

Sílvia Ester Orrú
Enrico Bocciolesi
Organizadores

SOMOS TODOS
DIFERENTES

Educação, diferença e justiça social

TODOS SOMOS
DIFERENTES

Educación, diferencia y justicia social



Sílvia Ester Orrú
Enrico Bocciolesi
Organizadores

SOMOS TODOS DIFERENTES

Educação, diferença e justiça social

TODOS SOMOS DIFERENTES

Educación, diferencia y justicia social

1ª edição
2021



Preparação dos Originais

Fátima Ferreira da Silva

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Librum Soluções Editoriais

Ana Carolina Maluf e Gustavo Bolliger Simões

www.librum.com.br

Edição



Ficha Catalográfica

Elaborada por Vicente Estevam Junior – CRB-8/7122

So56 Somos todos diferentes! Educação, diferença e justiça social = ¡Todos somos diferentes! Educación, diferencia y justicia social. / [editores] Enrico Bocciolesi e Sílvia Ester Orrú – Campinas, SP: Librum Editora, 2021. Ebook.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-994645-0-8

1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores.
3. Justiça social. I. Bocciolesi, Enrico. II. Orrú, Sílvia Ester.
III. Título.

CDD – 371.9

Copyright © 2021 Reservados todos os direitos desta obra. Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma, seja ela eletrônica, mecânica, fotocópia, gravação ou quaisquer outros meios, sem a expressa permissão de seus organizadores.

Sumário

Apresentação

Tudo sobre nós, com todos nós: uma questão de justiça

[Rosângela Machado](#)

El reconocimiento de la diversidad como eje para la justicia social

[José Antonio Méndez Sanz](#) y [Martha Vergara Fregoso](#)

De que lado você luta?

[Cláudia Gomes](#) e [Sílvia Ester Orrú](#)

Paradigma della globalizzazione comunitaria e living labs: democrazia diretta o consenso indotto?

[Silvio Bolognini](#)

Educación y complejidad: miradas y construcciones basadas en la singularidad

[María Verónica Nava Avilés](#)

Educación inclusiva en América Latina: repensando los sistemas educativos para construir igualdad

[María Celeste Fernandez](#) y [Pilar Cobeñas](#)

La cultura de la educación en igualdad: resistencias, retos y oportunidades

[Anabell Fondón Ludeña](#), [Eva Matarin Rodríguez-Peral](#) y [Elias Said-Hung](#)

Inclusión en la encrucijada entre la propensión a aprender y las experiencias de aprendizaje mediado

[Sílvia López de Maturana Luna](#)

Pedagogía de la literacidad como clave interpretativa y liberatoria del ser humano

[Enrico Bocciolesi](#)

Formação de professores: desafios de uma experiência

[Ana Luiza de França Sá](#) e [Giuseppina Marsico](#)

Educación por el arte: el derecho de ser quien soy

[Gabriela Patricia Perera](#)

Aprendizes com autismo: eixos de interesse como caminho para a aprendizagem

[Júlia Cândido Dias Nogueira](#) e [Sílvia Ester Orrú](#)

La alfabetización visual como herramienta clave de atención a la diversidad y su impacto en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

[Silvia Carrascal Domínguez](#), [Joanne Mampaso Desbrow](#), [Elena López-Riobóo Moreno](#), [Virginia Pastor Ortiz](#) y [Ramón Maqueda García](#)

Migração e direitos humanos: um diálogo necessário

[Alice Martins Pederiva](#)

Sobre os Autores

Apresentação

Para além dos séculos seres humanos, que se encontram à margem da sociedade, lutam por igualdade social. Lutam para não serem discriminados por suas diferenças: gênero, sexualidade, etnia, raça, cor da pele, religião, classe social – por suas múltiplas e plurais condições humanas. É habitual vermos braços entrelaçados nas avenidas de cidades em muitos países sustentando uma flâmula com o emblema “Somos Todos Iguais”. Nada temeroso dizer que essa alegação é uma falácia.

A originalidade e a beleza de cada pessoa são representadas pelas pequenas e grandes peculiaridades que permitem tornar visível a criatividade do ser humano, que se manifesta em diferentes ocasiões.

Já trilhamos o primeiro semestre de 2021 e nos encontramos em uma nova década do século XXI. No Brasil, mais de 550 mil covas foram abertas às vítimas do novo coronavírus – uma realidade que desnuda a desigualdade social de um país que arrecadou no último ano R\$1,479 trilhões de reais em impostos, e que, teoricamente, deveriam retornar à população para seu bem-estar.

A Covid-19 (**CO**rona**VI**rus **D**isease) escancara no país tropical que não somos todos iguais e que, muito menos, estamos no mesmo barco. Quem sabe, talvez, estejamos em um mesmo mar, apesar das correntezas serem profundas. Mas, nunca, no mesmo barco. Até porque há um sem-número de pessoas que nem em barcos, botes ou escombros de naus estão agarrados. Milhares se encontram ao léu da invisibilidade e da exclusão, rechaçados pela indiferença de gananciosos e poderosos. Os desastres do acontecimento pandêmico, no país do carnaval e do futebol, é

apenas um exemplo dentre muitos outros que a necropsia das periferias do planeta nos revela. Só “uma gripezinha”? Para quem?

Não somos todos iguais! Mas somos todos, igualmente, diferentes!

E na compreensão da diferença e das liberdades como valores humanos inegociáveis, é que essa obra almeja trazer sua contribuição para o leitor, de modo que a Educação e a Justiça Social sejam caminhos possíveis de libertação das amarras da ignorância cultivada por aqueles que ocupam, sistematicamente, o protagonismo opressor e repressor. É nos caminhos da inclusão e no combate às distintas formas de exclusão que professores e pesquisadores da Argentina, Brasil, Chile, Espanha, Itália e México se conectam e se posicionam em defesa dos direitos sociais dos habitantes dessa casa comum chamada Terra.

O primeiro capítulo nos convida à problematização de *Tudo sobre nós, com todos nós: uma questão de justiça*, de maneira a não sermos atraídos pelas ciladas dos muitos mecanismos de exclusão pelo não reconhecimento das diferenças como uma condição humana.

Na sequência, discute-se a questão do *reconhecimento da diversidade como eixo necessário para a justiça social* e apresenta os desafios para o alcance de uma educação na perspectiva inclusiva que se atrela, intimamente, à justiça social.

No terceiro capítulo – *De que lado você luta?* – as autoras compartilham suas inquietações, análises e proposições sobre a temática da educação inclusiva, desenvolvidas na pós-graduação durante o período de 2015 a 2020.

O quarto capítulo, *Paradigma da Globalização Comunitária e Laboratórios Habitacionais: Democracia Direta ou Consenso Induzido?* – chama-nos à atenção para um pensamento crítico às dinâmicas evolutivas dos conceitos de democracia e direito.

No quinto, *Educación y complejidad: miradas y construcciones basadas en la singularidad*, a autora convida a um olhar mais profundo às novas culturas emergentes e à necessidade de novas construções de conhecimento que contemplem as singularidades humanas.

O sexto, *Educación inclusiva en América Latina: repensando los sistemas educativos para construir igualdad*, acolhe a complexidade da *Nuestra América* e seus esforços diante dos desafios ainda porvir.

O sétimo, *La cultura de la educación en igualdad: resistencias, retos y oportunidades*, elucida-nos sobre resistências e possibilidades de lutas por espaços mais equalitários no tocante às demandas de igualdade de gênero.

O oitavo capítulo se debruça acerca da *Inclusión en la encrucijada entre la propensión a aprender y las experiencias de aprendizaje mediado* e caminha numa problematização para além de uma compreensão restrita sobre os sentidos da inclusão no contexto educacional, ressaltando que todos os aprendizes são capazes de aprender.

O nono capítulo – *Pedagogía de la literacidad como clave interpretativa y liberatoria del ser humano* – o autor aprofunda e analisa problemas de complexidades e unidimensionais das pessoas para despertar o pensamento crítico em cada oprimido.

No décimo capítulo – *Formación de profesores: desafíos de una experiencia* – as autoras compartilham experiências pedagógicas em busca de uma identidade docente articulada com as necessidades da escola de educação básica e a complexidade da relação entre professores regentes de classe e professores em formação.

O décimo primeiro capítulo, *Educación por el arte: el derecho de ser quien soy*, movimenta-se vividamente na compreensão da arte

como constitutiva do ser e do fazer educação em prol da construção do pensamento crítico e da apropriação sensível do conhecimento na luta contra as desigualdades e injustiças sociais.

