. (1988). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca*.
- Brasil. (2001). *Plano Nacional de Educação*. Brasília: INEP.
- Brasil. (24 de maio de 2017). *Lei 13.445*.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura* (vol. 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hall, S. (s/d). *Processos humanos de mudanças*. Porto Alegre: Artmed.
- Januário, E. (2014). *Caminhos da fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil/Bolívia*. Cáceres: Editora UNEMAT.
- Lafer, C. (1988). *Democracia e Relações Internacionais: o cenário contemporâneo*. Porto Alegre: s/e.
- Landowsky, É. (2002). *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva.
- Magalhães, M. P. (2016). *Rota Migratória Haitiana*. São Paulo: Manole.
- Reis, E. (2015). *Preconceito e Migração*. São Paulo: Contexto.
- Touraine, A. (1998). *Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático*. São Paulo: EDUSC.
- Touraine, A. (1997). *Palavra e Sangue: Política e Sociedade na América Latina*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- UNESCO. (1995). *Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Paris: UNESCO.

O estudo de antropologia religiosa: proposta de formação do discente salesiano

Matheus Giusti Fernandes
Centro Universitário Salesiano De São Paulo (Brasil)
matheusggf@gmail.com

Francisco Evangelista
Centro Universitário Salesiano De São Paulo (Brasil)
francisco.evangelista@am.unisal.br

Introdução

Se tratando de ser humano em formação salesiana, o projeto busca entender/esclarecer a disciplina de antropologia religiosa como fundamental na formação do docente salesiano. Sendo a disciplina como fundamental de estrutura da nossa vida nas ações pessoais, sociais, profissionais e em todos os campos que culminam um ser em sua totalidade. A problemática da pesquisa mora em virtude do panorama dos conflitos existenciais íntimos e sociais dos tempos atuais.

Amós Oz, pacifista israelense, nos ajuda na questão do fanatismo quando diz:

Há a presença de quê aquilo que é o melhor para um, tem que ser para o outro, e essa proposta é feita de modo autoritário por uma das partes, identificando o fanatismo que explora todos os cantos do mundo, em cada convívio social (Oz, 2017).

Este fanatismo faz ligações com o fundamentalismo e a intolerância, que Leonardo Boff traz em sua obra *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*:

Fundamentalismo representa a atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista. Sendo assim, imediatamente surge grave consequência: quem se sente portador de uma verdade absoluta não pode tolerar outra verdade, e seu destino é a intolerância. E a intolerância gera o desprezo do outro, e o desprezo, a agressividade, e a agressividade, a guerra contra o erro a ser combatido e exterminado. Irrompem conflitos religiosos com incontáveis vítimas (Boff, 2002, p. 40).

O fundamentalismo e a intolerância no século XXI estão presentes no nosso cotidiano em muitas relações de convivência. É possível ouvir palavras como “Não quero nem saber”, “Não vou ouvir mais”, “Não me interessa”, “Não me importa”, identificando que o problema está mais presente no nosso meio do que imaginamos.

Estruturada as visões de fanatismo e fundamentalismo, identifica-se outro problema, a sociedade líquida. Manifestada pelo autor Zygmunt Bauman, a sociedade líquida explica o reflexo da superficialidade, como as relações efêmeras são os obstáculos de relação de convivência humana nos tempos atuais:

Você nunca perde de vista o seu celular. Sua roupa de jogging tem um bolso especial para ele, e você nunca sai com aquele bolso vazio, da mesma forma que não vai correr sem o seu tênis. Na verdade, você não iria a nenhum lugar sem o celular (“nenhum lugar” é, afinal, o espaço sem um celular, com um celular fora de área ou sem bateria). Estando com o seu celular, você nunca está fora ou longe. Encontra-se sempre dentro — mas jamais trancado em um lugar. Enclausurado numa teia de chamadas e mensagens, você está invulnerável. As pessoas a seu redor não podem rejeitá-lo e, mesmo que tentassem, nada do que realmente importa iria mudar. Não importa onde você está, quem são as pessoas à sua volta e o que você está fazendo nesse lugar onde estão essas pessoas. A diferença entre um lugar e outro, entre um e outro grupo de pessoas ao alcance de sua visão e de seu toque, foi suprimida, tornou-se nula e vazia. Pense nisto (quer dizer, se houver tempo para pensar): é absolutamente improvável chegar ao fim de seu catálogo portátil ou digitar todas as mensagens possíveis. Há sempre mais conexões para serem usadas — e assim não tem grande importância quantas delas se tenham mostrado frágeis e passíveis de ruptura. O ritmo e a velocidade do uso e do desgaste tampouco importam. Cada conexão pode ter vida curta, mas seu excesso é indestrutível. Em meio à eternidade dessa rede imperecível, você pode se sentir seguro diante da fragilidade irreparável de cada conexão singular e transitória (Bauman, 2004, p. 74).

A relação líquida anunciada por Bauman traduz as nossas ações do contemporâneo e como nos comportamos de maneira superficial uns com os outros, buscando expressar apenas imagem, aparência sobre o real, sem profundidade da existência daqueles que nos propomos a interagir.

Trata-se aqui de colocar em evidência a falta de empatia/reconhecer a existência do outro. Nesta construção problemática, observamos as fragilidades humanas em relação à consciência existencial do próprio ser e à coexistência/convivência.

Com efeito, ninguém se acredita feliz ou infeliz, senão em comparação com outros. Desse amor de si provém a inclinação de conferir-se um certo valor na opinião de outrem; em princípio, sem dúvida, não se pretende-se não a igualdade; não se confere a ninguém uma superioridade sobre si, uma vez que se teme constantemente que outros a ambicionem, de onde resulta, aos poucos, o desejo injusto de adquiri-la por si sobre os outros. Sobre isso, ou seja, sobre a inveja e a rivalidade, podem enxertar-se os maiores vícios de hostilidades secretas e patentes contra todos aqueles que consideramos como estranho para nós. Esses sentimentos, na realidade, não provêm espontaneamente da natureza como de sua raiz, mas, tendo presente o temor que temos que outros tentem adquirir sobre nós uma superioridade que nos é odiosa, essas são as inclinações que têm por finalidade proporcionar-nos, por razões de segurança, a superioridade sobre outrem, enquanto na medida de precaução, desde que a natureza não pensasse em empregar a ideia de semelhante emulação (que não exclui em si o amor recíproco) senão como princípio de cultura [...] são chamados vícios diabólicos, por exemplo, a inveja, a ingratidão, a alegria proveniente do mal de outrem (Kant, 1794, p. 5).

O filósofo alemão Immanuel Kant em 1794 escreveu sobre a relação social de convivência e chama a atenção para uma insistência e forma de lógica do ser humano em relação ao outro. Ele propõe que busquemos entender se estamos satisfeitos ou não em decorrência da infelicidade ou felicidade dos outros. Na tentativa automática de nos colocar acima dos outros, no medo de que o outro se ambicione acima de si mesmo, o ser humano busca injustamente se fazer maior em uma lógica imoral de convivência vertical, colocando si mesmo à frente do outro.

A postura da disciplina invoca a convivência horizontal, colocando o ser ao lado do outro, alargando a sua razão de entender o significado de si mesmo do outro ser humano que se convive e se debate ideias, em uma forma não imperativa e sim ética.

Desenvolvimento

A investigação em torno do tema se passa pela identificação da disciplina de antropologia religiosa como elemento fundamental do agir ético do discente durante e após seu período na universidade. O projeto se inicia com leitura bibliográfica em cima de temas como antropologia filosófica, filosofia, religião e educação, ou seja, pesquisa exploratória base da investigação, para que nos meses entre agosto e outubro sejam feitas as pesquisas

empíricas em campo — com alunos do curso de Comunicação Social / Campus Dom Bosco / Americana SP / Brasil. Ficou definido esse público porque a pesquisa foi delimitada na disciplina de Antropologia Religiosa oferecida pelo Fabio Camilo Biscalchin no 2º e 3º semestres de Comunicação Social entre os anos de 2015/2016.

Observando os referenciais teóricos, obteve-se a construção do eixo base da pesquisa. A análise se encontra no diálogo entre alguns conceitos da filosofia, como antropologia filosófica, filosofia da religião, espiritualidade, educação e ética.

O *homo vivens* destaca-se nitidamente dos outros seres vivos pelo tipo de vida que o caracteriza, uma vida consciente de si mesma. 'L'homme c'est le vivant séparé de la vie par la science et s'essayant à rejoindre la vie à travers la science' [...]. Distingue-se, além disso, pela atitude nova que o homem possui nos confrontos da vida: o homem coloca-se o problema da vida, aprecia a beleza da vida, deseja melhorar a sua forma de vida, tende a transcender os limites do espaço e do tempo nos quais sua vida está confinada. Ele pode elaborar o seu próprio conceito de vida perfeita e é por essa vida que ele sente um fascínio ardente. O homem é dono da própria vida, pode em larga escala controlá-la, dirigi-la, aperfeiçoá-la (Modin, 1926, p. 36).

Modin nos dá a perspectiva do que o indivíduo quer. O homem quer viver a vida que ele considera perfeita para ele mesmo, deliberando uma denúncia de enxergar o mundo apenas com o seu próprio entendimento. Pode-se observar que o autor declara que o homem tem o controle das facetas da sua existência, indicando que os caminhos que o ser humano tomar, são de sua livre direção consciente, podendo inclusive escolher o significado do conceito de uma vida perfeita; em consonância com a pesquisa, os conceitos de vida que devemos analisar são aqueles que têm anexo à antropologia religiosa com o debate sobre Jesus Cristo fazendo-se presente por sua imagem referencial para a existência. Sobre a consciência de Jesus Cristo: Ser filho do Pai.

Jesus teve sua experiência espiritual nestas duas esferas: na intimidade e na política. E ele se transformou: deixou a família, pôs-se a pregar pelos caminhos, a curar doentes, a consolar aflitos, a perdoar pecados e a ressuscitar mortos. Mas acima de tudo provocando nas pessoas um encontro amoroso e íntimo com Deus e inaugurando uma ética de amor incondicional, de perdão ilimitado e de confiança irrestrita nos desígnios de Deus (Boff, 2001, p. 54).

A leitura espiritualista demonstra Jesus como exemplo máximo de amor, como molde de reforma íntima, na linha em que a espiritualidade é um caminho de transformação. O sentido da vida então, segundo os preceitos

de Cristo, se faz nas práticas de justiça e da solidariedade. Condizente, disciplina aprofundada na pesquisa parte da proposta de educação do respeito ao diferente. Proposta essa que tende a partir do entendimento de educação que concede autonomia consciente às relações de convivência, ilustrando que as situações de vida cotidiana passam pela prova do reconhecimento da existência do outro e pelo direcionamento da consciência.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p. 60).

Freire convida a pensarmos sobre o movimento da indagação, a busca de reflexão além daquilo que aparenta ser, sendo essa a agente que serve de meio para a fonte de esclarecimento — aqui podemos fazer um paralelo com abordagem kantiana, fonte do “*ouse saber*” como proposta exclamativa no livro *O que é a luz?* Até o momento, observamos que para que possamos nos mover diante do mundo, tocar e acrescentar uma obra nossa, é a aparição da autonomia humana que dita as ações que nos classificam como seres conscientes ou não na relação uns com os outros. Na abordagem sobre relações de convivência, o ex ministro da educação da França, Luc Ferry, nos ajuda a entender a ética que queremos abordar no projeto, em sua passagem “A exigência do pensamento alargado” na obra *Aprendendo a viver-Filosofia para os novos tempos*:

Por oposição ao espírito “Limitado”, o pensamento alargado poderia ser definido, num primeiro momento, como aquele que consegue arrancar-se de si para se “colocar no lugar de outrem”, não somente para melhor compreendê-lo, mas também para tentar, num momento em que se volta para si, olhar seus próprios juízos do ponto de vista que poderia ser dos outros. É o que exige a auto-reflexão de que falávamos há pouco: para que se tome consciência de si, é preciso situar-se à *distância de si mesmo* (Ferry, 2007, p. 122).

Ferry estimula a consciência de se colocar no lugar do outro para reconhecer a visão que o outro tem sobre determinado assunto. É abertura de iniciação ao reconhecer a existência do outro, partindo aos passos necessários para aplicar a consciência na prática da vida, na universidade, na residência, nos espaços públicos, no trabalho e qualquer meio onde haja relação de convivência. A partir do momento que entendemos o com + viver como modo de construção de uma sociedade justa e solidária, nossas práticas individuais começam a mudar, mas, não pelo individualismo e sim pelo

coletivo. O senso básico de coletividade pede algo fundamental nas relações de convivência, ele necessita do reconhecer a existência do outro.

O tratamento da disciplina assume um tema base para dar entendimento do que quer transmitir, buscando o fenômeno religioso.

O ser humano é tal, que sua vida não se resume ao aqui e agora. A análise concreta do ser humano no mundo mostra que, ao agir humanamente, ele tem sempre uma perspectiva, um objetivo e um sentido. Podemos dizer que, independente da consciência que tenha pessoalmente, o ser humano, ao agir livremente, não pode deixar de se posicionar em face o sentido da vida (Catão, 1995, p. 15).

O fenômeno religioso se mostra em 5 fatores, a Antropologia Cultural, Antropologia Filosófica, Sociologia da Religião, Psicologia da Religião e a Abordagem Pedagógica com a didática de busca de sentido da vida. A disciplina aborda a ordem pedagógica do todo, indicando que o ser humano precisa se manifestar frente ao sentido da vida, buscada pela religião. Segundo Francisco Catão, no fenômeno religioso, as pessoas desejam uma experiência com algo ou alguém sagrado, partindo para a expressão, para a ação desse desejo, ampliando ou prejudicando o sentido da vida.

Acreditamos estar próximos de uma proposta satisfatória, apontando para três focos, de que derivam e para o qual convergem todas as expressões dos valores que sustentam a vida das pessoas e da sociedade em que vivemos. O primeiro foco é o próprio ser humano: sua dignidade de pessoa, seus direitos fundamentais inalienáveis, sua liberdade, na busca de sua auto-realização como pessoa em sociedade. O segundo foco é aquilo que esta por trás da vida humana, que a transcende e lhe confere, de certo modo, sentido. Finalmente, mais generalizada ainda do que a percepção da transcendência é a preocupação com a própria auto-realização, a felicidade pessoal em uma sociedade renovada, em que imperem a justiça e a paz (Catão, 1995, p. 22).

A proposta de Francisco Catão sobre a análise existencial da religião vivida manifesta três focos de estrutura da compreensão da raiz que os homens têm sobre a vida e a sociedade. O cerne do esclarecimento de Catão se mostra capaz de nos direcionar na direção central nas questões de sentido para o ser humano, o que nos move a ser quem sou e quem quero ser, de questões como: diante do que vemos e fazemos, estamos fazendo a coisa certa? Somos livres para querer o que queremos? Movimentações da consciência humana que dão norte ao sentido existencial que escolhemos para nós.

Em consoante com Panasiewicz, “viver é a arte de construir a vida com sentido” (2013, p. 590), uma atmosfera existencial com poder inexplicável e por quê? Porque se coloca de modo consciente que para você sentir o significado de viver, é essencial que se promova uma existência com

significado, com propósito. Em seu artigo, Panasiewicz ainda nos ajuda a raciocinar sobre a experiência religiosa:

A experiência de Deus permite a lúcida articulação entre o imanente e o transcendente. É experiência única, particular e, ao mesmo tempo, revigora e recharacteriza a vida de quem a realiza. Ela possibilita que o ato do viver seja construído, permanentemente e com sentido, na cotidianidade do existir, ou seja, uma pessoa que consegue contemplar os acontecimentos da vida e retira daí um sentido ao existir realiza a experiência de Deus. Portanto, essa experiência ocorre mais do que se imagina. Ela “transpassa literalmente (empeiria) a existência inteira do homem na medida em que existir humanamente é existir logicamente: é produção incessante de sentido” (VAZ, 2002a, p. 253). Por isso, o ser humano se debate em angústia existencial quando não consegue alinhar logicamente sua vida. Ainda, para além da reflexão filosófica, viver humanamente significa existir emocionalmente: é construção constante de relações afetivas e amorosas; em razão disso, entra em “crise de sentido” quando não consegue existir lógica e emocionalmente. Seus planos existenciais e afetivos não proporcionam a realização esperada (Panasiewicz, 2013, p. 133).