O décimo segundo capítulo – *Aprendizes com Autismo: eixos de interesse como caminho para a aprendizagem* – os eixos de interesse são abordados como uma possibilidade potencial da aprendizagem de estudantes com autismo no contexto da educação na perspectiva inclusiva.

O décimo terceiro capítulo – *La alfabetización visual como herramienta clave de atención a la diversidad y su impacto en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible* – os autores relevam a educação, na perspectiva inclusiva, como instrumento fundamental para a aquisição de conhecimentos e competências capazes de gerar uma sociedade sustentável.

Já no décimo quarto capítulo, *Migração e direitos humanos: um diálogo necessário*, a questão da migração é discutida a partir de suas relações com os direitos humanos partindo-se de contribuições dos campos de estudos da Psicologia e da Antropologia.

Por fim, agradecemos ao apoio do [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico \(CNPq\)](#) e do [Decanato de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília \(DPI/UnB\)](#) que nos possibilitaram materializar nossas lutas por meio dessa obra de acesso público e gratuito.

Na vírgula de respiro de Clarice Lispector,

Liberdade é pouco. O que desejamos ainda não tem nome!

Boa leitura!

ENRICO BOCCIOLESI E SILVIA ESTER ORRÚ

Editores



Tudo sobre nós, com todos nós: uma questão de justiça

Rosângela Machado
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, Brasil

Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques Rousseau foram filósofos contratualistas, dos séculos XVII e XVIII, que teorizaram sobre o surgimento da Sociedade Civil e do Estado, a partir de um **pacto ou contrato social** que se efetiva por meio de um acordo entre as pessoas que são submetidas a um conjunto de regras de um regime político ou de um governante.

Para esses filósofos, o contrato social marca o início da vida política e social e o fim do **estado natural** que é considerado uma condição fictícia que esses filósofos estabeleceram para imaginar uma sociedade sem governo, sem leis, sem garantia de direitos.

Para Hobbes, o estado de natureza humano se caracterizava como um estado de guerra em função da natureza egoísta do ser humano – ele denominava que o “o homem é o lobo do homem”, a justiça surge atrelada ao interesse individual e a uma relação recíproca, ou seja, respeita-se o outro porque se deseja segurança. Para Locke, o ser humano tem direitos naturais intrínsecos, como exemplos o direito à vida e à liberdade – existe para ele a preocupação pela preservação de toda humanidade e, ao mesmo

tempo, a busca pelo benefício pessoal que se traduz pela preservação da vida do indivíduo e proteção da propriedade privada. Para Rousseau, o ser humano é bom por natureza – o que ele denominava como “bom selvagem” – nasce bom e a sociedade o corrompe em função da propriedade privada, ou seja, algumas pessoas têm acesso aos bens materiais e outras não, o que faz gerar a desigualdade.

Todas essas reflexões feitas por estes filósofos têm como objetivo organizar nosso conceito de justiça social. Assim, na teoria contratualista, a sociedade surge e é constituída de princípios políticos que resultam de um **contrato social** que concede autoridade ao governante e admite a participação de uma comunidade civil, visando à preservação da vida, à paz, à segurança e proteção, à garantia dos direitos naturais e acesso aos bens públicos. O contrato social é submetido a um conjunto de leis que teria por finalidade garantir os interesses de todos.

Na tradição ocidental há muitas perspectivas de justiça social, destacando-se o contrato social com profunda influência na vida social e política das pessoas. Por esse motivo, há que se aferir: quem faz e para quem são feitos os princípios políticos básicos? Quem está incluído no contrato social?

Em Locke a ideia era de que os integrantes do contrato social deveriam ser pessoas “livres, iguais e independentes”. As mulheres não eram consideradas com essas qualidades porque dependiam, economicamente, dos homens. Desta forma, não faziam parte do contrato social, bem como pessoas que não eram produtivas ou apresentavam condições racionais “debilitadas”, pois não eram consideradas sujeitos da justiça e, por isso, não foram alvo de atenção na construção do contrato social.

Felipe (2007) afirma que:

A filosofia moral tradicional exclui todos os seres humanos em condições racionais debilitadas do âmbito de quaisquer contratos. Incapacitados em sua *personalidade moral*, esses indivíduos não se constituem como *sujeitos de direitos morais*, não têm deveres morais, não assumem a responsabilidade moral, política e jurídica por suas próprias ações ou pelos desdobramentos delas. Enfim, são seres humanos destituídos da estatura moral necessária para compor a comunidade moral. Esta é a tese tradicional contratualista (p. 186-187).

De fato, a filosofia política contratualista pensou sobre o que seria uma sociedade justa e se utilizou de um recurso imaginário: o contrato social, feito por pessoas em situação de **igualdade de capacidades física e mental e de recursos**. Parte daí a ideia de vantagem mútua, ou seja, as pessoas se beneficiam por viverem juntas e não se beneficiariam se cada uma vivesse por si só, porém só participam do contrato as pessoas dotadas de razão e produtivas. Apenas elas têm direitos morais ao qual a justiça foi pensada.

A forte influência desse pensamento é observada ao longo da história. Desde Aristóteles, que em sua época, destinava suas lições aos sujeitos racionais do sexo masculino, proprietários e livres, bem como o pensamento de Kant que reforça a razão como capacidade que define os membros de um contrato social. Isso se vincula a um pensamento voltado para vantagens aos seres iguais em capacidade e recursos, como aborda Felipe (2007):

Por destinar-se a formar um segundo caráter nos sujeitos que têm aquelas outras qualidades, a ética aristotélica visa apenas os sujeitos dotados de vontade livre, os únicos para os quais o agir representa a expressão da racionalidade levada ao mais alto grau de excelência. A ética da excelência não para de influenciar o pensamento ao longo dos séculos que separam o texto de Aristóteles e o texto de Kant, escrito no final do século XVIII. Analogamente ao feito por Aristóteles, também Kant reconhece a liberdade da vontade de seres racionais como a capacidade que define o caráter de quem se constitui como sujeito e, pois, membro da comunidade moral. Resumindo: em Aristóteles e em Kant, a comunidade moral é constituída apenas por sujeitos dotados de razão, compreendendo-se, nesse conceito, a capacidade de pensamento, consciência e linguagem. (p. 187)

Os filósofos admitiram, em suas teorias, que as partes constituintes do contrato social eram de homens iguais em capacidade física e mental e com capacidade econômica de produção. Nesse movimento, as mulheres, crianças, pessoas com deficiência e idosos foram excluídos dos princípios políticos básicos. Além disso, foram excluídas as minorias raciais, étnicas e sexuais que, apesar de economicamente produtivas, não foi o suficiente para que fizessem parte do contrato social.

As teorias de justiça diferem muito entre si, mas compartilham a ideia de contrato social. Na filosofia política contemporânea, John Rawls recorre às experiências históricas da filosofia política dos séculos XVII e XVIII, e o seu pensamento se constrói a partir das teorias do contrato precedentes a ele. Em seu livro “Uma Teoria da Justiça”, publicado em 1971, aborda pressupostos tais como: 1. A escassez moderada dos recursos e o desejo ilimitado de posse faz com que ele pense sobre uma repartição justa dos recursos, protegida por princípios de justiça e equidade. 2. O pluralismo que se traduz na existência de divergências da concepção de Bem das pessoas. Independente dessas divergências, Rawls defende que as partes do contrato devem partir de uma ideia mínima do que seriam os bens primários dignos de todas as pessoas e que elas possam ter acesso a eles. Os bens primários seriam: a liberdade, a oportunidade, a riqueza e a renda. 3. Refere-se ao pressuposto de que os membros que participam do pacto social são pessoas racionais e razoáveis.

Rawls coloca como critérios para alcançar a justiça que os indivíduos sejam racionais no sentido de ter a capacidade de formar uma concepção de Bem e de que na sociedade deve haver uma reciprocidade e vantagem mútua entre os iguais em capacidade. Embora a teoria de justiça de Rawls avance em muitos pontos em relação aos filósofos dos séculos XVII e XVIII, ela continua excluindo pessoas do pacto social, como aquelas com deficiência.

Essas foram partes suprimidas do contrato social e, como consequência, não tiveram acesso aos direitos humanos fundamentais. Porém, elas foram e continuam sendo seres humanos vulneráveis aos atos de pessoas consideradas produtivas e iguais em capacidade física e mental.

A filosofia política contratualista possui profunda influência na vida das pessoas e na prática da política, causando prejuízos ao bem-estar e à vida de seres considerados incapazes e improdutivos, como se a dignidade humana fosse privilégio apenas de um grupo de humanos.

Isso é percebido na história quando na antiguidade, e em determinados segmentos do período medieval, o direito à vida (direito natural, segundo Locke) era negado às pessoas com deficiência. Foram mortas e eliminadas da sociedade, perseguidas e julgadas como pecadoras no período medieval, enclausuradas e separadas dos ambientes comuns da sociedade ou queimadas na fogueira da Inquisição. Como resultado deste processo histórico de exclusão e de segregação, solidificou-se uma concepção de deficiência relacionada à inferioridade e à incapacidade, conduzindo a atitudes sociais de discriminação e preconceito por parte daqueles que não tiveram a oportunidade de conviver com pessoas com deficiência.

Como a história não é linear, alguns segmentos, na atualidade, ainda acreditam que pessoas com deficiência não deveriam estar vivas. Assim como alguns segmentos na sociedade acreditam que negros, indígenas, comunidades LGBT não deveriam existir.

Chega um período na nossa História em que o direito à vida para as pessoas com deficiência é concedido, mas em espaços específicos: escolas especiais ou instituições especializadas para as acolherem. Como fica toda a possibilidade de desenvolvimento que as pessoas com deficiência ou não têm ao conviverem nos mesmos espaços educacionais?

Por um período, as pessoas com deficiência sofreram a exclusão pela morte, pelo não direito à vida, e, em outro, sofreram a exclusão pela segregação – ou seja, tiveram o direito à vida, mas em espaços a parte, desconsideradas do universo público comum a todos.

Esse breve relato histórico da deficiência coincide com a história de muitos outros grupos que foram excluídos fisicamente ou abandonados do convívio social ou, simplesmente, tolerados e respeitados atualmente ou coibidos pela regulação de moralidades, por serem marcados por uma identidade que não se revela como a norma.

Martha Nussbaum, em seu livro “Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie”, lançado no Brasil em 2013, argumenta que é preciso eliminar a ideia de que participam e decidem sobre o pacto social somente as partes iguais em capacidade. Para Nussbaum (2013), há três problemas de justiça ainda não solucionados e, dentre eles, o de justiça para com as pessoas com deficiência:

[...] há o problema de justiça para pessoas com impedimentos físicos e mentais. Essas pessoas são pessoas, mas não foram até agora incluídas como cidadãos em uma base de igualdade com relação aos outros cidadãos, nas sociedades existentes. O problema de estender educação, assistência médica, direitos e liberdades políticos bem como cidadania equânime de maneira mais ampla a tais pessoas parece um problema de justiça, e um problema urgente. Uma vez que a solução desse problema requer um novo modo de pensar a cidadania, uma nova análise de propósito de cooperação social (que não foque a vantagem mútua) e, ainda, ênfase na importância do cuidado como um bem social primário (NUSSBAUN, 2013, p. 2).

É nesse contexto que surgem os movimentos sociais de pessoas com deficiência, assim como de outros grupos excluídos dos benefícios de justiça: mulheres, grupos étnico-raciais, grupos LGBT+, ou seja, grupos constituídos por aqueles que não tiveram a oportunidade de participar da escolha dos princípios políticos

básicos. Todos esses grupos passam a reivindicar direitos, passam a ser matéria de justiça.

Não é ao acaso que o movimento de pessoas com deficiência adota o lema: **nada sobre nós, sem nós**, afinal suas vozes não são ouvidas e as escolhas e decisões políticas específicas para esse público terem sido definidas, na maioria das vezes, por pessoas sem deficiência – “iguais em capacidades físicas e mentais”.

A injustiça social se enraíza quando não incluimos aqueles que não estão de acordo com o padrão de normalidade definido pela sociedade, quando determinadas habilidades são condições para a escolha dos princípios políticos. Todos os seres humanos têm uma dignidade inerente e, por isso, devem ser sujeitos da justiça, partes integrantes do contrato. Nussbaum (2013, p. 20) assinala que:

Mas os sujeitos primários da justiça são os mesmos que escolhem os princípios. Assim, quando a tradição determina certas habilidades (racionalidade, linguagem, iguais em capacidade física e mental) como pré-requisitos para a participação do procedimento que escolhe os princípios, essas exigências geram grandes consequências para o tratamento de pessoas com impedimentos e com deficiência na qualidade de destinatárias ou sujeitos da justiça na sociedade aí resultante.

Em nome da racionalidade, linguagem e igualdade de capacidades física e mental, as pessoas com deficiência foram excluídas de ambientes educacionais comuns, sendo separadas em ambientes educacionais exclusivos para elas como: escolas especiais e instituições especializadas.

No início dos anos 1960 surge o movimento de integração escolar originado na corrente contra a segregação racial nos Estados Unidos, abolindo a conservação de dois sistemas de educação separados – um para os brancos e outro para os negros – emergiu a noção de “integração escolar”.

O movimento de integração escolar alcançou pessoas com deficiência, no entanto, a perspectiva dele era de inserção parcial de

estudantes com deficiência no ensino regular, ou seja, dependeria do tipo de atendimento, segundo suas características, natureza da dificuldade.

Esse movimento ainda estava atrelado a um sistema de classificação que determinava quem podia ou não estar na escola regular. Em nome de uma **racionalidade idealizada**, considerada necessária e suficiente para o benefício da educação escolar, muitos estudantes com deficiência foram excluídos do ensino regular, não usufruíram o direito à educação, foram desconsiderados sujeitos da justiça. Em uma palavra, na perspectiva da *integração*, a escolarização de pessoas com deficiência significava admiti-las em turmas comuns apenas quando estas estivessem “prontas” para acompanhar os demais colegas nas atividades escolares e tendo a orientação e apoio de professores da Educação Especial ou de classes especiais dentro de escolas regulares ou de integração de tempo parcial nas classes comuns. As pessoas com deficiência que não se qualificavam para o ensino regular permaneciam nas instituições especializadas ou escolas especiais.

A integração escolar revela uma associação com a filosofia política tradicional quando esta, para corrigir os seus próprios limites de justiça deixados pela posse da razão, reconhece que é possível potencializar os indivíduos destituídos de potência racional para serem incluídos na comunidade moral humana, ou seja, é possível potencializar alguns estudantes com deficiência para que consigam frequentar as salas de aula do ensino regular, desde que alcancem a “posse da razão”.

Felipe (2007) elucida a tentativa da filosofia política tradicional de incluir sujeitos em que se observam dificuldades racionais que podem ser superadas, mas ao não alcançar a racionalidade desejada, o sujeito permanece fora/excluído dos bens da justiça:

Indivíduos destituídos da potência racional não são excluídos automaticamente da comunidade moral humana, porque se reconhece sua *potencialidade* para a posse da razão, embora seja evidente sua incapacidade prática para operar com as habilidades que caracterizam a racionalidade: pensamento formal, linguagem articulada por uma gramática, consciência de si, interação e criação propiciadoras do provimento físico e mental característicos do padrão paradigmático da espécie humana (p. 187).

A perspectiva da integração escolar teve fortes influências do pensamento trazido pela filosofia moral tradicional o que justifica a inserção parcial de algumas pessoas com deficiência na escola. Por isso, é recorrente nas escolas a busca pela classificação dos estudantes segundo o seu nível de desenvolvimento e de acordo com o quanto os estudantes assimilaram dos conteúdos que lhes foram transmitidos porque, no fundo, o que está em jogo é a posse da razão.

A igualdade de cidadania não pode estar vinculada a ideia de igualdade de capacidades. A filosofia política contratualista determinou certas habilidades (racionalidade, linguagem, mesmas capacidades físicas e mentais, produtividade econômica) como condição para ter acesso aos benefícios da justiça, definindo a pertinência ou não de um sujeito pertencer à comunidade moral humana. Nussbaum (2013, p. 121), reconhece que “[...] uma abordagem satisfatória de justiça humana requer reconhecer a igualdade de cidadania para pessoas com impedimentos”.

Os filósofos políticos contemporâneos propõem outras condições, outros critérios para a justiça. Há nas teorias desses filósofos uma redefinição dos integrantes da comunidade moral, dos que se beneficiam das ações de justiça. Não é possível manter um modelo que tem um padrão paradigmático fundado na razão. Seres humanos com impedimentos na linguagem, com diferentes formas de organizar o pensamento, com manifestações cognitivas que se diferenciam do considerado “normal”, com impedimentos ou restrições físico-motoras ou sensoriais e, também, animais não-humanos e ecossistemas vegetais não podem continuar vulneráveis

a ação dos sujeitos dotados de razão quando firmam um contrato social em benefício próprio e visando a vantagem mútua.