Discute-se nestas linhas a razão da “crise de sentido”, abrindo a ótica para a relação do “*eu mais o outro*”, identificando as relações de frustrações que temos intimamente por uma experiência que no mundo das ideias seguiu um rumo e a realidade outra. O autor traz as agonias passadas em momentos do ser humano quando volta-se para si e reflete sobre a vida e suas relações sociais, como podemos pensar no exemplo amoroso, em que nos colocamos na disposição de estar em conflito entre o pensar individual e o pensar do eu e o outro.

A crise emerge como possibilidade de novas escolhas e adequações em seu viver. É aí que se faz a experiência do mistério transcendente ou de Deus? A experiência de Deus ocorre em variadas situações. Entretanto, em todas elas, tanto em acontecimentos positivos quanto negativos, a leitura que se faz do fato leva, necessariamente, a um sentido novo e restaurador da vida. Por exemplo, situações positivas, como a conversa com uma pessoa de referência na vida, a conquista de algo, um trabalho realizador, uma experiência em uma viagem, ou situações negativas, como a perda de uma pessoa próxima, um acidente, uma situação de doença, podem levar a reinterpretar o modo de viver. Se uma dessas situações provocar reflexão de experiências transcendentais profunda e possibilitar que a pessoa retire um sentido novo e restaurador para seu existir, denomina-se o ocorrido de experiência de Deus. Isso é produção constante de sentido, lógico e emocional (Panasiewicz, 2013, p. 133).

Esclarecendo a proposta da religião como agente de sentido de vida, Panasiewicz de maneira didática traduz como podemos pensar de forma mais clara sobre nosso viver. Em paralelo, a obra *Ética para meu filho* de

Fernando Savater é uma bibliografia base do curso ministrado pelo Camilo Biscalchin. No livro em questão, retrata-se uma leitura fácil e agradável para entender o que é ética no meio jovem:

O que faz a vida ser 'humana' é o transcorrer em companhia de seres humanos, falando com eles, pactuando e mentindo, sendo respeitado ou traído, amando, fazendo projetos e recordando o passado, desafiando-se, organizando juntos as coisas comuns, jogando, trocando símbolos... A ética não se ocupa em saber como se alimentar melhor, qual a maneira mais recomendável de se proteger do frio ou o que fazer para atravessar um rio sem se afogar, todas questões muito importantes, sem dúvida, para a sobrevivência em determinadas circunstâncias; o que interessa à ética, o que constitui sua especialidade, é como viver bem a vida humana, a vida que transcorre entre humanos. Se não soubermos como nos arranjar para sobreviver em meio aos perigos naturais, perderemos a vida, o que sem dúvida será um grande dano; mas, se não tivermos nem ideia de ética, perderemos ou prejudicaremos o humano de nossa vida (Savater, 2004, p. 70).

A leitura ética observada se delimita em nos capacitar o raciocínio da ética como base do conviver bem e como conviver bem alcança níveis de consciência em sociedade.

A proposta de lucidez do reconhecer a existência do outro, anunciada pela antropologia religiosa, passa pela construção de entendimento da educação como formadora do ser humano que busca ter consciência e esclarecimentos das próprias atitudes, assumindo e tomando partido das decisões que a vida solicita. Esse fomento é discutido pelo educador brasileiro Paulo Freire na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano,

o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando [...]. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (Freire, 1996, p. 67).

O ser humano como ser histórico-social é assimilado com grande questão pela linha de convivência que provém de intensa manifestação de indiferença e exclusão uns com os outros. Segundo a linha freireana, só somos éticos porque estamos sendo éticos, se somos negligentes com o outro, estamos sendo negligentes com os que estão ao nosso redor, colocando como denúncia à ética da forma como é abordada na investigação com o fim último da disciplina de Antropologia Religiosa como formadora da consciência do reconhecer a existência do outro.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante. É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programáti-

co da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade (Freire, 1987, p. 40).

É exposto em *Pedagogia do oprimido* o fluxo que devemos seguir se queremos uma autonomia de existência que pensa na existência do outro como precursora de uma disciplina de instituição de ensino superior. Alargando para a aproximação Salesiana, por ser uma universidade aberta ao diálogo e que prioriza a formação humana, o momento de vida dos jovens discentes pede o aumento da capacidade de pensamento em relação ao outro para que possamos construir, com base salesiana, base ética, base pedagógica, base crítica, base filosófica e base antropológica, a convivência do bem comum.

O diálogo feito com a obra de Paulo Freire demonstra uma apologia à relação de liberdade com a educação. É proposto que a educação deve ser apresentada como questão existencial, com motivo de ação — agir na educação para analisar o próprio sentido de vida, indicando a liberdade como revelação do questionamento crítico. A máxima “Penso logo existo” proferida pelo filósofo francês René Descartes, mostra o quanto é essencial ao ser humano o pensar. O pensamento fornece condições para que o existir tome sentido, deixando de ser uma existência sem sentido. “Viver sem filosofar é o que se chama ter os olhos fechados sem nunca os haver tentado abrir”, proposta iluminista do século XVII, fazendo parte do racionalismo moderno.

Conclusões

Em suma, a disciplina de Antropologia Religiosa oferecida pelo Fábio Camilo Biscalchin no curso de Comunicação Social — Habilitação em Publicidade e Propaganda, concedeu abertura para ser mais que uma disciplina dentro da sala de aula, abrindo espaço para a consciência, estimulando o pensar por si próprio para atingir a experiência transcendental — indo além, transbordando a naturalidade do ser. A matéria definiu o respeito ao diferente como base da convivência humana ética, fazendo diálogo com a autonomia do pensamento para que o ser humano queira viver bem em sociedade, abolindo fanatismo, fundamentalismo e as relações efêmeras presentes no nosso dia a dia. Constatando que a educação salesiana no seu manifesto de ensino religioso, oferece aos discentes as condições para enfrentar as dificuldades individuais e sociais do século XXI, formando seres humanos capazes de refletir sobre suas próprias atitudes, serem críticos com o mundo que os cerca e revelar a potencialidade do discente em fazer do Brasil e do mundo um lugar com menos injustiças.

Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Boff, L. (2001). *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Boff, L. (2002). *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Catão, F. (1995). Nota sobre o estudo do fenômeno Religioso. In *O Fenômeno Religioso* (pp. 97-101). São Paulo: Letras e Letras.
- Descartes, R. (2001). *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferry, L. (2007). *Aprender a viver-Filosofia para novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kant, I. (1992). *A religião nos limites da simples razão*. Lisboa: Edições 70.
- Mondin, B. (1980). *O homem: quem é ele? Elementos de antropologia filosófica*. São Paulo: Edições Paulinas.
- Oz, A. (2017). *Mais de uma luz: Fanatismo, fé e convivência no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Panasiewicz, R. (julho-dezembro, 2013). Categorização de experiências transcendentais. *Pistis e Praxis*, 5(2), 587-611.
- Savater, F. (2004). *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes.

Autonomía en la EIB: reto emergente para los pueblos y nacionalidades, el Estado y la universidad

Eloísa Carbonell Yonfá
Grupo de Investigación GIFE, UPS-Quito
ecarbonell@ups.edu.ec

Introducción

La educación intercultural bilingüe (EIB) en varios países de Latinoamérica y otros continentes, ha sido una plataforma de lucha de los pueblos originarios para lograr implementar, a través de políticas sociales u otros mecanismos oficialistas, el derecho de los pueblos originarios a una educación con pertinencia cultural.

El presente documento hace una breve revisión de los avances más significativos de dos décadas de vigencia de la política pública en EIB en el Ecuador y los resultados de la investigación de campo en la región amazónica ecuatoriana, en contextos kichwas, shuar y waorani, que nos llevan a constatar que los objetivos con los que nace la EIB en el Ecuador se diluyen en el corto tiempo y lejos de cumplir con la visión política de posicionar las culturas originarias, sus saberes y sus lenguas, lo que se ha conseguido es precarizar las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje para las generaciones de estos contextos, colocándolos en la trastienda del sistema con ínfimas posibilidades de continuar con la profesionalización y por ende polarizar aún más desde la exclusión disfrazada de derecho, la situación social económica y política de los pueblos del Abyayala.

Bajo este panorama, urge una acción política de los pueblos enfocada a la defensa de este derecho desde las insurgencias políticas y desde

el ejercicio pleno de las autonomías contempladas en varios instrumentos legales como la Constitución, el *Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD)* y *acuerdos internacionales*.

La educación intercultural en el Ecuador: breve mirada retrospectiva

La EIB en el Ecuador surge como resultado de la lucha política de los pueblos y nacionalidades para posibilitar el acceso y la conservación de las lenguas y las culturas ancestrales. El trabajo visionario de Dolores Cacuango al fundar en 1940 las escuelitas interculturales bilingües en Cayambe da inicio al goce de este derecho a las nuevas generaciones de indígenas. En el tiempo¹ sociedad civil la sostiene en procesos diversos, hasta ser oficial desde el Estado, con el Decreto Ejecutivo 203 de 1988 (Congreso Nacional, 1988).

Según el INEC (2010), se conoce que el 21,6% de la población pertenece a los pueblos y nacionalidades. Correspondiendo el 7% a las 14 nacionalidades indígenas, diez aún vigentes (*El Telégrafo*, 2017).² La tendencia hacia la desaparición de las lenguas de los pueblos ancestrales es un peligro latente a menos que se trabaje de manera sostenida en la revitalización integral de las culturas y en la acción socio-política de los pueblos hacia el ejercicio pleno de sus derechos consuetudinarios.

Las inequidades socioeconómicas han estado presentes históricamente en toda América Latina. En el Ecuador existe una franja poblacional muy amplia de pobreza que se ubica predominantemente en el sector rural. Los datos estadísticos del Sistema Integrado de Indicadores Sociales (SIISE, 2018) cuantifican entre 2005 y 2015,³ un 70,25% en promedio, la pobreza en hogares en el área rural por necesidades básicas insatisfechas,⁴ frente al

- 1 En el siguiente *link* pueden visualizar una mirada retrospectiva (bajo una línea de tiempo de siete décadas) sobre el proceso de formación de la EIB en el Ecuador desde la acción de sociedad civil hasta la intervención estatal (<https://bit.ly/2VT5SvP>).
- 2 Según Marleen Haboud, actual directora del Proyecto Oralidad Modernidad de la PUCE, Ecuador, en la entrevista referenciada menciona que una lengua se considera activa, si existe un número representativo de hablantes que la usan en diversos espacios socio-comunicativos, desde esta perspectiva determinaron en el estudio del POM-PUCE que apenas diez lenguas de pueblos originarios sobreviven en Ecuador.
- 3 Tomando en cuenta censos de población y vivienda realizados por el INEC en 1990, 2001, 2010, y encuestas urbanas de empleo y desempleo, realizadas en 2005, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.
- 4 El método directo (o método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) o de los indicadores sociales) define a un hogar como pobre cuando adolece de carencias graves en el acceso a educación, salud, nutrición, vivienda, servicios urbanos y oportunidades de empleo. Aunque este método es conceptualmente más adecuado que el anterior, su uso en la práctica

26,33% en el área urbana, y un total nacional del 40,94%. Este dato es importante estas notas reflexivas sobre EIB, dado que la gran mayoría de pueblos y nacionalidades del Ecuador se asientan en el sector rural.

La educación se erige como un pilar importante que soporta el desarrollo de las sociedades a nivel mundial. A través de ella se llega a la investigación, el avance tecnológico y marcan la geopolítica mundial bajo la fórmula saber = poder. Este derecho a la educación por muchos años ha sido restringido a las clases menos favorecidas social y económicamente, y de manera prolongada a los pueblos originarios.

La invisibilización de los derechos para los pueblos y nacionalidades es histórica. Apenas con el desarrollo del movimiento indígena y el levantamiento de 1990, se pone en las agendas de los gobiernos de turno la revisión de sus derechos colectivos, entre ellos la viabilidad técnica y administrativa para la consolidación de un modelo que rija la EIB a nivel nacional. De esta manera se da paso a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), bajo la dirigencia de la Confederación Nacional Indígena del Ecuador (CONAIE)⁵ y se estructura 1993 el primer Modelo para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Desde este hito se corresponde el análisis de este capítulo, centrado en un balance sobre el estado de la EIB en el Ecuador, bajo tres miramientos:

1. Desde la aplicación del MOSEIB diseñado e implementado por la DINEIB desde la CONAIE como actor histórico y político de la hasta 2008.
2. A partir de 2009, desde el centralismo estatal sobre la gestión de la política de EIB en el Ecuador.
3. Desde un pilotaje de campo, sobre el impacto de estas políticas de más de dos décadas en las culturas y realidades locales de pueblos de las nacionalidades: waorani, kichwa y shuar, en la Región Amazónica ecuatoriana.

se ve limitado por las dificultades y costos de medición que implica, y porque las privaciones crónicas cambian lentamente a lo largo del tiempo. Se calculan los indicadores necesarios para establecer la existencia de las condiciones mencionadas en los hogares, es decir: déficit de servicio eléctrico, déficit de agua potable, déficit de alcantarillado, hacinamiento, analfabetismo, insuficiente escolaridad, insuficiente matrícula escolar, deficiente atención de salud y baja participación laboral. Cualquier hogar que tenga una o más de esas deficiencias se considera un hogar (y a sus miembros) con necesidades básicas insatisfechas.

5. Bajo el liderazgo del lingüista Luis Montaluiza que despliega una serie de comunicaciones y negociaciones en el Gobierno de Borja, que marcan un nuevo derrotero para la EIB.

Avances para la EIB a partir de la implementación del MOSEIB entre 1993 y 2017

El MOSEIB nace como una propuesta basada en principios y valores, que los pueblos y nacionalidades consideraron importantes en ese momento para sostener el proyecto social y político enfocado a la revitalización de sus culturas, a partir de los entornos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se trazaron una serie de principios orientados a tres fines centrales:

1. Apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana.
2. Fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas.
3. Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida de los pueblos indígenas (MOSEIB, 1993, p. 24).

En dirección a estos fines, es clara la intención de trabajar por la construcción de la interculturalidad desde la implementación del MOSEIB, en:

- La valoración de la capacidad de las lenguas indígenas para expresar todo tipo de conceptos en sus propias lenguas.
- La transversalización de la dimensión intercultural, teniendo como eje la persona (individuo, familia y comunidad).
- Elevar la calidad de la EIB a través de la formación de estudiantes haciendo hincapié en la reflexión pedagógica y metodológica, asegurando el sentido de pertenencia y valoración a las lenguas y culturas de pueblos y nacionalidades.
- Implementación de contenidos y metodologías para el aprendizaje centrados en sus propios contextos y realidades (MOSEIB, 1993).

Sobre estos cimientos teóricos se trazan bases curriculares, que dan las pautas para el desarrollo de programas de estudio y se da paso al desarrollo de acciones para la aplicación del Sistema de Educación Intercultural bilingüe, hasta noveno nivel.

Lo interesante que se observa en los contenidos de los programas de estudios presentes en el MOSEIB, es la claridad que existe en posicionar a la lengua originaria como primera lengua en el proceso de enseñanza aprendizaje, y al español como segunda lengua, reflejándose en los fines y contenidos presentados de manera distinta para las dos lenguas como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 1
Objetivos generales de la enseñanza en lengua originaria y lengua hispana

Lengua originaria (primera lengua)	Español (segunda lengua)
<p>Desarrollar en los estudiantes la expresión oral y escrita como medio de comunicación.</p> <p>Desarrollar en los estudiantes la afición por la escritura en diferentes estilos: literario, periodístico, científico, etc.</p> <p>Enriquecer el vocabulario de las lenguas indígenas mediante procesos de recuperación, creación, recreación y adaptación de conceptos.</p> <p>Promover y desarrollar el uso de las lenguas indígenas en las áreas científicas y artísticas, así como en los distintos ámbitos sociales y públicos.</p> <p>Conocer el sistema lingüístico de la lengua indígena respectiva para optimizar el desarrollo de la expresión.</p> <p>Conocer la tradición oral de la respectiva lengua nativa y promover su difusión intercultural.</p>	<p>Proporcionar a la población indígena los conocimientos prácticos de esa lengua con fines de comunicación intercultural.</p> <p>Corregir los errores de comprensión y producción de esa lengua por efectos de la interferencia de la lengua nativa.</p> <p>Dar a conocer a los hablantes de lenguas indígenas los esquemas de pensamiento, significados y significaciones propios de la cultura de habla hispana.</p> <p>Enseñar junto con los aspectos formales y culturales, el correspondiente lenguaje corporal.</p>

Fuente: la autora adaptado de MOSIEB, 1993

La lectura de esta tabla es central para la reflexión de los procesos de la EIB en este balance. Se nota que el proyecto nace con una intencionalidad clara y manifiesta de que las nuevas generaciones revitalicen y agencien el uso de las lenguas originarias. Los contenidos que se presentan por niveles en lengua materna, trabajan en el aprendizaje de la lengua oral y escrita desde la comprensión, la expresión y la creatividad. En los contenidos se lee la urgencia de trabajar por el desarrollo de la persona, las identidades culturales, la familia como actor importante en la escuela, y particularmente posicionar el hecho de que las lenguas originarias pueden expresar muchos conceptos, ampliarse y aplicarse en todas las disciplinas desde el mismo uso de ellas, eliminando así el imaginario blanco-mestizo de ser lenguas limitadas.