No entanto, há muitos sujeitos racionais (agentes dotados de razão) que sofreram os impactos de uma ação sem que a tenham desejado, sem que tenham tido a possibilidade de impedir, tornando-se pacientes, como argumenta Felipe (2007, p. 188-189):

A ação pode ter origem em um dos sujeitos, o agente; mas, para ser uma ação, ela atinge um outro na condição de paciente. Se compreendemos o conceito de interação como indicando três formas de ação que afetam outros, a praticada com outros, a praticada contra outros, ou a praticada em favor de outros, podemos entender que um sujeito moral é o sujeito que age, ou a favor de outro, ou contrário o interesse de outro, ou junto com outro, havendo, pois, sujeitos morais agentes e pacientes morais (agentes e pacientes morais), em toda e qualquer interação humana. Seguindo-se esse raciocínio, não há como pensar a justiça, a não ser considerando que os afetados pelos desdobramentos das ações justas ou injustas devem ser levados em conta no estabelecimento dos princípios da justiça na posição original.

As pessoas com deficiência foram vítimas das ações dos sujeitos morais/racionais que as consideraram inaptas ao exercício do direito, mas muitos sujeitos morais – agentes da ação – dotados de razão foram vítimas das ações dos seus congêneres, ou seja, de seus colegas iguais em capacidade física e mental.

Para enfrentar a injustiça de uma matriz cognitiva que institui um padrão paradigmático de ser humano e impossibilita o pleno exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência e de todos os seres humanos que fogem a norma, surge o movimento de inclusão escolar que tem como princípio o reconhecimento da **diferença humana** e não está preso a uma **racionalidade idealizada**. Seu objetivo é garantir igualdade de dignidade e de cidadania para as pessoas com deficiência, ou seja, uma questão de justiça social. Também, rompe com a ideia de inserção parcial de estudantes com deficiência no ensino regular que poderão alcançar a dita razão idealizada.

O direito aos bens da justiça está relacionado ao direito à diferença, que não pode ser entendido como o reconhecimento de algumas diferenças ou que aponta para alguns sujeitos como sendo os diferentes por não corresponderem à identidade dominante e convencional de ser humano. Todos somos diferentes e não apenas os que compõem minorias excluídas (negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, idosos e outros). O que existe é um mundo plural e em constante mudança, que multiplica infinitamente as diferenças e que deve lutar contra as desigualdades de todo tipo.

A diferença é uma condição que nos constitui como sujeitos. O processo de diferenciação que responde pela produção de identidades móveis é sempre uma multiplicação, como nos ensina Silva (2005). A diversidade, em contraposição, reafirma a identidade estática e fixada, enquanto a multiplicidade demonstra a diferença que não tem fim. Acolher o outro, numa sociedade justa, é acolher esse outro como alguém cuja diferença é infinitamente irreduzível.

O movimento de inclusão social ou escolar alerta para o fato de que os sujeitos morais/rationais têm deveres para com os que foram destituídos da comunidade moral, da justiça. Ações de exclusão e de segregação afetaram as vidas das pessoas com deficiência e, atualmente, as ações são redefinidas com o objetivo de reparar os danos causados por tais ações. É no movimento de inclusão que está dada a possibilidade de inserção de novos sujeitos de direitos na comunidade moral e a possibilidade de reconhecer e valorizar a diferença como uma condição de todos.

Foi com esse pensamento que muitos sujeitos “dotados de razão” (agentes morais), que fazem parte da comunidade moral que lhes garante os benefícios da justiça, vincularam-se ao compromisso e ao dever moral de garantir a justiça para aqueles que não fizeram parte do contrato, que não tiveram acesso a distribuição de bens, que foram sujeitos vulneráveis aos atos capazes de lhes tirar as condições necessárias ao seu bem-estar.

Esses sujeitos, com base no bem-estar social e na cooperação humana, redefiniram a comunidade moral humana para além dos sujeitos dotados de razão, principalmente, os com dificuldades ou outras maneiras de pensar e articular sua linguagem, os animais não humanos e os ecossistemas vegetais.

Nesse sentido, os sujeitos morais racionais são aqueles capazes de evitar causar o mal ou a exclusão e segregação daqueles que não possuem a racionalidade idealizada requerida pela filosofia política tradicional. São sujeitos capazes de **praticar a justiça com outros e em favor de outros**. Assim, “[...] a vulnerabilidade ao dano passa a ser a condição necessária e suficiente para caracterizar um sujeito como membro da comunidade moral e digno de justiça na distribuição dos bens naturais ambientais.” (FELIPE, 2007, p. 194)

Com o advento da inclusão social e escolar, as pessoas com deficiência são os novos sujeitos de direitos fundamentais e morais, são os novos sujeitos que se beneficiam da justiça.

É sabido que para os contratualistas clássicos a ideia de cooperação social e de justiça está atrelada a vantagem mútua, por esse motivo, não é fácil compreender o direito à educação de todas as pessoas, levando-se em consideração um pensamento ainda presente de pacto social de que as partes são iguais em capacidade.

O propósito do movimento inclusivo é cooperação social entendida como o reconhecimento e a valorização de diversas formas de ser e de estar no mundo, de promover o potencial humano dessas pessoas, independentemente se isso vai gerar benefícios econômicos ou elevar os índices de aproveitamento escolar. É garantir a dignidade e os direitos humanos fundamentais a todo e qualquer cidadão. É reconhecer a diferença como uma condição de todos.

Por esse motivo, pensando que o lema **nada sobre nós, sem nós** significa o apelo daqueles que não foram incluídos nas

decisões dos princípios políticos, cabe dizer que o outro lema **tudo sobre nós, com todos nós** significa que pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência têm o compromisso de fazer parte de uma comunidade moral preocupada com a garantia dos direitos humanos fundamentais de todo e qualquer cidadão. O compromisso com a inclusão escolar, por exemplo, é um compromisso de todos, não apenas dos sujeitos que sofrem as ações de discriminação, preconceito e exclusão.

A união de todos os nossos esforços para assegurar os direitos humanos fundamentais, como o da educação, é a base de qualquer reivindicação que leva em consideração a condição humana e sua dignidade – sem a preocupação com benefícios e vantagens mútuas econômicas ou sociais. Aliás, Grotius (2004) aborda uma perspectiva sobre a condição humana atrelada a necessidade por uma vida comum e não está em jogo o interesse individual:

Mas entre os traços característicos do ser humano está um desejo irrefreável por companhia, isto é, por uma vida em comum, não qualquer tipo de vida, mas uma vida pacífica e organizada de acordo com a medida de sua inteligência, junto a seus congêneres. Proclamada como uma verdade universal, a afirmação de que todo animal é impelido pela natureza a procurar somente o seu próprio bem não pode ser aceita.

Trata-se, assim, de pensar que todo ser humano possui uma inteligência moral – defendida por Grotius –, tornando-o capaz de pensar sobre a condição do outro e de evitar dor e sofrimento ao outro, considerando que não há ser humano sem dignidade e, por isso mesmo, todo ser humano tem direito a uma vida digna independentemente de suas condições físicas, intelectuais e econômicas.

O ser humano provido de sua inteligência moral busca a igualdade de dignidade e uma vida comum que beneficia a todos, a ponto de que ações de exclusão e negação dos direitos humanos fundamentais, para determinados grupos sociais, sejam banidos da

comunidade moral. Mais uma vez o lema se justifica por si só: **tudo sobre nós, com todos nós: uma questão de justiça.**

O movimento de educação inclusiva partiu da iniciativa de grupos de trabalhos organizados, de estudiosos da área, de movimentos mundiais, envolvendo pessoas com e sem deficiência, caracterizando um movimento híbrido e contínuo de formulação de políticas públicas.

As pessoas se uniram para estabelecer princípios que asseguram a inclusão social e escolar daqueles que foram prejudicados no acesso aos bens sociais, culminando na materialização de textos políticos e legais, tais como:

- **Constituição Federal de 1988** – Consagra a educação como direito fundamental de todos (Art. 205) e assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III). (Vale salientar que, o “preferencialmente” se refere ao atendimento e não a pessoa).
- **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** – aprovada pelo Brasil por meio do Decreto n. 186 de 09 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. “Art. 24 – Educação. 2. Para a realização deste direito, os Estados Partes assegurarão que: a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência; b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. [...]”
- **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Destaque para:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.”

- **Plano Nacional de Educação (PNE)** – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014: “Art. 8º. Os estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas

neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei”. É de fundamental importância destacar o § 1º desse artigo e o inciso III quando ressalta que: “§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: [...] III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; [...]”.

Obviamente, o processo de formulação de princípios e textos políticos é marcado por um processo de hibridização, por inúmeras negociações e diferenças de pensamento. Os documentos políticos representam as ideias e as ações propostas pela comunidade moral e demonstram que a produção dos textos legais e políticos não são dados somente por políticas formuladas e implementadas pelo poder central. Há a participação da comunidade moral e nela todos os integrantes de uma sociedade. Todos fazem parte na elaboração do novo pacto social.

Esses textos legais demonstram que os integrantes da comunidade moral – do contrato social – são pessoas com e sem deficiência que defendem uma sociedade justa para todos. Se ainda existem dificuldades para compreender o movimento de educação inclusiva, que, pelo menos, não se coloque a democracia e os direitos humanos em risco.

Em função de a filosofia política clássica ter privilegiado um contrato social onde o que está valendo é a vantagem mútua, o interesse individual só entra no contrato pelos chamados “iguais em capacidades”, grupos que insistem em deixar pessoas que eles consideram fora do padrão social – padrão preconizado por eles mesmos – a parte do contrato social.

Por isso, segmentos que pregam uma sociedade de iguais em capacidade, padronizada e das vantagens econômicas não toleram

um contrato social em que sejam reconhecidas e valorizadas as diferenças humanas e a igualdade de dignidade, resultando em movimentos de perseguição aos direitos humanos fundamentais.

As pessoas não necessitam do egoísmo e da generosidade limitada de alguns seres humanos. Elas demandam garantia dos direitos fundamentais a todos os seres humanos, independentemente de suas condições sociais, econômicas, físicas, intelectuais, sexuais, raciais, entre tantas outras diferenças que fazem com que os seres humanos tenham formas tão diferentes de ser e de estar no mundo. É de fundamental importância, também, a conscientização de que todos os seres humanos são sujeitos vulneráveis e de que nenhum ser humano é autossuficiente.

A garantia do direito à educação de todos os seres humanos e, conseqüentemente, o convívio de estudantes com e sem deficiência nos mesmos espaços educacionais, possibilitou a essas pessoas se legitimarem como seres humanos dignos de valorização e de reconhecimento.

Deste modo, a escola não é uma organização que deve garantir que todos alcancem o mesmo conhecimento e habilidades, uma vez que esteja concluído o processo. A igualdade não é ponto de chegada – é ponto de partida. A escola é, por definição, uma escola da igualdade, onde os estudantes são iguais em relação ao direito à educação, ao acesso ao conhecimento, a convivência em espaços comuns. As diferenças, na escola, devem ser consideradas uma oportunidade.

Os tempos são outros para as pessoas que viveram processos de exclusão ao longo de sua trajetória escolar. A referência é, em tempos de inclusão, a natureza da ação, se ela vai afetar positiva ou negativamente o bem-estar do outro, revelando o grau de moralidade entre os seres humanos.

Ações de exclusão física ou de segregação se revelaram como capazes de afetar a dignidade humana e devem ser julgadas por

não preservarem o bem próprio dos que foram atingidos por elas.

A partir de uma perspectiva crítica de ética e de justiça, o importante é compreender que dar tratamento isonômico às pessoas garante igualdade de dignidade, que inclui a paridade de direitos onde as pessoas ao conviverem são responsáveis umas pelas outras, envolvidas pelo compromisso de justiça e pelo dever de assegurar que tenham uma vida comum umas com as outras, considerando-se que a dignidade humana significa promover o acesso aos bens públicos a todos.

A inclusão social e escolar desvenda as limitações da abordagem da filosofia política contratualista clássica da justiça e da cooperação social, e mostra a possibilidade de construção de outra base conceitual de justiça onde todos os seres humanos sejam considerados iguais em dignidade e onde todos os seres humanos sejam responsáveis por todos.

Referências

FELIPE, S.T. Racionalidade e vulnerabilidade: elementos para a redefinição da sujeição moral. *Revista de Filosofia da PUCRS*, v. 52. n. 1. Porto Alegre: Veritas, 2007. p. 184-195.

GROTIUS, H. O direito da guerra e da paz. Tradução de Ciro Mioranza. *Revista Direito GV*, v. 1. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

NUSSBAUM, M.C. *Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. Tradução de Suzana de Castro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SILVA, T.T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.



El reconocimiento de la diversidad como eje para la justicia social

José Antonio Méndez Sanz
Universidad de Oviedo, España

Martha Vergara Fregoso
Universidad La Salle de Guadalajara, México

Introducción

Este texto tiene como propósito, reflexionar sobre la importancia del reconocimiento a la diversidad y por qué lo consideramos un eje para la justicia social. La parte nodal del escrito se articula en torno a la noción de diversidad¹, de la cual partimos por reconocer la falta de precisión conceptual, por esto es que se dice que el término disfraza situaciones de desigualdad, discriminación y rechazo, lo cual lleva a ciertas dicotomías como igualdad-desigualdad; inclusión-exclusión; discriminación-integración. Si bien es cierto, lo diverso implica un discurso polisémico y en ocasiones contradictorio; hay algo claro y es su estrecha relación con los siguientes términos: Diferencia, Alteridad y desigualdad. La aportación finaliza planteando los retos que tenemos para lograr una educación inclusiva la cual es nodal para lograr una justicia social.

1. Algunas consideraciones sobre la diversidad

La diversidad es un hecho y, a la vez, de forma parcialmente distinta, un valor. Es decir, es (o puede ser considerada) un hecho que puede convertirse en valor: no un valor *prima facie*, porque incluso el hecho de la diversidad está lejos de ser un dato bruto. Una cosa es su percepción inmediata y otra el reconocimiento de su ser diverso. Podemos decir que ella tiene que ver con la índole de su reconocimiento, índole que, a su vez, marca el modo en el que la percibimos.

Así, la diversidad no depende tanto de un supuesto hecho natural, sino de un acto social y cultural. Ciertamente, este acto se puede presentar como natural (por ejemplo, desde la primacía de la supervivencia como ley biológica se puede considerar lo diverso como facilitador o amenazador y, por lo tanto, como amistoso o enemigo), pero esta naturalidad está ya guiada (configurada) socioculturalmente (por una mirada que elige una opción de configuración: así sucede, por ejemplo, en el caso del darwinismo que, en muchos de sus supuestos e interpretaciones, es ya una filosofía política más que una mera descripción de lo que puede haber prepolíticamente en el obrar de “lo natural”). Aparece como mera multiplicidad, como variedad, como pluralidad, como alteridad, como diferencia, así su mismo estatus muestra también diferentes caras: una mera modalidad de una unidad fundamental, la pluralidad estructural de lo real único o una diferencia radical que quiebra toda unidad.

Como un concepto abstracto, la diversidad se hace visible a través de las diferencias, una especie de representación mental, que se expresa por medio de aspectos físicos, psicológicos o socioculturales, haciendo a cada persona única e irrepetible. Desde esta perspectiva, se encuentran aportaciones como la de Pilar Arnaiz Sánchez (2003) que afirma que la diversidad se caracteriza por diferencias que responden a factores como la cultura, religión, lengua, género, preferencia sexual, condición socioeconómica,

contexto, ubicación geográfica, capacidad física, personalidad, capacidad de aprendizaje, etc.

La diferencia se refiere a las características propias de cada persona, por eso, hace que la diversidad tenga lugar, de acuerdo con Carlos Skliar (2003, p. 107-108):

El otro irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalización fue construida, en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la discriminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad, la única aceptación posible es aceptar el otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreductible [...] y es aquí donde la política, la filosofía y la poética de la diferencia se reúnen.

De esta manera, Gómez (2012, p. 16) plantea que hoy en día existe una sociedad diversa y plural donde cada uno tiene una serie de características que le hacen ser diferente al otro, contribuyendo a formar una sociedad no homogénea sino heterogénea y, por tanto, diversa.

2. Diversidad: hecho y valor

La diversidad, en sus distintas formas es, reconocida y determinada como hecho: no es un hecho bruto, una referencia absoluta. Y, en este ir siendo determinada como hecho, radica, a su vez, el proceso, la decisión de su fijación como valor.