El MOSEIB cuando desarrolla la propuesta de enseñanza aprendizaje en español es enfático en mencionar que “el conocimiento y manejo de la lengua española, no implica el aprendizaje de gramática ni de teorías gramaticales. Los estudiantes necesitan tener oportunidades para conocer la otra realidad cultural y expresarse de manera eficiente con fines de comunicación” (Moseib, 1993, p. 78), esto unido a la propuesta central de que las y los estudiantes conozcan, analicen y reflexionen el conocimiento a través de leer y escribir en su propias lenguas. Esto refleja que el proyecto se orientaba fuertemente a la vigencia de las culturas y clara intención de apartar

procesos de aculturización y disolver cualquier “diglosia”⁶ (Ferguson, 1959) en la que la lengua hispana ha venido ganando espacio no solo en el medio mestizo sino en los propios territorios de los pueblos y nacionalidades.

Principales acciones desde la implementación del MOSEIB (1993-2008)

La autogestión realizada por DINEIB desde sus inicios hasta 2008, a través de convenios con universidades públicas y privadas y cooperaciones nacionales e internacionales, logra varias victorias para la EIB en el país:

1. Pone en funcionamiento el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), que gestiona un Modelo que ubica a la interculturalidad a través de un detractor potente para la transformación social, económica y política de un pueblo: la educación; pero esta vez, intencionando la calidad, comprendida en el respeto de esas otras inteligencias y potencialidades que nacen de sus realidades, a través de otras metodologías y procesos que vayan de la mano con el ritmo vital de sus culturas para revitalizarlas dentro de su contexto comunitario sin transgredir vida cotidiana y cosechar en el proceso educativo mejores resultados en adaptabilidad, permanencia y promoción de las y los estudiantes en el SEIB.
2. Logra profesionalizar (pre y post grado), a actores de pueblos y nacionalidades que vienen colaborando en las plantas docentes de los diferentes instituciones y en instancias administrativas del sistema educativo intercultural bilingüe (Montaluisa, 12/12/2016).
3. Se desarrolla el Proyecto EIBMAZ, ejecutado en el marco del convenio de cooperación entre MEC- Gobierno de Finlandia y UNICEF, se considera uno de los procesos con mayor impacto en torno a la EIB en el país. Entre los resultados identificados en 4 años de duración se identifican:
 - El fortalecimiento de equipos técnicos⁷ locales en nueve direcciones provinciales y por nacionalidad. Los equipos aportaron en investigaciones para avanzar en las propuestas de gestión y materiales.
 - La elaboración de materiales didácticos que fueron socializados entre docentes de EIB.

6 Término diglosia, definido por Ferguson como comunidades en las que dos o más variedades de la misma lengua son usadas por algunos hablantes, teniendo así una lengua superior (H) y una de menor nivel (L), cada una con distintos dominios de uso; así pues, la lengua superior se usará en escuelas, oficinas del Gobierno, etc., mientras que la lengua menor se conserva en dominios más privados, por mencionar algunas características.

7 Los equipos técnicos están conformados por un supervisor provincial, un dibujante, un curricularista y dos profesores.

- Desarrollo de la lengua materna, a través de un proceso de estandarización de los alfabetos de las nueve nacionalidades de la Amazonía.
 - Formación de profesionales indígenas para mejorar su incidencia educativa en contextos amazónicos. Profesionalización de estudiantes de seis nacionalidades en Investigación de las Culturas Amazónicas y en Educación Infantil Familiar Comunitaria (UNICEF, 2010).
4. Se ven logros en la descentralización técnica y administrativa de la EIB, proceso interesante que da libertad a cada región y provincia para trabajar con pertinencia, en cada contexto, y agenciar técnica y pedagógicamente con los grupos provinciales de 16 provincias. Se crearon 58 redes CECIB (50% de las programados para todo el sistema) para atender una demanda educativa intercultural bilingüe en los diferentes niveles y modalidades educativas a nivel nacional (Conejo, 2008).
 5. El SEIB cuenta con modelo educativo intercultural bilingüe MOSEIB y el modelo de educación infantil familiar comunitario EIFCIB en funcionamiento, lo que hace posible la relación escuela-familia como centros dinamizadores de la vida de las y los estudiantes.
 6. Se formuló el rediseño curricular en la Región Andina para las EIB.
 7. Se diseñaron los textos Kukayu Pedagógico con el apoyo financiero del MEC y ciertas ONG. De igual manera se produjeron algunos otros materiales educativos en lenguas indígenas. Entre ellos los textos de la colección Yachay Mallki para el programa Dolores Cacuango (MEC, 2009).
 8. Se pone en marcha el Proyecto Ebizuma para la región amazónica con apoyo financiero de la OEA. Una de las experiencias más significativas vividas en la EIB.
 9. Se equiparon centros provinciales de educación infantil comunitaria para la implementación del modelo EIFCIB.
 10. Se gestionaron 1 308 partidas docentes para la educación básica de EIB para ser ocupados por docentes de pueblos y nacionalidades que cumplan el proceso de selección.
 11. Se organizó y ejecutó el programa de Maestría en Educación Superior con mención en gestión e investigación (PLEIB) para continuar profesionalizando a maestras/os.
 12. Se implementó el Proyecto Sasiku para el desarrollo del programa de educación media bachillerato en 11 centros de desarrollo curricular, con el financiamiento de la Cooperación Catalana (Montaluisa, 12/12/2016).
 13. Se consolida la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe con los representantes de cada una de las nacionalidades para la participación en el Consejo Plurinacional del SEIB, con la finalidad no omitir a ninguna cultura en el proceso.

14. Se alfabetizaron 9 501 personas con el Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos Dolores Cacuango (Conejo, 2008).
15. Se formaron 4 270 personas en 265 centros de formación artesanal y ocupacional.
16. Se revitaliza en varios espacios educativos y comunitarios la celebración de los “grandes raymis”:⁸ Inti Raymi, Kolla Raymi, Kapak Raymi y Pawkar Raymi (Conejo, 2008).

Algunos comentarios sobre la gestión de este período de la EIB

Es importante resaltar en esta etapa, la participación activa de organizaciones indígenas como: CONAIE, CONFENAIE, FENOCIN, ECUARUNARI, FEINE, CODEMPE, UNORCAC, entre otras, que acompañaron el proceso de la EIB, interactuando con las bases, para posicionar en sus agendas políticas, un trabajo sostenido, asignando un responsable por territorio para la EIB para el seguimiento del SEIB.

La visión de algunos líderes sobre la gestión autónoma llevada a cabo desde la dirigencia política de la DINEIB en este periodo es que, aunque en ciertos momentos se perdieron las dirigencias en los juegos del poder, lograron tomar la posta para continuar vigilantes del proceso, y en base a estrategias, mantener en funcionamiento el SEIB (Conejo, 10/01/2017; Montaluísa, 12/12/2016).

Esta gestión a cargo de los pueblos y nacionalidades es meritoria, dado que implicó un incansable trabajo para autogestionar recursos que cubran la brecha estructural de formación de profesionales que arrastraban los pueblos por tantas décadas de abandono; y profesionalizar a los bachilleres, en su mayoría kichwa-hablantes, para que puedan ejercer de manera regular el rol de la docencia intercultural, y sobre la marcha reemplazar a docentes hispanos por docentes de pueblos y nacionalidades para trabajar en contextos indígenas. También para cubrir otro rubro significativo como es la producción de libros, guías y materiales en lenguas originarias sobre todo en kichwa,⁹ para el avance del proceso bilingüe (Montaluísa, 12/12/2016).

- 8 Es interesante que este proceso de sensibilización para la revitalización de las culturas, se viva en entornos universitarios. Hace una década atrás, bajo la iniciativa del director del Área de Letras y Estudios Culturales, Ariruma Kowi, de la UASB, se celebró en el espacio urbano la fiesta del Inti Raymi. Hoy, docentes, estudiantes y autoridades de varias universidades (UPS, EPN, PUCE) se reúnen cada 21 de junio para celebrar, junto a actores de los pueblos originarios, la fiesta ritual del imperio Inca.
- 9 Hubo desbalance en la gestión y una clara decisión de empujar especialmente la lengua y la cultura kichwa, más allá de ser mayoría, los materiales siempre se pensaron en esta lengua. Actualmente, la brecha de profesionales de esta cultura en relación a los shuar, wao y otras nacionalidades es abismal. Desde allí no se cumplió la visión intercultural.

El presupuesto del Estado no fue muy generoso para esta implementación y se nota que hubo un esfuerzo importante del movimiento indígena y sus dirigencias para mantener a flote el proceso.

Principales acciones desde la implementación del MOSEIB (2008-2017)

Desde la gestión emprendida entre 2009 y 2017, a partir del MOSEIB de 1993 y su actualización a 2013, desde la revisión de documentos publicados y la información en campo, los avances para la EIB en esta década son escasos.

El modelo en este último período, en general continúa ejecutando y cerrando procesos que se iniciaron antes de 2008. Se detallan a continuación los procesos más significativos recogidos en campo:

1. En 2013, se actualiza y difunde la nueva versión del MOSEIB en todo el SEIB, que básicamente incorpora dos cambios sustanciales basados en experiencias metodológicas probadas bajo la ejecución del Modelo AMEIBA,¹⁰ en el Proyecto EIBMAZ (UNICEF, 2010), ejecutado en cuatro años (2005-2009):
 - MOSEIB 2013 toma en consideración lo expresado en el art. 3 del Acuerdo Ministerial n° 440-13 (MEC, 2013) y determina el uso de las lenguas ancestrales en el SEIB. Se exige en los niveles básicos su uso al 100% y van disminuyendo de manera progresiva: en los niveles de Educación Infantil Comunitaria, las y los niños manejan toda la instrucción en su lengua nativa. En el nivel subsiguiente (Inserción a Procesos Semióticos) al 75%. En el nivel de Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz, al 50%. En el de Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio al 45%. En Procesos de Aprendizaje Investigativo, hasta finalizar el Bachillerato la lengua ancestral se la maneja al 40%, lo cual es una decisión interesante, que se espera logren implementarla en territorio.¹¹
 - En lo metodológico, propone que las unidades de aprendizaje, sean instrumentalizadas por guías para trabajar un conjunto de

10 AMEIBA son siglas que quieren decir: Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía, e integra la propuesta que rige en el pilotaje realizado en la región amazónica (EIBMAZ), con mucho éxito.

11 Esta retroalimentación se la obtuvo en un taller con docentes de la Unidad Educativa de Toñampari (ubicado en el cantón Arajuno, en 2016), hecho que lo registro para temas de constatación que teóricamente los retos que persigue el MOSEIB 2013, está entendido, lo que fue evidente es que no sabían cómo lo podían implementar: sin recursos humanos suficientes y capacitados; y sin herramientas técnicas-metodológicas para llevarlo a cabo. Nótese que había pasado ya 3 años desde su emisión.

contenidos cognitivos, para el desarrollo de destrezas, a través de metodologías que permitan un aprendizaje flexible, no cronológico, en el que el estudiante sea promovido de nivel, por su avance en destrezas y en conocimientos, mas no porque terminó el año, esto le da la posibilidad de avanzar a su propio ritmo. Desde la puesta en práctica de esta metodología en el pilotaje, se evidencia que la repitencia escolar fue superada, logrando promoción y permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo intercultural bilingüe (Conejo, 10/01/2017).

2. Se terminan las adaptaciones curriculares por cambio de malla actualizada a 2010 y se trabaja en la traducción de esas adaptaciones en cada lengua pero no se cambian los contenidos enfocados a contextos culturales.
3. Se trabajan textos y cuadernos de trabajo en varias lenguas aunque no se han puesto en uso en los territorios.

Comentarios sobre la gestión de este periodo de la EIB

MOSEIB incorpora una metodología probada que aporte de manera significativa a revitalizar las lenguas originarias y mejorar el aprendizaje. No obstante, nada de lo trabajado en EIB en esta década, se ve aplicada en los territorios. De igual manera, no existe información actual disponible a la ciudadanía¹² sobre estadísticas que nos den apreciaciones en cifras de este proceso, como número de los bachilleres de pueblos y nacionalidades graduados y su acceso a las universidades; resultados de la prueba evaluativa Ser Bachiller. En este sentido el aporte del trabajo de campo, en los tres contextos que se presentan en el siguiente punto, son significativos para conocer la realidad de la EIB en contextos amazónicos y desde estas constataciones reflexionar sobre los puntos críticos con mira a conseguir una reforma de la EIB en el país.

Entre los aspectos de mayor quiebre al proceso figuran:

- Haber cerrado las escuelas comunitarias, ocasionando conflicto en la organización familiar y comunitaria.
- Desmovilización organizativa-política al dejar sin recursos a las organizaciones jurídicamente constituidas y la cooptación sistemática de líderes, logrando desconexión y poca articulación y comunicación inter-niveles.

12 Frecuentes solicitudes fueron realizadas a las entidades gubernamentales correspondientes de proporcionar esta información (Ministerio de Educación y al SENESCYT).

- Quitar autonomía a la DINEIB, minimizando procesos que tienen que ver con la calidad de la educación (recursos humanos, materiales y servicios), focalizando la inversión pública en educación a la construcción de las escuelas de milenio.

Visión etnológica sobre avances y resistencias de las culturas waorani, kichwa y shuar tras el impacto de la EIB a 2017

Desde un trabajo de campo de investigación¹³ sostenido en la región amazónica con varios actores en las poblaciones y unidades educativas interculturales bilingües urbanas y rurales, se buscó identificar cómo la política pública de la EIB, ha aportado, en dos generaciones de su aplicación en territorios amazónicos bajo la tarea de lograr la revitalización de sus lenguas y culturas y de qué manera se ha avanzado en la vigencia de la interculturalidad.

Aspectos metodológicos de la investigación

La metodología fue participativa, con enfoque exploratorio, cualitativo y comparativo recabada desde la observación participante en grupos focales, entrevistas, encuestas, historia de vida con actores diversos: docentes, madres, padres, abuelas y abuelos, estudiantes, bachilleres, autoridades locales y nacionales, correspondientes a contextos waorani, shuar y kichwa.

Se trabajó en las comunidades de: Toñampare, Intipungo, Tiguino Guillero, Shell, Bomboiza, Sevilla Don Bosco, Sagrado Corazón y Arajuno; ubicados en los cantones de: Puyo, Gualaquiza, Macas y Arajuno. En ocho planteles educativos: Toñampare, Gaita Weno Amauta Ñampi, Gabriel López, Rogers McCully, Etsa, Bosco Wisuma (UEM) y Don Bosco.

Principales hallazgos

No se cumplen varios articulados vigentes en la Constitución, Ley de Educación y otros instrumentos constitutivos de los derechos ciudadanos y colectivos, en relación a la garantía y goce del derecho a la EIB inclusiva y sostenida en todas las etapas de vida, hasta alcanzar la profesionalización. Por ejemplo:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de

13 *La epistemología en los pueblos y nacionalidades en el Ecuador; miradas desde la educación: resistencias y avances* (Grupo GIFE-UPS, 2016-2017).

enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas (Asamblea Nacional, 2008, art. 53. numeral 14).

El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Donde las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas” (Asamblea Nacional, 2008, art. 29).

No existen avances en los territorios en la implementación del MOSEIB 2013. Entre los factores ponderados por los actores a nivel local, se subraya la falta de personal docente capacitado en la lengua originaria de pertinencia con el contexto de la entidad requirente, ausencia de materiales y guías respectivas en las diversas lenguas. Aunque la política de la EIB inscrita en el MOSEIB, en su primer enunciado manifiesta:

Garantizar el funcionamiento pleno del SEIB, de conformidad con sus políticas públicas, en forma integrada desde la EIFC hasta el nivel superior. En el caso de la educación superior, esta contemplará programas especiales de educación intercultural bilingüe para la formación de profesionales de pueblos y nacionalidades (MEC, 2013).

Existe un gran retroceso en el acceso y permanencia de jóvenes de pueblos y nacionalidades dentro de la educación superior. En la última década se crean dos universidades en la región amazónica: La Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad Regional Amazónica Ikiam, en total son tres las que universidades que dan servicio en esta región junto a la Estatal Amazónica (UEA), creada en 2002. Ninguna de ellas ha logrado ser eficaz para profesionalizar a bachilleres de los pueblos y nacionalidades por dificultades tanto en el acceso como en su permanencia, porque en primer lugar el nuevo sistema de evaluaciones para el ingreso a la universidad pública en base al Sistema PISA,¹⁴ aplicado a bachilleres para condicionar el acceso a la educación superior, ha sido una barrera notoria en la última década para jóvenes de pueblos y nacionalidades. Aunque ha sido cuestionado por la no correspondencia entre los parámetros de la medición y la calidad de educación vigente en todo el país y fundamentalmente en la EIB, continúa operando. Las encuestas aplicadas evidencian que no hay posibilidad

14 PISA es el Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos, un proyecto de la OCDE cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años.

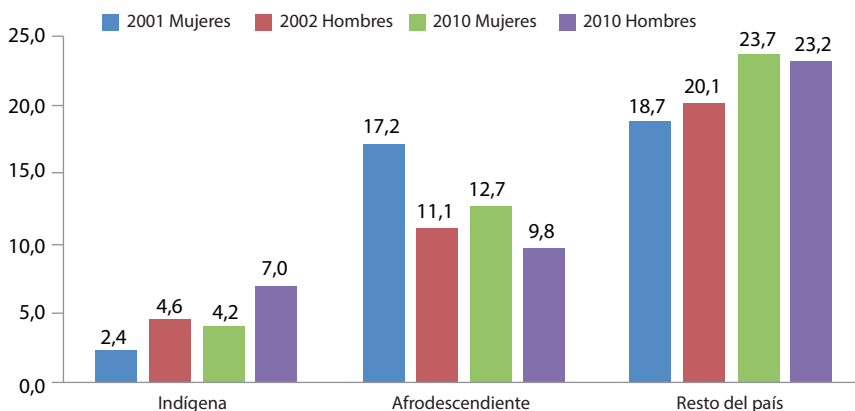
alguna para que un bachiller graduado dentro del SEIB pueda aprobar la evaluación, al menos sin algún tipo de preparación especial.

Lo anterior se deriva del poco soporte que da el Estado para que el SEIB pueda desarrollar una educación de calidad. Evidenciando pocas partidas docentes en los territorios que precarizan las condiciones laborales, correspondiendo a los docentes acompañar entre dos y tres niveles, y en ciertos casos ocuparse de la limpieza del aula. A ello se suma la ausencia de materiales didácticos, guías para estudiantes y para maestros/as, infraestructuras en mal estado. Estas falencias se expresan en una educación de baja calidad, que gradúa bachilleres con serias limitaciones traducidas en desventajas para continuar la educación superior en igualdad de oportunidades con sus pares de contextos mestizos. Esto opera tanto para la universidad estatal como para las privadas; es decir no salen con herramientas necesarias para continuar con la educación superior.

En 2013 se elaboró la Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos, con la finalidad de “asegurar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos humanos consagrados en la Constitución e instrumentos Internacionales de derechos humanos” (Asamblea Nacional, 2008, art. 156) y velar por la protección de derechos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. En ella se esboza un acápite específico sobre la EIB y se presentan estadísticas comparativas de acceso a la educación superior en base al censo del INEC (2010) por etnicidad y sexo, observando que:

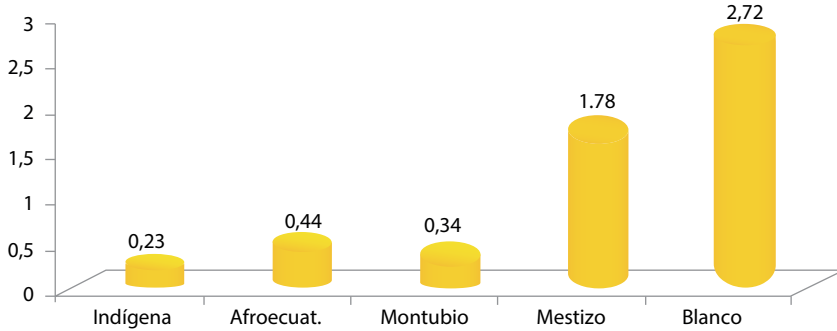
Por cada cinco blancos o mestizos que se matriculan en una institución de educación superior, lo hace un indígena; dicha diferencia es de 1 a 4 en el caso montubio, y de 1 a 3, aproximadamente, en el caso de los afroecuatorianos (SENPLADES *et al.*, 2013, p. 78).

Figura 1
Tasa de acceso a la educación superior por etnicidad y sexo en el Ecuador



Fuente: UASB y CEPLAES, 2013, adaptado de INEC, 2001 y 2010

Figura 2
Nivel de instrucción de postgrado por contextos culturales en el Ecuador



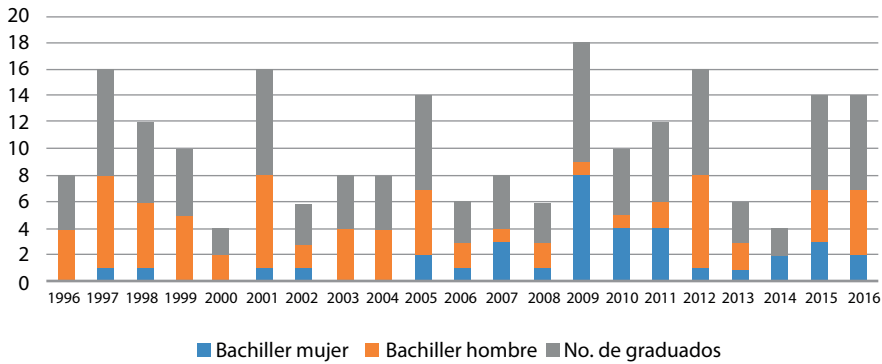
Fuente: SENPLADES *et al.*, 2013

En el caso de los estudios de posgrado, aparte de que en general, el porcentaje que accede a este nivel de formación es mínimo, al mismo tiempo reproduce las diferencias existente en el resto del sistema educativo, entre indígenas, afroecuatorianos y montubios, donde la diferencia es de 1 a 9; es decir, por cada indígena que asiste o accede a estos estudios los hacen 9 blancos y mestizos. Por cada montubio asisten 7 blancos o mestizos, y por cada afroecuatoriano asisten 5 blancos o mestizo (SENPLADES *et al.*, 2013, p. 79).

Estas cifras que corresponden a la década entre 2001 y 2010. A 2018 quedarán cortas luego de que en 2012¹⁵ entrara en vigencia la política pública de educación y de evaluación educativa, con la cual se establecen estándares e indicadores de calidad para el acceso a las universidades públicas. Con esta disposición los bachilleres de pueblos y nacionalidades en este último lustro no pudieron acceder a la educación superior. Desde las encuestas aplicadas a bachilleres de los tres contextos, para conocer el acceso a la educación superior, apenas el 5% cursaban estudios superiores. Este dato si bien es cierto carece de rigor estadístico, guarda mucha relación con los datos facilitados por el director de la Unidad Educativa de Toñampari (Nihua, 22/10/2016) sobre estudiantes waoranis graduados en esta institución desde su apertura y seguimiento de profesionalización (ver figuras 3 y 4).

15 A lo largo de la investigación, fueron solicitados por varias ocasiones datos estadísticos sobre número de bachilleres de pueblos y nacionalidades graduados en la última década y de aquellos inscritos en institutos de educación superior a las instancias gubernamentales encargadas de educación (Ministerio de Educación —a nivel nacional y provincial— y SENES-CYT), sin que hayamos podido obtener una sola respuesta. Desde las entrevistas realizadas al viceministro y a responsables de EIB en el ministerio, nadie proporcionó una sola estadística.

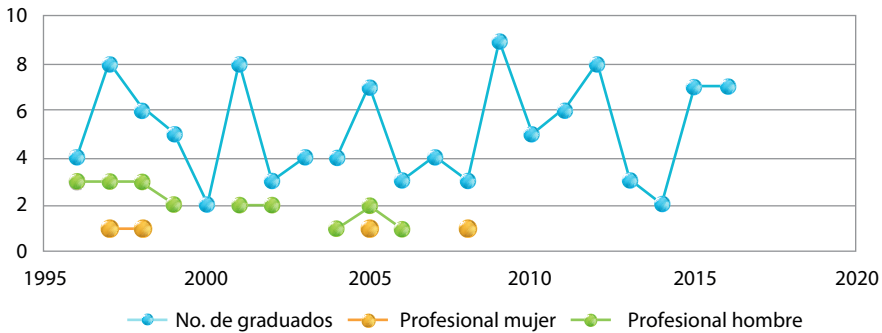
Figura 3
Bachilleres graduados en Unidad Educativa Toñampari (1996-2016)



Fuente: la autora adaptado de Nihua, 22/10/2016

Durante 1996 y 2016 se graduaron 108 bachilleres en la Unidad Educativa Toñampari, 36 mujeres y 72 varones. De este total de graduados, ponderando seis años que puede llevar un proceso de profesionalización, desde 2002 a 2012 en promedio, en una década solo 23 bachilleres lograron profesionalizarse, siendo el 17% mujeres. El 92% obtuvo la licenciatura en docencia educativa.

Figura 4
Profesionales graduados de la Unidad Educativa Toñampari (1996-2016)

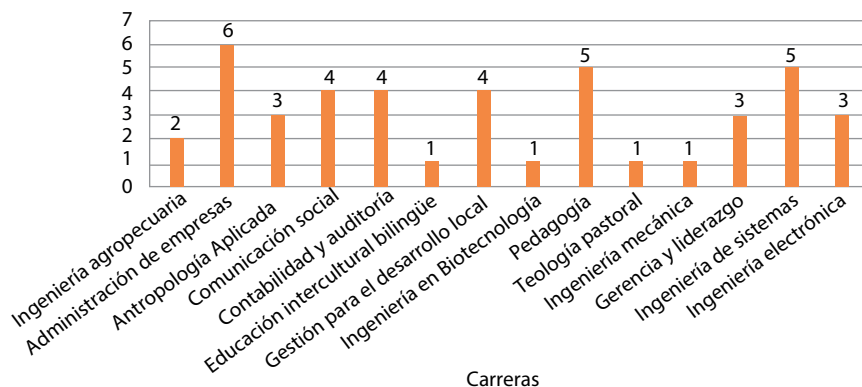


Fuente: la autora adaptado de Nigua, 2016

En esta misma perspectiva, la UPS (que para efectos de este análisis, sirve como referencia por mantener en su oferta institucional la carrera de EIB) en sus estadísticas internas, entre 2004 y 2017, de un total de 14 398

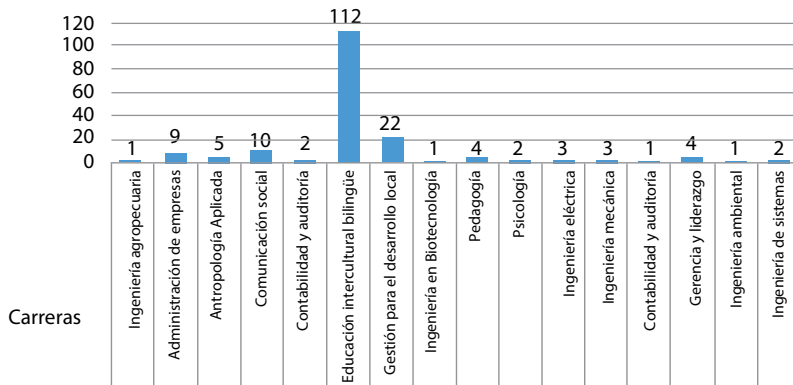
graduados en toda la universidad, el 0,29% corresponden a profesionales afrodescendientes y el 1,26%¹⁶ a profesionales de pueblos y nacionalidades indígenas (ver figuras 5 y 6).

Figura 5
Profesionales afrodescendientes graduados en la UPS entre 2004 y 2017



Fuente: la autora, 2018, adaptado de UPS

Figura 6
Profesionales de pueblos y nacionalidades graduados en la UPS entre 2004 y 2017¹⁷



Fuente: la autora, 2018, adaptado de UPS

16 Tomando en cuenta que la mayoría de docentes graduados pertenecen a contextos de Sierra Centro, por ende, kichwa andino.

17 El dato de los estudiantes graduados en la carrera de EIB no incluyen las tesis colectivas gestadas entre los períodos académicos 37 y 41.

Las estadísticas reflejan, la disparidad de oportunidades entre la población mestiza y la de pueblos y nacionalidades. Estas diferencias de traducen en mínimas posibilidades de acceso a la ocupación laboral con remuneraciones promedio. La mayoría forman hogares a edad temprana y subsisten en base a la producción de sus chacras y/o venta de carne de monte. Es muy difícil bajo estas condiciones disminuir las desigualdades socioeconómicas en las que están sumidos los pueblos y nacionalidades en el Ecuador, especialmente en la región amazónica.

La oferta de educación superior de este país, no está enfocada en lo que la Agenda Nacional para la Igualdad de pueblos y Nacionalidades ha planificado para superar la exclusión a todo nivel, pero especialmente la educativa. Tampoco responde a la necesidad a lo que establece el art. 57 de la Constitución de 2008, en el que se reconocen y garantizan a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, varios derechos colectivos entre ellos: “Mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social” (Asamblea Nacional, art. 57 n° 1).

Este punto muestra su mayor debilidad en el cumplimiento de la normativa y la política pública. Como se vio en la parte primera, aún bajo el liderazgo de la CONAIE, no se contaron con las estrategias, recursos y apoyos necesarios del Gobierno nacional para implementar y sostener una educación de calidad con pertinencia cultural enfocada a vivir la cosmovisión andina de manera integral. Sobre la utilización de la lengua nativa, es importante subrayar que el avance logrado en la primera década de la EIB, se ha venido perdiendo. El uso de la lengua en espacios escolarizados es débil, especialmente en la clase, fluye un poco más cuando el docente habla la lengua y es del mismo contexto cultural; generalmente se habla en español. En los talleres llevados a cabo con docentes en algunas unidades educativas se constata el poco tiempo que el plan de estudios contempla para la enseñanza de la lengua nativa. En los espacios libres niños y jóvenes, hablan su lengua y también en sus entornos familiares, lo que se puede capitalizar como resistencias de los pueblos en la revitalización de sus culturas. Se constata también que el imaginario de “la lengua vergonzante” sigue rondando fuertemente especialmente en niños que emitieron frases como “mi lengua es fea” o “yo mejor quiero aprender inglés”. Los docentes, ya sea por pertenecer a otros contextos de donde dictan sus cátedras, tampoco hacen hincapié en el uso de la lengua en clase.

Sobre la capacidad de gestión instalada a nivel provincial en la región amazónica para construcción de currículas y seguimiento de procesos en aula, se evidencian en las provincias equipos locales reducidos que no cuentan con recursos (instrumento y una metodología) suficientes para llevar adelante un trabajo sostenido y cabal para lograr ejecutar un sistema educativo de calidad. De esta manera se termina reproduciendo miopías

sin procesos de apropiación, sin posibilidad de incorporar en el MOSEIB verdaderas necesidades para revitalizar sus culturas.

Los textos escolares oficiales para la educación básica, pese a una permanente preocupación de trabajarlos bajo la visión intercultural desde la reforma educativa de 1996 (MEC, 1997), que en teoría incorporarían ejes importantes para la EIB, entre ellos el eje de interculturalidad, no fue posible, como lo explica Granda (2003) en un análisis de los contenidos de los textos de ciencias sociales de sexto y séptimo grados.

En conclusión, las unidades analizadas representan a la población ecuatoriana como una población compuesta por diferentes grupos culturales que no mantienen ninguna relación entre sí o que mantienen las pocas veces que entran en contacto relaciones de total armonía. Esta forma de representar la diversidad es altamente nociva en la medida en que invisibilizan una serie de aspectos de suprema importancia. En primer lugar, oculta el hecho de que los diferentes grupos culturales mantienen continuamente relaciones entre sí en diferentes ámbitos de la vida. En segundo lugar, desconoce el hecho de que dichas relaciones son, por lo general, relaciones altamente conflictivas que tienen consecuencias negativas en los tres grupos culturales. Y en tercer lugar, niega el trabajo desplegado por los indígenas, los afro ecuatorianos y algunos sectores de los blanco-mestizos para revertir dicha situación (Granda, 2003, p. 44).