Podemos entender por valor toda referencia que orienta (en nuestro caso de humanos) a un grupo humano (digamos: desde el grado máximo de grupalidad: instituciones mundiales; hasta el grado mínimo de lo humano grupal: un individuo) en todas las modalidades de su vivir. Estas referencias son de índole muy diversa (incluso incomponible, puesto que no todas son conscientes; y, entre las conscientes, hay una escisión notable entre las proclamadas y las efectuadas, por ejemplo; no hay tampoco un orden jerarquizado

entre ellas, puesto que los valores naturales –que se solían poner como iniciales- no son menos “espirituales” o irremediamente mediados por lo sociocultural que los así tradicionalmente designados).

Valor, pues, es una referencia que guía (del modo que sea) la economía de los cuerpos sociales. Y es el valor, lo que cierra el significado del hecho, y lo cierra no concluyendo, no clausurando su determinación –puesto que el valor mismo, la referencia es, como mencionamos anteriormente, una no totalización, que no se da como plena posesión de sí misma; no se da, tampoco, como mismidad en este sentido–, sino promoviéndolo como realizador, como mundo que puede darse viablemente, que puede ser fecundo.

De esta manera, las decisiones programáticas (orientadoras) que son los valores sirven para cursar los hechos en cuanto tales. Los hechos no son objetividades anteriores a su reconocimiento desde unos valores (por lo tanto, su reconocimiento como valiosos o inválidos) sino que valen como hechos cuando han sido fabricados de este modo. La cuestión de que muchos valores sean inconscientes o de que su valer esté desplazado de su programa confeso, no quita nada a lo dicho; antes bien, lo refuerza, porque muestra que, sobre la complejidad del engarce hecho/valor inmediato, crece (por la multiplicación del juego consciente-inconsciente, proclamado-efectuado) el desfondamiento de cualquier arquitectura preestablecida en lo que hay (porque, del mismo modo que no hay una simplicidad en la relación condición-realización respecto a lo natural y lo social, el encaje consciente-inconsciente/proclamado-efectuado es también una circulación sin principio ni final secuenciado o secuenciable ni objetivado u objetivable).

Valor es, por consiguiente, referencia orientadora y realizativa. Hecho es lo que, desde esa referencia (y, sobre todo, desde ese referir), se reconoce como elemento de lo real. Y, desde ese

reconocimiento (que es una modulación entre aceptación, indiferencia y rechazo), se ve –retroactivamente- como posible (y como deseable o, al menos, justificado).

Ha de entenderse que esta descripción no pretende ser una constatación atemporal, sino fáctica: epocal y topológica: es desde nuestro espacio-tiempo, desde nuestra posición como el grupo humano que somos, desde donde hablamos. Y ésta ubicación no pretende recuperar retroactivamente la posición misma de toda posición, ganar una aposicionalidad (fingirla) que sacaría de este flujo espaciotemporal las nociones de hecho, valor, etc., para situarlas en un más allá seguro, pero inexistente.

Diversidad no es, pues, una categoría absoluta o a histórica, sino el acontecimiento fáctico, por reconocimiento, de una posibilidad de lo que hay desde su elección como real por (al menos) un grupo humano. Podemos añadir que este acontecimiento ha sido posible, en nuestro caso (así lo vemos ahora: por lo tanto, aplicamos, desde este ahora, retroactivamente, de nuevo, el concepto de posibilidad), por la seguridad (la totalización) que nos ha procurado el trabajo de nuestra acción-pensamiento.

Podemos decir (narrando desde el hoy occidental) que el haber asegurado un mundo, haber logrado (al menos así lo vemos usualmente) triunfar como cultura (y como especie hegemónizada por nuestra cultura) después de un largo trabajo con lo que (para nosotros, en la cultura occidental, fundamentalmente en la moderna) hemos ido concibiendo como otro amenazador, nos permite hoy considerar (reconocer) de un modo peculiar la diversidad, puesto que, desde nuestro logro, desde nuestra unificación-totalización de lo que hay, podemos expandir las referencias de nuestra incorporación, los valores (al menos en sus planteamientos efectuaciones para nosotros), podemos introducir nuevas modulaciones en nuestra realización de lo real, en la realización de lo real sin más.

Lo que se afirma aquí es que, en la situación actual de nuestra cultura, el reconocimiento de las diversas modalidades de la alteridad se vuelve necesario (o posible) para el propio devenir de esta². Por ello, la diversidad, en todas sus variantes se describe (se descubre) como positiva: como valor elegido, determina un campo cuajado de lo que ahora se fijan como hechos.

Después de hablar de la diversidad y el valor, nos planteamos las siguientes cuestiones ¿Por qué se ha convertido la diversidad en valor? ¿Cuáles de las determinaciones del campo de la alteridad que está en su raíz son producidas como hechos más relevantes y debido a qué? Estas y otras cuestiones trataremos de clarificar en el presente escrito.

3. Implicaciones de la diversidad como valor

La clave para responder a las cuestiones que acabamos de plantear está en la índole del acontecimiento más realizativo de nuestra forma cultural, es decir, de manejarnos *en y con* lo que hay. Mientras habitábamos lo que hay buscando hacer de ello algo real, la diversidad, la pluralidad, la alteridad, la diferencia, valían como aquello que todavía no era, que tenía carácter apariencial, inestable e inestabilizador, amenazante. La única alteridad tolerada era la del dios, pero era ésta una alteridad que, de algún modo, al ser ficcionada de forma analógica respecto a nuestra propia estructura expresada como alteridad total, o puesta (y, por ello, totalizada) negativamente como límite, era una alteridad solo nominalmente tal, puesto que estaba comunicada (aunque sea como presencia silente) con nuestra mismidad y, por ello, ya totalizada.

Dicho de otro modo, sólo si la diversidad (la pluralidad, la alteridad, la variedad) opera desde un concepto radical de diferencia (es decir, un concepto que no añora, como explica Heidegger; una filosofía de la historia o, como dice Levinas, un dios) podemos,

quizá, estar hablando de un posible cambio importante de trayectoria. De lo que podemos denominar un cambio metaontológico. Solo desde aquí la diversidad se elegirá como algo relevante: un hecho valioso, un prisma, un dispendedor referencial para la fabricación de cuerpos orientados (dispuestos) para la ampliación, para la multiplicación, para la creatividad. Es decir: se opera así el reconocimiento del carácter expresivo tanto del ser como, sobre todo, del valer que lo provoca así y desde ese proceder.

Esto pone como futuro, en disposición de futurición, toda la producción de realidad. Lo real sólo se determina desde el acontecimiento del futuro y, por lo tanto, su pasado o su presente son determinaciones que no cierran, ni determinan como última palabra cualquier elemento que pueda considerarse como contenido o característica. Esta idealización (o, mejor, fantasía) es clave porque ella misma no tiene contenido; porque, ella misma, es frágil, absorbe cualquier anterioridad (cualquier condición de posibilidad), aunque ella puede ser totalmente fugaz.

Dicho de otro modo: nuestra época nos permite concebir lo que se da de este modo; pero se trata de una posibilidad epocal, sostenida –como ya hemos señalado– en su propio darse, sin más: no en una necesidad que atravesaría lo que hay como una estructura universal, atemporal; tampoco como un destino. Pero no por ello es menos real: porque la sustantividad de lo real es adjetiva.

La diversidad no es una naturaleza ni una historia. Es una decisión ciudadana de querer realizarse desde esa disposición de valor/hecho (ficción/realidad). Es una decisión que es posible, sí, si así se desea, por lo que podemos denominar una historia previa y que puede leerse, si se quiere, como algo que reposa en un ser anterior. Pero esto no da la justa medida de su significado: porque es este significado el que hace aparecer esa historia y esa naturaleza como relevantes.

Esta diversidad radicalizada como diferencia, como empezó a mostrar Levinas (1961), en gran medida, incluso dentro de la limitación “teófora” de su planteamiento, hace que se desfonde lo totalizador como marco: la diferencia no es una disidencia de una totalidad preexistente o destinal; la pluralidad no es una unidad fallida, fragmentada, deficiente, un todavía-no de lo que va a acontecer como plenificación. Por lo tanto, de algún modo, diversidad, diferencia, alteridad; son el suelo mismo sobre el que pisamos. Por lo tanto, lo común, lo universal, no es el punto de partida (o de llegada). Pero tampoco lo son lo individual, lo fragmentario, lo diferente, si los tomamos como lejanamente referidos a cualquier forma de totalidad, unidad, comunidad.