Dos décadas, luego del análisis de los textos de ciencias sociales empleadas en las unidades educativas de la EIB de 2° a 8° nivel (incluidas las del milenio) a 2017, se evidencia que no existen textos especiales para la EIB, es decir, se usan los mismos de la educación hispana. En los contenidos de los textos, cuando abordan a las culturas y nacionalidades que habitan en el Ecuador se produce un vaciamiento en tanto análisis y profundidad de las luchas que viven los pueblos de las diversas culturas. Se continúa visibilizando la idea de pobreza en sus entornos, leída desde imágenes de niños, mujeres, hombres estigmatizadas desde la asociación de roles estigmatizantes: pueblo afro con el deporte, pueblo indígena con artesanías. Algunas imágenes mezclan artesanías, vestimentas y costumbres mostrando una diversidad folklorizante, que termina visibilizando las identidades andino-amazónicas dentro de un filtro cargado de estereotipos cosificantes y homogenizantes.

Se observa en cada establecimiento visitado la asignación de una hora para el refuerzo de la lengua natal (wao/kichwa/shuar). La pregunta pertinente en este punto es: ¿con una hora semanal se podría afianzar la lengua de origen y superar la problemática descrita como antesala al MOSEIB 1.0 como algo del pasado?; ¿el español como segunda lengua, alcanza el nivel de un hispano dado que es el idioma en el que se imparten las clases, o

igualmente tienen serias dificultades con esta lengua?,¹⁸ ¿en cuánto tiempo el MOSEIB 2.0 hará posible implementar lo que dice el art. 3 del Acuerdo n° 440-131-2013 sobre la utilización de la lengua materna en la formación básica, cuando a 4 años de su aprobación se ven más retrocesos que antes?

Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora (Asamblea Nacional, art. 57 n° 12, 2008).

Con esta revisión de la realidad de la EIB ¿será posible alcanzar este y tantos articulados legales vigentes en nuestra Constitución¹⁹ y la propia Ley Orgánica de Educación Intercultural? La EIB en Ecuador se fundamenta en métodos, prácticas e instrumentos que llevan intrínseco el pensamiento blanco-mestizo impuesto por occidente, que prepara a las nuevas generaciones de los pueblos y nacionalidades en ambientes sofocados por la industria extractivista, que trastoca todos sus derechos de forma visible: tras el despojo de territorios con desplazamientos periódicos, afecciones de salud tras la contaminación de fuentes de agua, aire, hábitat; aculturización reflejada en nuevos hábitos alimenticios, viviendas de cemento; pero sobre todo de forma invisible y silenciosa: destruyendo la organización política, corrompiendo a sus líderes en negociaciones oficiales, convirtiendo a líderes guerreros en autores materiales de crímenes programados a pueblos no contactados para lograr acceso seguro en la explotación de recursos. No conformes con tanto atropello, acallan a los más afectados del territorio, con contratos temporales (altamente demandantes de fuerza física) quedando atrapados en esta espera año tras año, siendo presas del alcohol, la droga y la prostitución.

Reflexiones del proceso

Luego de un intento por extraer las principales acciones desarrolladas por la EIB en el Ecuador y que han sido descritas anteriormente, el balance resultante no es muy prometedor. En primer lugar porque el modelo

18 Desde las narraciones recogidas en las aulas, para otras constataciones del estudio, y las respuestas de las encuestas aplicadas, se observó un nivel muy deficiente en ortografía, redacción, caligrafía y sintaxis.

19 Dentro de los derechos colectivos expandidos en el art. 57, se puede constatar que la Constitución es garantista de los derechos de los pueblos y nacionalidad, pero solo en el papel.

planteado en el primer MOSEIB, jamás llegó a ejecutarse desde la concepción de revitalización cultural y estructural de las culturas. Se observa que el proyecto planteado fue uno y el resultado conseguido en el tiempo, otro. Sin desconocer la gestión activa desde las dirigencias políticas y técnicas a nivel nacional y territorial, para desarrollar y mantener el SEIB, no deja de evidenciarse un vaciamiento del proceso central que fuera la revitalización de la persona, de las culturas y de las lenguas aplicadas a la convivencia y como principal herramienta de acceso al conocimiento en todas las áreas. Varias son las interrogantes que pueden plantearse para hacer lecturas de este cambio de timón en la gestión de la política de la EIB y varias también las posibles respuestas. Como toda investigación el análisis se circunscribe a la percepción de los límites de la investigación, en este caso a partir de las vivencias y percepciones de actores que participaron y vivieron el proceso de la EIB en estos 25 años, desde diversas etapas y distintos roles como: autoridades, docentes, padres, madres, abuelas/os, estudiantes, y a una revisión de información pública disponible sobre la EIB, en este tiempo.

Desde la política pública, ¿cuándo y cómo se ha actuado en función de acoplar metodologías y formas de llegar al conocimiento alternativas desde la diversidad para apuntar a un proceso pluriversal de enseñanza-aprendizajes que siga la lógica sembrada en un paradigma intercultural, desde la aplicación de la EIB? En otras palabras, ¿ha intentado este modelo de educación posicionar el reconocimiento de la inclusión y la diversidad social, económica, cultural, espiritual e ideológica que atraviesan a las sociedades latinoamericanas y apuntalar participación política de los pueblos como actores con capacidad de decidir sobre sus destinos y formas de educación necesarias para vivir en su propia cultura?

El imaginario de exclusión y discriminación sigue vigente antes y después de los noventas, en versión etnófaga (Díaz-Polanco, 2005, p. 3).²⁰ De esta manera en todos estos años de EIB, ni se han revitalizado las culturas, ni se han consolidado las lenguas, muchos menos se ha trabajado la interculturalidad, solo ha quedado como *slogan* de discurso presente en varios libros y artículos y en el propio nombre de un sistema que educa a generaciones de pueblos y nacionalidades y mestizos haciendo caso omiso a la tarea intercultural. Esta falla no puede pervivir de un descuido estatal o falta de recursos en la inversión pública: es parte del plan colonizador del pensamiento occidental para América Latina, orquestado en todos los órdenes y sentidos que se inscribe en políticas revestidas de derechos e implementadas en sentido contrario.

20 “Etnofagia es una lógica de integración y absorción que corresponde a una fase específica de las relaciones interétnicas [...] y que, en su globalidad, supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas”.

Desde los discursos oficiales de los Estados nacionales se define la interculturalidad como un nuevo enfoque pedagógico que debe atravesar la educación bilingüe para los pueblos indígenas. Como si los enfrentamientos creados por la incomunicación intercultural fueran un problema cuyo origen estuviera en los discriminados del sistema y pudieran ser resueltos con recetas pedagógicas. El sesgo indigenista de la educación bilingüe intercultural en América Latina, comprensible por cierto, nos está conduciendo sin embargo a la práctica de estrategias de intervención y respuestas programáticas excesivamente unilaterales en su concepción y, por consecuencia, de dudosas consecuencias (Tubino, s/f, p. 3).

En esto es importante resaltar que cuando ponderamos una interculturalidad de doble vía no solo se pretende que el mestizo entienda al indio y que el indio entienda al mestizo, que por cierto es un proceso largo como podemos evidenciar en este micro balance. También vemos que dentro de los propios pueblos y nacionalidades se esconde una diversidad de intolerancias. Ahora estamos asistiendo a nuevas formas de exclusión: de excluido a excluido, cuando se hace presente el mestizaje entre culturas originarias, ahora tan común, sale a la luz con las mismas taras que han venido operando la relación mestizos-indios, desde el pueblo mayoritario en territorio.

En este punto, habrá que preguntarse cuánto se intenciona, desde las organizaciones políticas como la CONAIE y sus filiales hasta los/as presidentes comunitarios, cuidar la construcción de estas relaciones, cuidar la conservación de los saberes y las tradiciones, cuidar de sus sabios, sus ancianos/as, sus nuevas generaciones. Qué acciones se promueven desde las propias comunidades, en vida cotidiana, para la revitalización, (desde y hacia adentro) de sus saberes, sentires, espiritualidades y prácticas heredadas; o para frenar procesos de aculturización y uso de drogas y alcohol, prácticas que lesionan seriamente el tejido familiar y comunitario, problemática que se origina con los procesos de conquista y extractivismo de inicio del siglo pasado provocando precarización, esclavitud, violencia y discriminación hasta nuestros días. Cito un fragmento del historiador Pío Jaramillo, para refrescar un poco de la barbarie humana con los pueblos originarios:

Se asesinó a los indios por millares, hasta dejar campamentos blanqueados con los huesos insepultos de las víctimas. Cuando los indios faltaban a las caucheras, los capataces ordenaban la persecución que la comprobaban conduciendo a las casa de los infames agentes de Arana, los cargamentos de cabezas cortadas a cercén, y las orejas y los dedos cuando no habían sido ultimados. Se embodegaban a los indios en los calabozos y los mataban en montón. O los quemaban vivos, untándoles con kerosene o en una pira de leña. Se les ataba a los árboles para que sirviesen de blanco para ensayar disparos o se les encostaba y se los arrojaba al río (Jaramillo, 1983).

La cita no sigue porque las atrocidades cometidas con mujeres y niños son realmente escalofrantes. Perdón lectores/as por este extracto, pero quise traer a nuestras memorias lo que han sufrido estos pueblos, y cuanto continúan resistiendo e insurgiendo en una lucha por la vida material y espiritual de los pueblos en medio de la diversidad y de la cosmoexistencia. Una lucha política que ha tenido matices activos y pasivos pero siempre latente.

La espiritualidad es una expresión no de la cosmovisión de los pueblos sino de su cosmoexistencia. Hacer esta diferencia nos parece importante; la ‘cosmo-visión’ como categoría antropológica, no considera una dimensión vital presente en su propia definición semántica, la vida como eje, la vida como horizonte; en la sabiduría andina y de todos los pueblos de Abyayala no se teje la trama de la vida, el milagro del vivir fuera del orden cósmico de la existencia; en consecuencia, la espiritualidad y horizontes que tienen esta dimensión como el Sumak Kawsay, son mucho más que una simple cosmo-visión, es decir, una forma de mirar cognitivamente el cosmos; sino que el *runa* (ser humano) para poder encontrar el sentido de su ser, su sentir, su pensar, su decir, su hacer en el cosmos y en la vida, no lo hace solo intelectualmente, sino vivencialmente, como un acto de profundo amor a la vida y a la naturaleza de la cual forma parte, sintiendo profundamente y construyéndolo día a día en los territorios del vivir; por ello, creemos que es necesario empezar a mirar la espiritualidad y el Sumak Kawsay, como expresión de la cosmo-vivencia, de la cosmo-existencia, que emerge de las sabidurías del corazón de los pueblos de Abyayala, que a lo largo de su historia y de sus luchas, lo que han tratado es de encontrar los referentes del sentido para un buen vivir, para una vida feliz, en plena articulación, equilibrio y armonía con el cosmos, que es lo que justamente busca el Sumak Kawsay (Guerrero, 2011, pp. 30-31).

Lo intercultural para que sea una realidad y no el título de muchos textos, exige equidad de condiciones, porque mientras la brecha está viva, hay revancha, hay racismo mientras el otro represente amenaza para su sobrevivencia, o para compartir espacios de poder, o refleje su condición de marginado, el germen de la exclusión aflorará en cualquiera de sus formas. En esta medida, mientras opere en el SEIB en toda su magnitud la “colonialidad de saber y del ser” (Quijano, 2005), es decir, desde una ruptura ontológica, social y sistemática en todo el proceso de educación formal, será muy difícil luchar por una EIB centrada en las sabidurías andinas y amazónicas que instauren en el país autonomía educativa intercultural bilingüe, incluso con reformas a la LOES y a la LOEI, que se vienen gestando para recuperar la autonomía política, porque se puede volver a caer en una politización (léase clientelismo) y continuar en la línea separatista entre culturas con supremacías internas y operar el modelo de EIB desde el pensamiento blanco-mestizo encubierto de términos kichwa-andinos, con *chakana* incluida, sin recabar en que el sistema necesita ser deconstruido totalmente y

armado sobre bases interculturales que sobrepasen intereses de grupos de poder de ciertas dirigencias oficialistas para no ser engullidos otra vez por el sistema-mundo imperante.

Aparece así una ecuación que se repite constantemente: pueblos indígenas = pueblos indigentes. De ahí que atender la especificidad cultural de los pueblos indígenas se transforme en combate a su pobreza. Ser “indio” es ser pobre; al dejar de ser pobre se deja de ser “indio”, e igualmente dejar de ser “indio” es un indicador de que se está dejando de ser pobre. Así, en función de esa insostenible ecuación ideológica, la indispensable lucha contra la pobreza se convierte en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas (Díaz-Couder, 1998).

Ante la constatación del retroceso en la promoción de las lenguas nativas en las aulas, se esperaría que DINEIB nuevamente posicionada como ministerio gestione el cumplimiento a lo que establece el art. 3 del Acuerdo Ministerial n° 440-131 al respecto, y que se trabaje de manera intencionada en la población más joven hacia el re-encuentro con sus respectivas lenguas desde el uso oral y la escritura que es algo que falta mucho por desarrollar para lograr la trascendencia reflexiva y valorativa de sus culturas.

La formación profesional es otra acción pendiente y debe ser retomada. La demanda es grande para todas las áreas del conocimiento. Desde la información recabada en campo, existe interés generalizado de jóvenes y adultos bachilleres en obtener su título de licenciatura. Hay una tendencia en varias áreas: turismo, informática, administración de empresas, ingeniería civil, ambiental, medicina, arquitectura, veterinaria, agronomía, abogacía, antropología, entre otras. La mayor dificultad sigue siendo no contar con universidades o institutos superiores en los territorios que además de ofertar varias carreras, manejen metodologías que respeten y acerquen a las diversas formas de pensar (desde el propio constructo mental de los pueblos y nacionalidades) en la línea del “corazonar”²¹ (Guerrero, 2016) afianzando las sabidurías andinas-amazónicas en todas las dimensiones.

La cosmovisión andino-amazónica debe ser resignificada en todos los campos. Se habla de saberes y de ciencias como conocimientos puros, mas sigue habitando en el imaginario, en contextos urbanos y rurales, mestizos y no mestizos, que el conocimiento científico está sobre los saberes de los ancestros: por ello se ve un bajo interés en los jóvenes de involucrarse en este proceso de transferencia y vivencia cultural. Desde las constataciones con grupos se ven tendencias variadas propias de subculturas urbanas

21 Propuesta filosófica desarrollada por Guerrero en su tesis doctoral *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial* (2016).

que reúsan automáticamente a seguir una tradición que simplemente no la sienten, no admiran. He aquí una gran tarea que debe impulsarse desde la política pública, pero fundamentalmente desde las familias, las comunidades, la escuela y las dirigencias políticas desde acciones concretas y decididas en cada territorio.

Urge trabajar en esta ruta de vivir la interculturalidad, desde una nueva propuesta metodológica, pedagógica, cultural, social y política, que sea un verdadero puente para la puesta en marcha de una nueva pedagogía intercultural, que lleve a posicionar las autonomías en la pluralidad de los pueblos y nacionalidades hasta equiparar fuerzas perdidas en tantos años de colonialismo y colonialidad, y entonces sí se podrá entablar un diálogo de saberes en paridad. En este contexto, es necesario que al interior de las comunidades educativas interculturales bilingües y no bilingües, se desaprendan estos modelos pedagógicos e ideológicos que han servido para la dominación, la exclusión y rechazo al otro y nos demos todos la oportunidad de mirarnos y respetarnos en la diversidad: una verdadera pedagogía para la vida.

En esta línea se debe construir nueva normativa, una nueva LOEI asegurando esta vez verdadera autonomía para la plena vigencia de un modelo sin precedentes que rebase intereses personalistas, partidistas y clientelares: una verdadera minga intercultural donde los pioneros líderes de pueblos y nacionalidades (licenciados, másteres y PhD) también logren hacer un esfuerzo por desaprender el logo-cientista con los que han logrado posicionarse en el poder blanco-mestizo nacional e internacional, y sentipiensen en un modelo para la vida de sus pueblos y posicionen sus sabias formas de convivir en comunidad,²² sus culturas originarias que han sabido respetar la naturaleza, escucharla y sentirla en todas sus generaciones. Este proceso para que sea una realidad, necesita una acción mancomunada y solidaria de sociedad civil ampliada y sensibilizada que no se deje engañar con viejos trucos del poder blanco-mestizo y acompañe esta lucha de los pueblos del gran Abyayala.

No basta que esos derechos estén como mera declaración discursiva, sino que como nos enseña la sabiduría espiritual del sendero del Yacha, deber haber “impecabilidad” absoluta en su implementación, lo que implica coherencia entre lo que se siente, se piensa, se dice y se hace, pues de lo contrario se corre el riesgo de que la vida como derecho consagrado en la Constitución, se quede como un hermoso discurso retórico más, que instrumentaliza el poder de acuerdo a sus intereses (Guerrero *et al.*, 2016).

22 Carreras y materias que desarrollan los conocimientos centrados en prácticas comunitarias como (arquitectura vernácula, medicina ancestral, mitología de los pueblos, espiritualidad desde el *sumak kawsay*, biología amazónica, sabiduría andina, prácticas y sentidos ancestrales etc.). En cuyas discusiones para preparar las mallas, participen los consejos de ancianos de cada nacionalidad.

Retos para la EIB y procesos de autonomía de los pueblos y nacionalidades

En las Constituciones nacionales de 1998 y 2008, el Estado ecuatoriano reconoce expresamente los derechos colectivos de los pueblos originarios y entre ellos el derecho a conformar Circunscripciones Territoriales Indígenas (CTI) reconocidas como unidades político-administrativas del Estado. En esta determinación se articulan instrumentos legales como el COOTAD, como el gran paraguas para normar la descentralización económica, administrativa y política territorial. Desde la visión política de los pueblos y nacionalidades, se pensó que aceptada la categoría de plurinacionalidades los procesos de autonomía política, jurídica, económica, social y cultural se instalarían de manera pragmática; no obstante esto nunca ocurrió.

Luego de tantas luchas de los pueblos, continúa el engaño, la manipulación y el control desde el poder estatal. Es decir, se han negociado ínfimos espacios y presupuestos para frenar las legítimas demandas de los pueblos y nacionalidades y en el tiempo olvidarlas. Siendo una gran táctica la cooptación de sus líderes tanto en el aparato estatal como en territorios. Revisar la vigencia del derecho consuetudinario en torno a una realidad, al menos expresa en la Constitución de ser un “Estado plurinacional”, es una necesidad que requiere de mucha voluntad política para abrir debate y sobre todo el espacio para armar nuevas reglas de juego en el Ecuador. Es lamentable la visión de poder que prevalece en el entramado político frente al tema de las autonomías.

La opinión pública ecuatoriana, se ha preocupado de las sublevaciones de los indígenas ocurridas en estos tiempos en la provincias del Azuay, del Chimborazo, de León e Imbabura, pero no se ha querido ahondar la investigación de las causas, en las que existen el principio de una reivindicación humana, la defensa de un derecho de propiedad, que no se conjura a balazos, sino con el reconocimiento oportuno de esa reivindicación, concediendo el único bálsamo que mitiga los grandes dolores: la justicia (Jaramillo, 1983, pp. 98-99).

Retos para la comunidad salesiana entorno a la EIB en el Ecuador

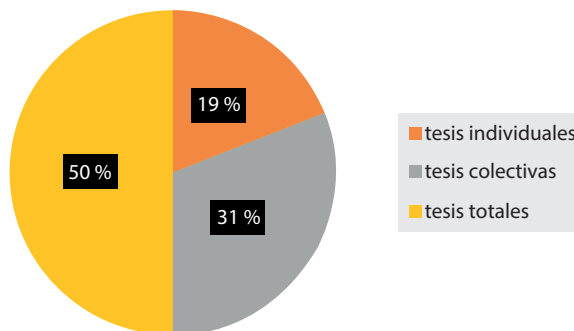
La comunidad salesiana viene participando de manera activa en procesos de formación a pueblos y nacionalidades. En el Ecuador ha hecho presencia en la Amazonía en contextos shuar desde los 70, la pedagogía salesiana se ha basado en el modelo preventivo misionero, enfocado a devolver la seguridad y confianza a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En el ámbito de formación de profesionales desde sus inicios la universidad se ha caracterizado por su acercamiento a los sectores sociales tradicionalmente excluidos: social, económica, política o culturalmente, para ofertar programas académicos en función de sus necesidades de desarrollo humano

y profesional. Desde su creación (1994), la UPS avizora el proyecto de enseñanza-aprendizaje para los sectores más apartados sin acceso a la educación superior, y es así como se concibe el PAC (Programa Académico Cotopaxi), para albergar a hombres y mujeres, representantes de la población de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, pioneros en procesos escolarizados, de la parroquia de Zumbahua, provincia de Cotopaxi: una experiencia interesante y necesaria, que luego es replicada en otras provincias del país, ampliando las oportunidades de acceso a procesos de formación universitaria, hasta alcanzar ahora una cobertura en seis provincias: Pichincha, Morona Santiago, Cotopaxi, Chimborazo, e Imbabura, alcanzando la Escuela de Educación Intercultural Bilingüe un total de 550 estudiantes en las carreras de: Educación Parvularia Intercultural Bilingüe, Educación Básica Intercultural Bilingüe y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe.

Frutos de esta intervención social se observan en estadísticas tras graduar a varios profesionales que se vinculan sobre todo en el campo de la educación y los trabajos de grado aportan a: mejorar metodologías de enseñanza aprendizaje; disminuir la repitencia y abandono escolar; revitalizar las culturas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador; y una mejor convivencia en el aula, familias y comunidades.

En la Tabla 2 se refleja el número de profesionales que la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe logró graduar entre los periodos 37 y el 41, bajo la metodología “trabajos de grado colectivos” para activar procesos de graduación que por la propia dinámica rural se dilataban y para lograr mayor incidencia en lo local dado que se trabajaba en varias escuelas a la vez. El licenciamiento de los docentes de contextos indígenas refuerza el sistema de EIB en la lucha por la revitalización de las culturas y en especial de las lenguas, aunque como se ha evidenciado en la investigación, existe una influencia fuerte del sistema educativo mestizo en estos contextos.

Figura 7
Trabajos de grado individuales y colectivos (Carrera EIB-UPS)



Fuente: Carbonell, 2013, adaptado de Secretaría UPS

En cinco períodos un total de 408 estudiantes alcanzaron su titulación aportando en temas diversos (ver figura 3), que sin lugar a duda han contribuido al fortalecimiento de procesos sociales en las comunidades y comunas, donde las y los profesionales graduados en esta carrera, en su mayoría trabajan y se pertenecen. Es importante mencionar que la UPS es la única institución educativa privada que otorga becas a todos los estudiantes que ingresan a esta carrera y vela porque se cumpla al 100% la desviación positiva enfocada a privilegiar el acceso a la educación superior a estudiantes de pueblos y nacionalidades del Ecuador, enfocada a disminuir las brechas socio económicas estructurales.

Tabla 2
Estudiantes graduados en la Carrera EIB (periodos 37 al 41)

Modalidad	N° trabajos de grado	N° estudiantes	Períodos académicos				
			37	38	38	40	41
Tesis individuales	86	86	2	16	63	7	0
Tesis colectivas	139	322	0	8	107	22	1
Tesis totales	225	408	2	24	170	29	1

Fuente: Carbonell, 2013, adaptado de Secretaría UPS

En este acápite, como parte del ejercicio reflexivo del quehacer salesiano, es importante analizar, lo que la comunidad debería tener presente en función de las necesidades crecientes de los pueblos y nacionalidades sobre todo en el ámbito de profesionalización, que se ha registrado en la última década. Es decir, el balance era negativo de las juventudes indígenas y afroecuatorianas para acceder al sistema de educación superior y a partir de la política pública vigente desde 2012, dejó completamente fuera del goce del derecho a una educación superior, por las razones explicadas en la primera parte de este artículo.

Casa adentro, sería importante considerar la posibilidad de expandir el aporte o ayuda a estudiantes de contextos de pueblos y nacionalidades, trabajando en una política institucional que logre hacer una diferencia significativa dado que el quehacer salesiano se ha centrado en el campo educativo. Por ejemplo, becar a todos los jóvenes que realmente deseen seguir estudiando (hoy se oferta dos cupos por año), al menos en las comunidades donde está el trabajo salesiano: Bomboiza, Sevilla Don Bosco, Sagrado Corazón, pero no fuera de su medio familiar; la idea es que puedan continuar sus estudios en sus propios contextos. Por ello es necesario crear nuevos centros de educación superior o institutos salesianos y ofertar carreras centradas en la cosmovisión andina, no podemos seguir obligando a una aculturización porque el Estado no gestiona una EIB a nivel superior, y como se ha documentado, tampoco a niveles de primaria y secundaria. La carrera en curso de

Educación Intercultural Bilingüe que oferta la UPS, forma maestras y maestros que hacen falta para mantener el sistema de la EIB (que exigen que hablen español y acudan a las ciudades), más existen otras áreas de interés de las nuevas generaciones de contextos shuar, kichwas, waorani, entre otras, que quieren y necesitan licenciarse en arquitectura vernácula, medicina ancestral, interculturalidad y otras enfocadas a tecnologías que hay que fortalecer desde la visión cultural de los pueblos como transformación de desechos orgánicos en fibras para la confección, agroindustria de productos sin destruir el ambiente. Es un reto grande porque pasa no solo por asignación de recursos, sino fundamentalmente por cuestionar lógicas de poder blanco-mestizo que nos operan fuertemente como sociedades inmersas en el modo de producción dominante, y operan de manera sistemática en el olvido de las culturas bajo un sistema educativo que disfraza la EIB con nombres y leyes, pero no en acciones concretas que logren empoderarla para llegar algún momento en la historia a entablar ese diálogo de saberes que no podrá darse sino una vez que se fortalezcan las culturas andinas y amazónicas. Se requiere trabajar fuerte y mancomunadamente desde lo cotidiano, para incorporar en los imaginarios de los jóvenes la importancia y grandeza del saber de sus culturas y se frenen esta fiebre por acercarse a la cultura del “poder” porque han sido testigos de un desmantelamiento sin freno, unido a situaciones de pobreza y abandono de un Estado y del sistema ampliado. No nos equivoquemos pensando que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no quieran saber nada de sus culturas; no podemos comprar esas verdades falseadas de vidas que solo han visto fragilidades en su entorno y cada día reciben mensajes directos y subliminales de que las culturas del norte y de occidente son mejores que las suyas porque son estas las que han logrado alcanzar el “desarrollo”, esas que tienen la tecnología para extraer petróleo, minerales, lo que habla español e inglés y trae los dólares con lo que se compra “todo”. La esperanza que tienen es la de salir de sus contextos para abandonar estas realidades creyendo que afuera está la felicidad. Entonces no han tenido la posibilidad de entender los procesos de dominación y colonialismo, porque no se hacen estas lecturas en lo local, no se da alternativas reales para posicionar las culturas, sus vidas transitan en una levedad con zarpazos institucionalizados en sus propios territorios.

Si el espíritu de Don Bosco no se revela en estas realidades y con estas claridades, será casi imposible que las culturas andino-amazónicas puedan continuar y menos fortalecerse. Es necesario sumar fuerzas y repensar ese otro tipo de educación con verdadero sentido de equidad, en una educación para la vida y no para la muerte de las culturas y los pueblos del gran Abyayala. Los jóvenes en busca de una profesión no deben seguir dejando a sus familias para ir a la ciudad, en la que no demoran en sentir el abandono, la enfermedad, el cemento salvaje, el racismo y la discriminación, incluso al interior de albergues universitarios, que en poco tiempo consiguen diezmar sus fuerzas y regresar a sus comunidades con el estigma de un fracaso y algo aún más falso, sintiendo que no son capaces.

Tabla 3
Temas de tesis de trabajos de titulación (trabajos de tesis colectivas)

La enseñanza en la matemática
Reconocimiento de saberes sobre plantas medicinales como parte del área de ciencias naturales y su aplicación en la construcción de un parque botánico.
El desarrollo perceptivo manual y creativo kichwa-español para los niños de segundo año de educación básica.
Campamento intercultural de literatura ancestral para fortalecer la identidad cultural de los pueblos con la participación de los niños y niñas de sexto y séptimo año de educación básica de los CECIBS.
Escuela y migración: percepción de los niños y niñas sobre el hecho migratorio. Estudio de caso.
Recopilación de saberes ancestrales sobre las plantas medicinales y su incorporación en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales.
Revitalización de la cultura indígena “Cayambi” para enriquecer nuestra identidad: lengua y vestimenta.
Guía educativa de alimentos naturales para los padres y madres de familia de primero, segundo y tercer año de básica.
Guía metodológica para el desarrollo de inteligencias múltiples en los niños y niñas de primero y segundo nivel.
Guía de recursos didácticos para concienciar el cuidado de la pacha mama incorporando el enfoque del <i>sumak kawsay</i> , para niños y niñas de 10 a 12 años.
Manual de literatura infantil en idioma kichwa para propiciar el desarrollo del lenguaje en niños de 5 a 7 años.
Guía didáctica sobre el uso de cuentos infantiles para vivenciar valores con enfoque al buen vivir: en niños y niñas de primero y segundo año de educación básica.
Manual sobre los sitios turísticos y arqueológicos existentes en la parroquia de Cangahua, cantón Cayambe para los niños y niñas de 6° año de educación básica.
Guía educativa para promover el desarrollo de la inteligencia intra e interpersonal en los niños y niñas de tercer nivel de educación básica, guía de actividades prácticas con material reciclado y material del medio para los octavos, novenos y décimos años de educación básica.
El entorno familiar y su incidencia en la motivación escolar.
Estudio de caso, recetario de comida tradicional de las comunidades de: Quiroga, Tangalí, San Luis y González Suárez.
Revitalización de la memoria histórica sobre la toma de tierras en el cantón Cotacachi, (parroquia el sagrario); en el cantón Otavalo (parroquias: Eugenio Espejo, San Rafael de la Laguna, González Suárez y San Pablo del Lago); en el cantón Cayambe (parroquias Juan Montalvo, Ayora, Buena Esperanza, Santa Rosa de Cuzubamba y Otón); y el cantón Pedro Moncayo (parroquias Tupigachi, Tabacundo, Tocachi y Malchingui.
Etnografía de la violencia escolar entre pares.
Texto de estudio del idioma kichwa para los niños de segundo, tercero, cuarto y quinto año de educación básica.
La experiencia comunitaria de la cultura andina y el aprendizaje colaborativo.

Guía de cuentos y leyendas ancestrales de Imbabura en español y kichwa para el área de lengua y literatura de los niños de sexto año de educación básica.
Factores para-académicos que inciden en el aprendizaje de niños y niñas catalogados como “niños problema”.
Guía didáctica para el desarrollo de la motricidad fina y la motricidad gruesa de los niños y niñas de 4 años.
La práctica de la lectura y el aprendizaje significativo.
La influencia del arte y el juego en el desarrollo de las inteligencias múltiples en niños y niñas de 4 a 5 años del primer año de educación básica.
Causas y consecuencias del bajo rendimiento escolar. Estudio de caso de los niños y niñas del cuarto año educación básica.
La personalidad del alumno kichwa y su influencia en el aprendizaje escolar.
Guía educativa de prácticas ancestrales de salud dirigido a docentes niños, niñas y familias de los niveles quinto, sexto y séptimo.
Guía didáctica sobre el uso de juegos tradicionales para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños de segundo año de básica de los centros educativos intercultural bilingüe.
Talleres de desarrollo de la creatividad en los adolescentes de 12-18 años.
Libro de trabajo en lengua y literatura para los niños y las niñas de segundo y tercero de educación básica de la EIB.
La EIB y la revitalización de la cultura del pueblo Otavalo,
La EIB y la revitalización de la cultura del pueblo Kayambi.
Producción de un CD y un manual para la enseñanza del idioma kichwa, mediante mitos y leyendas tradicionales, dedicado a los niños/as del cuarto año de educación básica.
Guía didáctica en el área de ciencias naturales sobre como procesar el compost para cultivo orgánico dirigido a los niños/as de séptimo año de educación general básica.
Guía didáctica sobre el cultivo de hortalizas en el área de ciencias naturales para los niños/as de séptimo año de educación general básica.
Propuesta didáctica para la prevención del maltrato infantil, con enfoque en derechos de los niños/as en el centro educativo comunitario intercultural bilingüe.
Texto didáctico sobre la clasificación y uso de plantas medicinales, dirigidas a niñas y niños, de quinto, sexto y séptimo año de educación general básica, en los CECIBS.
Guía docente para el diseño y desarrollo de artesanías en el área de cultura estética, producto a ser aplicado en el sexto y séptimo año de educación básica.
Guía de técnicas grafoplásticas para los niños y niñas de 3 a 5 años.
Guía de estrategias metodológicas para potenciar la expresión oral en los niños/as de 2 a 5 años.
Proyecto de capacitación y difusión del valor nutricional de los productos agrícolas como: chochos, quinua, habas y arvejas a los docentes y padres de familia del sexto y séptimo año.
Problemas de aprendizaje asociados a la lectoescritura de los niños y niñas en el CECIB.
Estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples en los estudiantes del segundo y tercer año de educación básica.