Hay, pues, una desconjugación, lo que entraña también una ruptura de la forma que envuelve (o que limita) lo que hasta ahora denominábamos individual, idiótico, diferente. Lo diverso no se incorpora ni a un tejido de totalidad ni se incorpora como fragmento a un tejido diferente. Esta desconjugación es, a la vez, una ganancia y un riesgo: libera de una referencia astringente (obligante) pero coloca (al arruinar, por ejemplo, la noción de mismidad) al “sujeto” en una situación de flotación significativa (y, por ello, en riesgo de perdimiento óntico-ontológico: pérdida su saberse o de su serse por desaparición de la referencia identificante): quizá sólo con la producción de una ciudad “nueva” quepa reajustar las cuestiones que aquí se plantean (aunque no reconstruyendo los parámetros que abandonamos o creando otros en el fondo – metaontológicamente– similares).

4. Desbordando la inclusión

Del planteamiento que acabamos de esbozar deriva, por ejemplo, el escaso recorrido (actual) de un término como “inclusión”, término que, sin embargo, cuando el ámbito dominante era el de la uniformización, presentaba (oponía) un matiz que obraba como

diferenciador, que obró históricamente como apertura hacia la diferencia. He aquí uno de los significados de la epocalidad de los conceptos: los conceptos (como los valores y los hechos) son parte de su época y su significado debe ser leído desde aquí. Por ello, conceptos que en un momento son rupturistas frente al limitante orden establecido, en otro se vuelven paralizadores de la ampliación de lo que hay que puede estar pugnando por acontecer (y este pugnar puede ser debido, en gran medida, a su propio obrar anterior, ahora por él mismo malentendido).

El reconocimiento (la necesidad) de lo diverso, de lo múltiple, de lo variado, se da hoy, como hemos dicho, como plenitud, pero no como una plenitud de totalidad, sino como una plenitud de creatividad que no piensa en ocupar todo el horizonte, sino que descuida (“me hice perdidiza”, dice san Juan de la Cruz) eso, no lo considera: ni se refiere a ello, ni lo refiere.

Así, la diferencia es la estructura radical (disponedora) de la actualidad de nuestro presente (no es sí, claro está, puesto que no hay algo así como un “en sí”, sino tal como nosotros lo vemos, lo proponemos –como valor en el sentido señalado de valor), pero no como totalidad o totalización (“todo es diferencia”) sino como diferencia que permanece como tal sin darse a ello totalitariamente, sin querer siquiera apoderarse en modo alguno de ese carácter, como ampliación, como multiplicación. Aquí, las expresiones como “inclusión” pueden recuperarse primariamente como “no exclusión”.

La no-exclusión es la despedida del binomio exclusión/inclusión como trazador del campo del producirse de lo sociocultural (de sus cuerpos, de sus relaciones, de sus posibilidades: de sus cuerpos que son relaciones-que-son-posibilidades y a la vez, son posibilidad) y la apertura de una lógica (metalógica) de la diferencia: nadie queda fuera, pero no hay un dentro, no hay un cerco, no hay un límite, no hay una forma: es el propio espacio social el que se abre constitutivamente y se constituye en la

apertura (en una apertura que es, además, multiplicación: cada posible determinación o forma que se dé “realmente” no actúa como cierre sino como apertura, se abre iterativamente, recursivamente); por esto podemos afirmar que la inclusión implica el compromiso de que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos, y donde la diversidad sea considerada enriquecedora y positiva. Es por esto que se debe valorar realmente a cada ser humano.

5. La cuestión de la justicia

La no exclusión nos permite pensar meta-ontológicamente lo que se ha venido llamando justicia y la forma de entenderla (siempre emic³, siempre docens; escasamente etic⁴, escasamente utens; sobradamente consciente pero profundamente inconsciente). Nuestra noción de justicia, en su raíz griega, tiene una doble dimensión ontológica (conmutativa y distributiva) que podemos aproximar hoy como una dimensión liberal y una dimensión social, pero, sobre todo, tiene una dimensión metaontológica (común a toda distinción que semeja una bifurcación, como parece ser el caso): la idea de que lo real se da como orden, como correspondencia (como lógos, como nomos, como diké, como darma-karma, como trabazón, como respectividad, como causalidad, como composición significante-significado, como sentido, como ajuste, como equilibrio...). De algún modo, el producirse desordenado de los cuerpos (dioses, ciudad, almas) significa su destrucción: solo el proceder ordenadamente en correspondencias significativas evita el caos cósmico, la guerra civil que destruye la ciudad, la desintegración del sujeto.

La noción de justicia es un elemento de la metaontología de la totalidad⁵: solo una respectividad regular, una producción de realidad pautada, garantiza la sostenibilidad misma de lo real. La justicia es, por tanto, incluso en su progresividad social y distributiva (“de cada uno según sus posibilidades, a cada uno según sus

necesidades”) y no solo en la inerte (“a cada uno –igualmente– lo suyo”), reactiva: instrumento del mantenimiento totalitario (amenazador, limitador) o totalizador. En este sentido, lo que abre la justicia a una nueva dimensión no es, claro está, la “injusticia” como opuesta estructuralmente a la justicia, la arbitrariedad.

Hay que pensar una composición de la ciudad y de sus circulaciones más allá de la arbitrariedad y de la sujeción conservadora: una composición que no dependa de lo que, en última instancia, nos llevará a recaer en la reducción, en el control, en el orden como valor, como propulsor o como atractor, como disponedor del campo (del espacio-tiempo) sociocultural. Porque la justicia es, en última instancia, la trabazón (el componedor) de las ideas de bien, verdad etc: su clave de bóveda. Y estas ideas (y también lo que las trama y, retroactiva o proactivamente, las pone) pertenecen, quizá, al pasado que “dejamos atrás” (aunque, desde nuestro hoy, “nos haya traído hasta aquí”).

La (post)justicia no puede ser vista ya, pues, como un (nuevo/viejo) orden establecido que, ahora, descubrimos como más profundo que el considerado hasta aquí como tal; pero tampoco como la aspiración a articular la ciudad (la producción, el flujo interactivo de los cuerpos) como un orden. Es esta matriz la que debe ser abandonada. Y, con ella, el recelo aristocrático que, ya en el Gorgias de Platón, se revuelve contra (y dice derrotar, e históricamente, civilizatoriamente derrota a) los sofistas: la futurición sofística (democrática), que insiste en que lo real acontece como fruto de la creatividad ciudadana que opera por convicción (convenciendo a los demás de que hay que hacer esto y aquello, y que este hacer es la verdadera fuente creativa de lo real), es juzgada como imposibilitadora de lo humano (de la ciudad, fundamentalmente, y de los cuerpos y de las ideas transcendentales anudados en ella), como incapaz de ajustar el vivir (como injusta) por los defensores (aristocráticos) de la primacía del orden (pasado

que es presencia absoluta de lo innegable y cuya contemplación está al alcance de los pocos y sus almas).

La justicia, así entendida, es ya la ideología de una parte de la sociedad (de las culturas) frente a otras. Y su éxito no muestra su ultimidad, por así decir, su verdad o bondad radical: porque, de hecho, ha logrado esta (sin duda) gran hazaña “a costa de” la expropiación, del silenciamiento sistemático (emícamente negado o justificado) de lo vencido.

La respectividad, “el toma y daca”, adolece de esta meta ontológica: las variantes ontológicas (liberalismo, socialismo real, fascismo, etc.) y los despliegues ónticos de estas (individuo, sociedad, clase, pueblo...) podrán sernos más cercanos o más lejanos (de hecho estamos lejos de sostener su igualación); pero todos destilan la realización (la producción de cuerpos) desde esta posición.

El horizonte posible de la no exclusión, posibilitado por la maduración de las sociedades occidentales y por la afloración de los discursos de la diversidad y de la diferencia, nos abre, por ello, a la reconsideración de nuestra ciudad como lugar y como acontecimiento de producción de una realidad novedosa de un modo que vaya más allá de la concepción de la justicia.

Del mismo modo que la inclusión es desbordada por la no exclusión, la justicia como reactivo al miedo a la disolución de lo real tiene que ser desbordada. No es la relación, el lugar más valioso de producción de lo real. No es la relación sino la posibilidad. La posibilidad es más que la relación, del mismo modo que la relación es más que la entidad: más en cuanto a dilatación, más en cuanto a ampliación del haber, más en cuanto ruptura del límite o de la limitación. Del miedo, de la restricción.