Fuente: Carbonell, 2018, adaptado de Secretaría UPS

Autonomías y circunscripciones territoriales indígenas

¿Qué entender por autonomía? es una pregunta que aunque parezca sobrar, circunda en espacios de negociación para socavar su alcance.

Art. 257. En el marco de la organización político administrativa podrán conformarse circunscripciones territoriales indígenas o afroecuatorianas, que ejercerán las competencias del gobierno territorial autónomo correspondiente, y se registrarán por principios de interculturalidad, plurinacionalidad y de acuerdo con los derechos colectivos.

Para la CONAIE autonomía significa el derecho a la autodeterminación de cada pueblo para autogobernarse. Ello implica que cada nacionalidad podría bajo un régimen político y jurídico, levantar una propia institucionalidad dentro del Estado, para llevar adelante el proyecto del Sumak Kawsay. Para el Estado esta lucha ha sido traducida a una entrega de espacios institucionales en tres campos: en la educación a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe; en la salud, con la Dirección Nacional de Salud intercultural; y en lo productivo-organizativo, a través de varias instituciones como: la Secretaría Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas (SENAIME), el Ministerio Étnico Cultural, la Secretaría de Pueblos y Nacionalidades (todas estas extintas); la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE), el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador (CODENPE), la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA).²³ El Estado financió con cooperación internacional del Banco Mundial y el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), un macro proyecto (léase programa) para pueblos indígenas y negros (PRODEPINE) que tuvo una duración de cuatro años. Cincuenta millones que dejaron muy pocas capacidades instaladas en los pueblos, justamente porque, como bien señalaba Bretón en un análisis sobre el rol del PRODEPINE, vino a apaciguar aguas para resolver una situación irresoluble sin atacar a los problemas de raíz:

Profundizar la vía asistencialista (proyectista) de intervención sobre las comunidades. Esa vía proyectista, dominante durante las últimas décadas, presenta la virtud aparente (más cosmética que real) de amortiguar el costo social del modelo neoliberal (una “lucha contra la pobreza” inacabable y reiterada sin descanso por todos los organismos de desarrollo); al tiempo que, convenientemente manejada, puede permitir encauzar (¿domesticar?) las expectativas de las dirigencias indias (y de sus bases) hacia el único espacio posible de negociación: el número y el monto de los proyectos concretos a implementar (2007, p. 98).

23 Todas estas organizaciones absorbidas por el CNIPN que al término de los cuatro años planeados no han logrado cumplir ni en mínimos la agenda para hacer efectivo el CNIPN.

Todo este recorrido de “quita y pon” y viceversa, de cambios de forma y de derechos de papel, ha conducido a un vaciamiento en el tiempo de las anheladas autonomías que han terminado por traducirse en discusiones académicas y políticas tratadas en *papers* y manifiestos, que han llevado a una división al interior de las comunidades, territorio y del mismo movimiento indígena. Hay una suerte de vaciamiento ideológico y lucha por poder político que han debilitado las bases y líderes locales de los pueblos y nacionalidades en esta misión por hacer efectivas las Circunscripciones Territoriales Indígenas (CTI), en arenas de intereses privados y estatistas.

Ahora se están empujando con fuerza proyectos de parroquialización y cantonización porque las comunidades fincan esperanzas en la línea de la descentralización cuadrículada y acceder a presupuestos oficialistas para promover el desarrollo local. Además porque para pelear las CIT deben disputar el poder local detentados por GAD ya en manos de mestizos o de los mismos pueblos y por tanto a intereses partidistas que manejan capital social, económico y cultural (Bourdieu, 2000) y desde el poder de redes no están dispuestos a ceder este espacio. Aparece en este escenario también negociaciones de tierras comunitarias concesionadas o vendidas a empresas, lo cual junto a presencia de poblaciones mestizas que viven en los territorios, suman como dificultades para el proyecto de CTI. Sin embargo, de esta necesidad, el imaginario sobre el Estado en las poblaciones es que este solo les hace daño porque han sido testigos de políticas de un Estado presidencialista-centralista: con amplias aperturas a diálogo discursivo pero cerrado a transformaciones estructurales. Por ello la palabra autonomía suena a alta traición o subversión contra el Estado, porque entre otros aspectos, desde la gestión extractivista ya han concesionado los territorios de los pueblos a petroleras y mineras para muchos años más.

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa solo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir (Foucault, 1981).

Retomando el tema educativo y la importancia de un reconocimiento real de la EIB dentro de un Estado plurinacional e intercultural, si no se crea otro sistema político paralelo autónomo, para llevar adelante este medular proceso de la educación, será muy difícil conseguir posicionar las culturas, las lenguas y formas de vidas de los pueblos sin discutir el poder plurinacional a profundidad. Sin autonomía, continuará la sistemática violencia epistémica aplicada desde la hegemonía cerrada al pensamiento occidental, decorada con visiones *folcklorizantes* de las culturas y se volverá a lo mismo, aunque se ponga nombre y apellido en lengua originaria a la

universidad y al propio sistema educativo para pueblos y nacionalidades. Frente a los 25 años de EIB en Ecuador y ante los cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba, se requiere repensar en serio la EIB en el Ecuador y en toda América Latina, lo que implica hacernos cargo de lo intercultural y lo plurinacional.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República*. Montecristi, Ecuador.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona: Desclée.
- Breton, V. (2007). *A vueltas con el neo-indigenismo etnófago: la experiencia PRO-DEPINE o los límites del multiculturalismo neoliberal*. Recuperado de <https://revistas.flacoandes.edu.ec/iconos/article/view/244/>
- Conejo, A. (10 de enero de 2017). Entrevista de la autora.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Alteridad*, (81).
- Congreso Nacional. (15 de noviembre de 1988). *Registro Oficial n° 66*. Quito.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17).
- Díaz-Polanco, H. (2005). *Etnofagia y multiculturalismo-antroposmoderno*. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Etnofagia_y_multiculturalismo_Diaz-Polanco.pdf/
- El Telégrafo*. (2 de marzo de 2017). *Las lenguas en Ecuador, entre la vitalidad y la vulnerabilidad*. Recuperado de www.eltelegrafo.com.ec/noticias/cultura/7/las-lenguas-en-ecuador-entre-la-vitalidad-y-la-vulnerabilidad/
- Ferguson, Ch. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340. doi: 10.1080/00437956.1959.11659702
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Tecnos.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: XXI.
- Guerrero, P. (2008). Interculturalidad, nacionalidades indias, universidad y procesos políticos en Ecuador. *Cuadernos Interculturales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55261009.pdf/>
- Guerrero, P. (enero-junio, 2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad*, (10), 30-31.
- Guerrero, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de) colonial* (Tesis doctoral). Quito, Universidad Andina Simón Bolívar.
- INEC. (2010). *VII Censo de Población y VI de Vivienda*. Recuperado de www.ecuadorencifras.gob.ec/biblioteca/
- Jaramillo, P. (1983). *El indio ecuatoriano*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- MEC. (1993). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito.
- MEC. (2009). *Sistema de Educación Intercultural Bilingüe mejora en el Ecuador. Ecuador Inmediato*. Recuperado de www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=94731/
- MEC. (2013). *Acuerdo Ministerial n° 440-131*.
- MEC. (2013). *MOSEIB 2013*. Quito: Ministerio de Educación.

- MEC. (diciembre, 2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito.
- Montaluisa, L. (12 de diciembre de 2016). Entrevista de la autora.
- Montaluisa, L. (1993). *Historia de la EIB*. Quito.
- Nigua, F. (2016). *Estadísticas sobre graduados de la Unidad Educativa de Toñampare (1996-2016)*. Toñamapri, Arajuno.
- Nihua, F. (22 de octubre de 2016). Entrevista de la autora.
- Presidencia de la República. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial n° 417. Quito.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- SENPLADES et al. (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos (ANINP)*. Quito.
- SIISE. (27 de enero de 2018). *Pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)*. Recuperado www.siise.gob.ec: www.siise.gob.ec/agenda/index.html?serial=13/
- Tubino, F. (s/f). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- UNICEF. (2010). *Informe final del Proyecto EIBMAZ*. Recuperado de www.monografias.com/trabajos-pdf4/informe-final-del-programa-eibamaz/informe-final-del-programa-eibamaz.pdf/

Reseñas¹

Educación y diversidad: aportes de la experiencia a la construcción del modelo pedagógico de la UPS (María Sol Villagómez)

La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe es ofertada por la UPS, su objetivo es llegar a proporcionar otra posibilidad del quehacer pedagógico con diferentes prácticas que pretenden subvertir las lógicas hegemónicas. En ese mismo sentido, la carrera responde a diversas demandas educativas. Es importante comprender que en todo proceso pedagógico los sujetos pedagógicos son dos: el educador y el educando, y es justamente en esa relación que se tejen diversos elementos del entorno educativo. Los elementos que caracterizan el modelo educativo de la UPS son: educación con carisma salesiano, fundamentos de la pedagogía crítica y los aportes de la educación, aprendizaje constructivista, aprendizaje colaborativo y *amorevoleza*.

Educación sociocomunitaria en seis huertas urbanas en la ciudad de Brasil (Joao Clemente Junior)

Este proyecto fue pensado con la finalidad de relacionar la educación y la agricultura. Su objetivo fue comprender las relaciones establecidas entre los agricultores urbanos y los residentes de las áreas en donde se establecen los huertos. Uno de los principales aportes del presente trabajo es

1 Los siguientes extractos fueron elaborados por los estudiantes del equipo de sistematizadores como reseñas de varios de los artículos presentados en el Congreso. Aunque algunas de las ponencias a las que se refieren sí han sido publicadas en el presente libro, se ha buscado que la mayoría de estas reseñas correspondan a textos que no pudieron ser publicados aquí (N del E).

la explicación de las dinámicas económicas que se gestan a partir de estas novedosas formas de agricultura.

Paulo Freire y los desafíos de trabajar en la educación comunitaria con capoeira (Ana Paula Martinbago)

Incluir la educación con capoeira es incluir la cultura en el proceso educativo, el capoeira es cultura, es tradición y lo mejor es poder demostrar a las nuevas generaciones de dónde vienen, sus raíces, las cuales crearon este arte. Enseñar a una comunidad de estudiantes sobre la cultura es muy importante en la actualidad ya que muchos no afrontan la realidad sobre su propia cultura ya que en sus hogares no hablan de esta o en algunos casos llegan a discriminarla haciendo de menos a sus ancestros y asimilando que esas no son sus raíces, raíces que los han llevado a donde están, que los han hecho ser quienes son y quienes van a ser en un futuro. Aceptar nuestras culturas es un paso importante que la humanidad debería comenzar a tomar, ya que con el pasar del tiempo la sociedad es quien se encarga de que las nuevas generaciones se olviden de todo esto y solo quede en la historia.

Posibilidades de formación humanizadora en perspectiva de la educación popular y salud (Tania María Salgado Tozi y Valéria Oliveira de Vasconcelos)

Los estudiantes de salud pretenden mejorar su formación académica integrando la educación emancipadora con una ideología humanizada en donde se desarrolle el pensamiento crítico y se llegue a resolver distintas problemáticas, tanto colectivas como individuales, es por esto que el diálogo es visto como el principal elemento en su preparación profesional.

La otra cara de la inclusión que busca la Escuela (Jessica Rivadeneira Peñafiel)

La Escuela, al ser una institución reproductora, transmite valores y conocimientos, por ello, uno de sus principales fines es transmitir el valor de la inclusión, sin embargo, esta transmisión no llega a concretarse. Existen varios tipos de inclusión: género, cultura, religión, etnia, política, etc. La Escuela es una institución fundamental para llegar a generar estos espacios de inclusión, ya que uno de sus objetivos es generar adecuadamente el desarrollo integral de los estudiantes, llevando a cabo un proceso oportuno y óptimo de inclusión educativa en donde se debería desarrollar una “sana” socialización e integración. El tema de género es uno de los factores que más afecta a este proceso no solo a los estudiantes que viven estas condiciones de desigualdad, sino al conjunto de la sociedad.

La educación salesiana hoy: posibilidades contribuciones para la educación como católica y salesiana (Guillermo Morales)

A lo largo de la historia la educación ha cambiado drásticamente. En la Grecia antigua se tenía como objetivo formar ciudadanos “perfectos” que sirvan a la *polis*. Actualmente, los educadores con nuevas perspectivas pedagógicas y políticas procuran que los estudiantes se formen desde una visión humanista, con la finalidad de contribuir a la sociedad. En ese sentido, la educación salesiana centra su acción pedagógica en el cristianismo como un nuevo modo de vivir en comunidad.

Leyendo el mundo: articulando saber entre educación infantil y educación popular (Andreia Melo Alonso)

La educación preescolar en Brasil tuvo que atravesar por varios procesos metodológicos dentro del panorama educativo del país. Además, la situación educativa brasileña estuvo marcada por los conflictos armados y sus constantes enfrentamientos, esto transformó el contexto educativo en el que se desarrollan los niños. En esta realidad se aplicaron varios modelos de enseñanza que eran incompatibles con las diversas situaciones que vivía el país. Por otra parte, la familia es la institución encargada de promover la asistencia de los niños a preescolares o centros de desarrollo que favorezca su crecimiento, tanto físico como intelectual. Sin embargo, un gran número de familias no utiliza estos servicios privados que promueven el desarrollo, ambientes seguros y estimulantes.

Reflexiones sobre posesos educativos a partir de las contribuciones de Paulo Freire (Ana María Giusti Barbosa)

Paulo Freire es uno de los principales referentes en el campo educativo, sobre todo a nivel de Latinoamérica, sus aportes generalmente partían de lo que él llamó “educación popular”. Planteaba la humanización como un requisito que al ser aplicado en el campo educativo lograría obtener cambios positivos en la sociedad. Su propuesta educativa tomaba como factor principal la cotidianidad, a partir de la cual se desarrolla la identidad, se construye el sentido crítico y el sentido común. La intención de humanizarse es que la educación llegue a ser vista como una herramienta de ayuda para conjugar la esperanza con el amor y el diálogo, que tienen que ser dados por el docente.

Autonomías en la educación intercultural bilingüe: reto emergente para los pueblos y nacionalidades del Ecuador (Eloísa Carbonell Yonfá)

En el Ecuador no se cumple adecuadamente con varios articulados que dicen estar a favor de la interculturalidad bilingüe, pues este proceso educativo en la actualidad hace difícil llegar a posesionar la pluriculturalidad. Es decir, la interculturalidad no es una realidad en la actualidad, porque es necesario que en las comunidades educativas interculturales bilingües y no bilingües se eliminen varios modelos pedagógicos exclusivos. En sí, todo este proceso contribuye a una nueva normativa LOEIB que dé prioridad a este tipo de educación.

Mentoría: una experiencia de aprendizaje personalizado (María Fernanda Cazares)

En la educación superior muchos jóvenes no están seguros de la carrera en la que quieren formarse, debido a esto en Quito el 19,76% de los estudiantes se retiran por distintas razones: psicológicas, socioculturales, institucionales, etc. Por ello, con el objetivo de disminuir este porcentaje de deserción, la Universidad Politécnica Salesiana implementó en el año 2016 un sistema de mentoría, donde el mentor guía de manera personalizada a los estudiantes manejando el conocimiento según el avance de los tutorados. Esta mentoría contribuye a que los estudiantes puedan manejar de mejor manera los contenidos impartidos en clases e incluso ampliarlos. Una vez que los estudiantes ya dominan la materia impartida prestan más atención y desarrollan un aprendizaje significativo. Las mentorías benefician a los salesianos porque gracias a ellas pueden tener un mejor seguimiento de las materias y al ser incluidas en el precio de la matrícula hace que todos puedan tener acceso a ellas; sin embargo, se considera que estas mentorías deberían ofrecer horarios más flexibles y más personal para evitar inconvenientes con el tiempo. El aprendizaje personalizado se lo hace pensando en el qué, cuándo, dónde y cómo de cada estudiante, ya que estos los adquiere cada persona según su ritmo de aprendizaje, provocando que poco a poco avancen significativamente y se conviertan en personas responsables (Morin, s/f). Es por esta razón que a las mentorías de la Universidad Politécnica Salesiana se las anticipa para que el personal docente prevea la información y medios necesarios para impartir de forma óptima los contenidos a los estudiantes.

Educación integral del futuro docente desde el carisma salesiano: un camino metodológico (Napoleón Esquivel)

La Universidad Politécnica Salesiana se caracteriza por empelar una pedagogía crítica y constructivista. Se apoya en trabajos colaborativos.

En las carreras de Educación Inicial y Educación Básica se utiliza una metodología de formación integral, valorando la práctica pre-profesional y relacionando la misma con los contenidos de las diferentes disciplinas y asignatura trabajadas a lo largo de los períodos académicos. Los estudiantes de estas carreras deben presentar un proyecto integrador de saberes, para lo cual se cuenta con una cátedra integradora, asignatura encargada de articular los contenidos de las otras asignaturas. A los estudiantes de las carreras de educación, las prácticas desde primer semestre les ayudan a adquirir experiencia, a tener nuevas expectativas, a contactarse con la realidad y a ejecutar los contenidos aprendidos. Por otro lado, a los estudiantes que no están seguros de querer estudiar estas carreras les ayuda a tomar una decisión, por esto las prácticas son una adecuada estrategia metodológica. “La organización del aprendizaje consiste en la planificación del proceso formativo del estudiante, a través de actividades de aprendizaje: componente de docencia, componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y componente de aprendizaje autónomo, que garantizan los resultados pedagógicos correspondientes a los distintos niveles de formación y sus modalidades” (CES, 2016). Gracias a esto los estudiantes pueden aprender, relacionar y diferenciar las teorías y conocimientos adquiridos en clases, permitiéndoles experimentar con otros contextos para enriquecer su formación profesional.

La música en el oratorio de Don Bosco: contribución a la formación del buen cristiano y honesto ciudadano (Jorge Moraga)

El oratorio proporciona a los salesianos todas las herramientas necesarias para producir música de calidad, ya sea para un proyecto formal o informal. Cuando las personas asisten allí adquieren nuevos conocimientos para desarrollar su lado artístico en el ámbito musical. Estos conocimientos pueden ser aplicados y compartidos posteriormente en la vida profesional, ayudando así a los sujetos que desean aprender. La música ayuda al ser humano a expresar sentimientos, ideas o pensamientos para comunicarse con otras personas y consigo mismos; por otra parte, existen teorías que indican que la música fue el trascurso de gritos y gestos a la manera actual de comunicación (Bembibre, 2011). Es por esta razón que los estudiantes salesianos, a partir del oratorio de Don Bosco, pueden ayudar a expresar los sentimientos a otros niños, adolescentes y adultos para proporcionar bienestar personal y social; también pueden brindar talleres a los más pequeños, para que las nuevas generaciones empiecen a dar el verdadero valor y sentido a la música, y a los jóvenes y adultos para que inviertan su tiempo útilmente.

El cursillo popular del IFSP-Capivari por la perspectiva freiriana (Alexandre Camargo y Maia Francisco Evangelista)

Camargo y Evangelista, en su ponencia titulada “O cursinho popular do IFSP- Capivari pela perspectiva freiriana”, expuesta en este Congreso de Educación Salesiana, abordan su temática en base a la participación socioeducativa mediante una postura integral y crítica del educando. Utilizando autores como Freire, plantean la enseñanza como una ciencia liberadora, la cual en su praxis se dirige a una realidad que busca ser transformada, a través de una democrática cultura. Para la realización de este estudio, los autores efectuaron un trabajo investigativo con metodología cualitativa, aplicando la etnografía en el Instituto Federal São Paulo de la región de Piracicaba. Para ello se efectuó un programa para jóvenes durante un periodo de tres años: 2015-2017. Los principales resultados que obtuvieron los autores fueron la organización del trabajo socio-pedagógico y los intereses pedagógicos de los educandos a partir de sus experiencias académicas. Bajo el modelo salesiano de honrado ciudadano y buen cristiano, esta investigación aporta a la educación salesiana, abordando temáticas de la emancipación educativa, siguiendo el modelo freireano,

Pensar la enseñanza de lenguas desde el sur: reflexiones sobre la enseñanza intercultural (Fernanda Tonelli y Mariana Killner)

Tonelli y Killner, en su ponencia titulada “Pensar o ensino de línguas a partir do sul: reflexoes sobre ensino intercultural”, presentada en el Congreso de Educación Salesiana, abordan su temática en base a la enseñanza de lenguas desde una postura intercultural. Utilizando autores como Catherine Walsh, definen la interculturalidad como la convivencia entre culturas, las cuales deben ser vistas bajo un marco de tolerancia y respeto. Para la realización de este estudio las autoras efectuaron un trabajo investigativo con una metodología cualitativa, tomando como patrón algunas iniciativas educativas en el contexto de la enseñanza de idiomas. Los principales resultados que obtuvieron las autoras fueron: promover una educación plural que contemple las perspectivas del contexto educativo latinoamericano, es decir, sin discriminación alguna. La presente investigación presenta un desafío para la educación salesiana, ya que no se ha eliminado por completo la exclusión, por el contrario, se ha tratado de minimizar la discriminación mediante conferencias y/o capacitaciones. No obstante, en la práctica educativa se evidencia incoherencia con la teoría, dado que se han observado casos de estudiantes excluidos, cuando no debería ser visto así, antes bien nosotros debemos eliminar esas barreras y construir nuevas concepciones para un aprendizaje basado en la interculturalidad.

El acompañamiento a becarios: la experiencia de la UPS-Quito (José Eduardo Paucar, Ronald Carrillo y Armando Romero)

Paucar, Carrillo y Romero abordan su temática en base al acompañamiento educativo de docentes hacia los estudiantes becados de la Universidad Politécnica Salesiana. Utilizando las políticas educativas de la universidad, las cuales son: el estilo salesiano, la asesoría docente-estudiante, las tutorías a fin de que se promueva un espacio de apoyo académico y el seguimiento como una forma de comunicación e interacción de los sujetos. Para la realización de este estudio los autores efectuaron un trabajo investigativo con una metodología cuantitativa, dado que las notas académicas de los estudiantes becarios se reflejan mediante datos estadísticos; aplicando la etnografía en estudiantes de la Universidad Politécnica Salesiana de la ciudad de Quito. El presente trabajo de investigación beneficia a la comunidad educativa salesiana, dado que existe un acompañamiento académico por parte de los docentes hacia los estudiantes, manteniendo así la necesidad de mejorar el índice de éxito escolar del alumnado.

Metacomprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales (Laura Montenegro y Jefferson Montero)

El objetivo de la investigación era entender el nivel de lectura comprensiva con que llegaban los jóvenes a la Universidad Politécnica Salesiana. Los autores se basaron en encuestas y *tests* de lectura comprensiva dirigidos a estudiantes de primer nivel de las carreras de Psicología y Comunicación Social. Al finalizar el estudio concluyeron que los estudiantes tenían un nivel de comprensión lectora medio hasta bajo. El resultado del estudio nos ayuda a reflexionar sobre la poca o escasa capacidad de comprender una lectura y de cómo esto repercute en nuestros estudios. Como futuros educadores es indispensable que mantengamos un nivel de lectura comprensiva alta, con la finalidad de proyectar a nuestros futuros estudiantes lo mejor de nosotros como técnicas aprendidas que ayuden a mejorar la calidad de entendimiento de una lectura, dando lugar a la creación de ideas innovadoras.

La causa animal: educándose en los espacios de educación salesiana (Luciana Godoy Zotelli)

La ponencia “A causa animal: educando-Se em espaços de educação Salesiana” tiene como objetivo llevar a los espacios salesianos la praxis de la experiencia dialógica de Freire y de este modo asegurar una formación humana integra en toda la comunidad educativa. Para esto la autora resalta la pedagogía de Freire que se basa en el diálogo y la problematización,

tomando en consideración al especismo como una práctica social. La enseñanza clave que nos deja esta ponencia es la utilización de la pedagogía dialógica de Freire. En tanto se dice que la acción dialógica es fundamental en la medida en que todavía subsiste en ciertos sectores de la población dudas sobre el valor del diálogo en contextos de asimetría, desigualdad e inequidad producto de su deslegitimación por diversas razones (Arce, 2013). Esta aplicación pedagógica dialógica dentro del contexto educativo salesiano es fundamental para en primera instancia dialogar y luego problematizar y entender de mejor manera en las prácticas sociales, para con esto tener una educación humanitaria.

El modelo preventivo de Don Bosco y la educación del siglo XIX (Robert Soares do Nascimento)

El texto “O modelo preventivo de Dom Bosco e a educação de século XIX” mantiene un enfoque centrado en lo que fue la vida de Don Bosco y cómo gracias a sus experiencias educativas con niños y jóvenes de bajos recursos económicos, creó el Sistema Preventivo que hasta el día de hoy se lo vive en las instituciones educativas salesianas; pero el autor motiva a trascender en este Sistema Preventivo como la haría Don Bosco. Es clave conocer la vida de Don Bosco para poder encaminar de una manera correcta el Sistema Preventivo en la educación, por tanto, es importante tener en cuenta que Don Bosco siempre se enfocó en los jóvenes, principalmente aquellos que eran vulnerables y pertenecían a grupos o familias pobres. Su propósito fundamental era educarlos, pero con una educación desde el corazón con amor manifiesto, es decir, en términos de la *amorevolezza*, por lo tanto, estamos llamados a seguir este valioso ejemplo que se nos ha otorgado.

Invisibles, vigilados y silenciados (Nadir de Lima Kneipp, Lilian Facion Souza y Bianca Peres de Paula)

La investigación “Invisíveis, vigiados e silenciados” tiene como objetivo dar a conocer la invisibilidad que tiene el personal de limpieza en su trabajo. Para esto las autoras deseaban realizar entrevistas directamente al personal, pero las autoridades se lo impidieron, por ende, se logró reunir información gracias a la observación, llegando a la conclusión de que el personal era vigilado y oprimido. Este estudio nos llama a la concientización hacia las personas que en nuestro entorno se han convertido en invisibles. Recrear el problema de los trabajadores de limpieza del centro comercial nos invita a respetar al otro en su calidad de ser humano, sin tener en cuenta su estatus social, más bien procurando un diálogo que lleve a un enriquecimiento mutuo e igualdad de oportunidades, obviamente sin caer en la opresión.

El femenino en las ciudades y la formación humana (Amanda Pinto Ferreira Pellicieri, Luciana Franco Pavan y Renata Sieiro Fernandes)

“O femenino na cidades e a formação humana” enfatiza el importante rol que tiene la mujer en la sociedad, nuevas maneras de convertirse en un mejor ser humano y cómo vivir en colectividad en espacios urbanos, fundamentándose en la pedagogía del oprimido de Freire y en las distintas manifestaciones que está viviendo Brasil y el mundo. En la actualidad se vive en una cultura hegemónica y de aquí se toma como pieza clave a la pedagogía del oprimido de Freire, la formación humana debe ser con él y no para él.

La formación humanista y las emociones como pilares del modelo pedagógico salesiano (Cristian Barreto Calle)

Uno de los roles del docente es brindar al estudiante una formación humanista como pilar fundamental del crecimiento individual. Tomando en cuenta que nos encontramos en una época de avances tecnológicos y científicos, el docente se encuentra en la necesidad de empatar las ciencias exactas y la formación integral; para esto se busca el protagonismo de las emociones como una ayuda para elevar al estudiante en sus distintas dimensiones. Como estudiante en formación, nos invita a concientizar sobre lo importante que es la formación humanista y cómo esta debe ir a la par con los avances tecnológicos y científicos, por ende, para lograr nivelar estas dos dimensiones es necesario dar protagonismo a las emociones de las personas y conocer cada una de estas áreas a fondo.

Orientación educativa con responsabilidad, desde los aportes de una acción tutorial efectiva (José Miguel Peláez y Marina Escobar Baquerizo)

Es un llamado a los docentes a la reflexión sobre el tipo de ayuda pedagógica que brindan a sus estudiantes, debido a que la educación ha caído en lo administrativo, mas no en la instrucción y acompañamiento al estudiante en las distintas áreas donde requiere ayuda. Al desempeñar exitosamente una tutoría se conseguirá un mejor desempeño de la persona, tanto en lo educativo como en lo personal. Por ende, las tutorías se han convertido en un deber y un derecho de los estudiantes. La pedagogía salesiana da apertura a que los docentes brinden la ayuda necesaria en sus tutorías, incentivando a que los estudiantes sean autónomos y expresen con tal libertad su cosmovisión de la realidad. El docente tiene como prioridad el desarrollo integral de sus estudiantes, por ende, al tener una mejor organización de tiempo y espacio podrán realizar sus actividades administrativas exitosamente.

El ensanchamiento de la razón en la formación universitaria: ética del ser y del deber ser (Robert Bolaños Vivas)

Actualmente existe una fascinación en los sujetos por la racionalidad tecno-científica, por ende, otras racionalidades como la ética o la religión terminan siendo relegadas a un segundo y tercer plano. Ante esta realidad, la universidad debe brindar espacios que doten al estudiante con instrumentos que contribuyan a la adquisición del saber hacer y el saber decidir, proyectado desde la ética, promoviendo así un ensanchamiento de la razón del individuo. Cuando la universidad brinda espacios que estimulan al estudiante a crear un raciocinio tecno-científico y a su vez evocan a la ética como algo fundamental en la persona y que contribuye a su dignificación, promueven una concientización, cambio y avance en la praxis de los futuros profesionales que impulsa la institución.

La intuición de Don Bosco (Maria Grazia de Donatis)

Muestra la reflexión en la capacidad intuitiva y la proyección de futuro de Don Bosco. Sus sueños revelan el camino a seguir, buscando siempre mantener y transformar sus partes sombrías en su seguridad y su autoestima. Don Bosco predicó con el ejemplo que el amor es una recompensa, por ende, enseñó a los jóvenes que el ser humano tiene que levantarse y decir: “Sí, elijo nacer”. Don Bosco tenía la conciencia de que todo lo que él realizaba por los niños y jóvenes era con amor y buscando su desarrollo integral. Su visión encamina hoy en día a todos los niños, jóvenes y docentes a una transformación en su cosmovisión de la realidad, forjando así personas que trasciendan en las distintas dimensiones preestablecidas por la sociedad.

La formación de docentes indígenas: experiencias y desafíos de la Carrera de EIB (Sebastián Granda Merchán)

Este proyecto se ha expandido a otras provincias y ciudades del Ecuador con la finalidad de formar docentes indígenas, que resultarán del proceso de aprendizaje en línea que brindará la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. La idea del aprendizaje en línea surgió bajo la necesidad de que los futuros docentes aprendan desde la comodidad de su hogar y sin tener que trasladarse a otro territorio, y aún menos perder su cultura. El ser humano tiene derecho a estudiar sin importar cuál sea su procedencia, por ende, este derecho lo tiene muy presente la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe al innovar la educación para las personas indígenas que desean ser docentes en sus pueblos o comunidades. La educación en línea es aquella alternativa que asegurará que las personas no se deslinden de sus

actividades diarias y mucho menos de sus raíces, por lo cual, tomando las medidas necesarias, esta educación se convertirá en nuevos horizontes que afianzan a los futuros docentes al nivel de un educador de excelencia.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C., Alonso, M., Melgar, P. y Molina, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 85-94.
- Alburquerque, E. (2013). Espiritualidad de Don Bosco. *Educación y Futuro*, 39-60.
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Arce, R. (24 de noviembre de 2013). *La acción dialógica en el pensamiento de Paulo Freire*. Recuperado de <https://bit.ly/2oSaeA4/>
- Cortés, E. (2014). La hegemonía cultural hoy: la hegemonía como método analítico en los estudios culturales. *Pensamiento Actual: Universidad de Costa Rica*, 13-28.
- Gonçalves de Freitas, M. (2004). Los adolescentes como agentes de cambio social: algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. *Psyke*, 13(2), 131-142.
- González, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 73-84.
- Guerrero Salinas, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil: dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10).
- Inspección Salesiana San Francisco Javier. (s/f). *El Sistema Preventivo de Don Bosco aplicado a las familias*. Bilbao. Recuperado de <https://bit.ly/2L7VsXI/>
- López, A. (2010). *Paulo Freire: el diálogo en la pedagogía universitaria*. Bogotá: Universidad Militar de Nueva Granada.
- Marco, B. (2003). *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Novelo, M. (2018). *Sistema Preventivo de Don Bosco, conocida como Pedagogía Salesiana*. Recuperado de <https://bit.ly/2x9rBFW/>
- Ospina, D., Burgos, S. y Madera, J. (2017). La gerencia educativa y la gestión del cambio. *Diálogos de Saberes*, 187-200.