Por no abandonar, si así resulta más claro, el lenguaje que aquí se quiere invitar a abandonar: solo se promueve la diversidad cuando, en la no exclusión, se entiende la ciudad (la sociedad)

como articulada (justicia) por la creatividad sin miedo, sin tasa. Se dirá: la creatividad sin miedo es otro nombre de la ley del más fuerte. No es cierto: ese es el argumento del miedo agitado por los detentadores de los réditos de una justicia proclamada, pero para ser efectuada (des)equilibradamente, como injusticia (injusticia, por supuesto, siempre proclamada como provisional).

6. Justicia social

Esta promoción de la diversidad (de la diferencia), sirve para aproximar el horizonte que ahora se abre) el “equivalente funcional” (en una nueva meta ontología) a lo que se denomina en la meta ontología actual “justicia social”; y lo sería, pero ya desbordando su marco. La promoción incorpora en una atmósfera que, lejos de toda totalización, de todo cálculo incluso, se puede describir cómo “por añadidura”. Es decir, la respiración a pleno pulmón por parte de todos los miembros del cuerpo ciudadano (por así decir) solo es posible en este horizonte que aquí se quiere proponer. Esto no implica idilio alguno: no es cierto que una ciudad abierta sea una ciudad mansa: pero sí lo es que en ella, la violencia abandona su encierro, su negación, su represión como profundamente desestructuradora (“es injusta” se dice de la violencia, pero esto “injusto” no se aborda nunca: se aplaza porque no está “en el orden del día”, en el orden de lo tratable: porque es la condición de posibilidad de la ciudad establecida y que, precisamente por eso, no se puede discutir: es su arché y el secreto de los poderes que la gestionan y se alimentan de lo doloroso y del dolor mismo que, de este modo, se torna supuesto necesario, indiscutible, indiscutido... invisible).

Nótese también, yendo más allá, que en el cambio meta ontológico la misma denominación “justicia social” debe ser alejada como valor, como referencia para la incorporación, para la producción de cuerpos (aunque, en su momento, fuera, como

hemos señalado con el término inclusión, rupturista). Y ello, al menos, por dos razones: la primera, por lo dicho en general sobre el término de justicia; la segunda (y aquí reanudamos el discurso de la diversidad y su alcance), porque el término social comete ya una injusticia sistémica (por usar este concepto en la línea de su autorrefutación) con otros elementos de la ciudad que no se dejan absorber por él si no es por un acto (una política) de dominación-explotación.

El término social, como el término justicia, remite a una disposición estructuradora de lo que hay (a una producción de lo real, por consiguiente) que se ordena desde la totalización. Del mismo modo que el concepto de justicia obliga a respectivizar, a promover lo que hay como orden, como correspondencia que se abrocha en un sentido que la compone y la dispone, el concepto de sociedad unifica todas las modalidades de convivencia (las reales y las posibles y, por lo tanto, obtura la posibilidad como más creativa que la relación) en una unidad de sentido: que el hombre sea un ser social significa (como se ve en la *Ética a Nicómaco de Aristóteles*) que está ya ordenado por que debe tratar de encuadrarse (incluirse) en la sociedad más perfecta: puesto que lo social, aunque se dice de muchas maneras, se jerarquiza en un orden de mejor o peor. Y, como es bien sabido, culmina en un óptimo obligante o atractor. Es una convergencia que puede pasar o no al límite de la existencia, pero que, operativamente, funciona ya como destinal. La historia de nuestras formas de vida articuladas en proyectos de estado o imperio muestra lo que esto significa para los cuerpos concretos. Y pone de relieve la simetría entre las palabras “naturaleza” (“el hombre es por naturaleza un ser social”) y destino histórico total (sea este formal: como sedicente democracia liberal universal, sea este material: como el paraíso socialista realizado o como el nuevo estado o el tercer imperio): un camino (estructural) de cierre, de constricción: de explotación sistemática o de miedo invencible.

Lo que el término social oprime, es lo que expresa/realiza el término cultural: una diversidad en la diferencia como valor no totalizador capaz de realizar de una forma novedosa desde (pero quizá también frente a – el pero es ineliminable, como señalábamos al principio) el hoy de occidente (ayer directamente poderoso, hoy hegemónico), en su apertura (y habrá que ir viendo el grado y sinceridad de esta), a lo otro que él, a lo otro también dentro de él. Como tal otro.

7. La promoción cultural

La diversidad cultural y la atmósfera de amplitud que promueve apunta a un cambio meta ontológico: no a la aparición de una alternativa en la línea de las oposiciones ontológicas tradicionales totalizadas por la forma de lo social como definidor de las modalidades de ciudad (vida) humana, sino a un cambio radical en la producción de los cuerpos, de la ciudad, en la noción misma de cuerpo, de ciudad.

Lo cultural (el universo de las culturas) es (lo) radicalmente diferente. Lo cultural no es un atributo de lo humano en general, sino una producción irremisible en su producirse mismo (y no solo en sus efectuaciones) a una fuente que la absorbería como posibilidad previamente dada. Sucede lo que decíamos con anterioridad: lo posterior (antes decíamos: el valor, la referencia) es lo que pone lo anterior (el hecho). Incluso si lo cultural pudiera abordarse como un rasgo común a la especie humana (o a cierto grupo de vivientes, de modo más amplio), este rasgo solo afloraría como tal (en su calidad de rasgo y de este rasgo) en la determinación retroactiva desde su acontecer actual somatizado en una diversidad no unificable, no retroaible (ni por esa vía, donde parece concederse cierta primacía a una formalidad anterior –germinal– sobre la posición desde la que esta misma se determina).

Esta irremitibilidad es, como ya hemos señalado anteriormente hablando de las cuestiones hecho/valor, fáctica, no absoluta (no hay absoluto en ningún caso, porque lo fáctico es real y su realidad no mengua por su desmentido, del mismo modo que el morir de un ser humano no niega su haber sido, aunque lo destruya: lo absoluto es, en sí mismo, una ficción y, por lo tanto, ya una ampliación por encima de la aparente restricción que parece imponer). La posibilidad de una regresión ecológica, el hecho de una epidemia que reduzca lo humano a sus mínimos, no reduce la creación de realidad, la ampliación que las culturas en cuanto aperturas de diferencia, en cuanto multiplicaciones y no restricciones, introducen en el haber. En todo caso, habrá que componer la regresión y la ampliación; pero esa composición no se da enmarcada por ninguna totalización como límite, como forma.

Lo cultural, mejor, las culturas, no es/son una totalidad que se manifiesta en partes diversas, en modos diferentes. Es/son, al contrario, una diferencia radical en la producción de la realidad. Una diferencia tal que hace que el propio término “realidad” (también el término diferencia, por supuesto) tenga que ser ofrecido no como una obviedad sino como un producto “hecho por” una cultura determinada que se ofrece, como señala François Jullien (2016)⁶, como “recurso” a otras, no como envolvente. No, entonces, como elemento de intercambio en una relación (habría que añadir) sino como apertura posibilitadora que no se limita a articular (a crear un vínculo, un nudo o un nodo, una pequeña totalización) sino que busca ampliar multiplicativamente lo que hay.

8. Concluyendo: devenir de la educación

Para ir concluyendo, y limitando la cuestión a un mero esbozo, cabe preguntar por la consideración de la educación como lugar/acontecimiento de la ciudad, de la producción (promoción) de cuerpos según lo que expusimos con anterioridad.

Desde la perspectiva en la que nos situamos, lo primero que hay que resaltar es el carácter realizativo del proceso educativo: la educación no es un medio para la construcción de la ciudad sino la mediación constitutiva de la república. Esta diferencia es decisiva: la educación no es un conjunto de técnicas neutras, de meras disposiciones transitorias que transitan de valores a hechos, de ideas a efectuaciones, sino la incorporación del cuerpo ciudadano, la incorporación de todo cuerpo naciente en la ciudad desde las referencias que tal ciudad “elige” (realiza) como suyas.

Desde esta consideración realizativa, en/para una ciudad actual (que es claramente ya una ciudad humana en cuanto abarca en algunos aspectos decisivos –por ejemplo, el epidemiológico– el conjunto de los habitantes de la tierra –lo que no implica, en modo alguno, que se trate de una única ciudad–de una ciudad una y única) la cuestión de la educación es decisiva, programática, no tanto en su materialidad sino, sobre todo, en su formalidad: en su conformación y en el alcance de esta.

En la línea de lo dicho, de lo abierto por el texto, podemos esbozar el territorio del acontecimiento del cuerpo incorporado como ampliación a partir de tres parámetros: diferencia, universalidad y promoción o creatividad, que marcarían su acaecimiento en un nuevo “programa” metaontológico:

- a) Diferencia: la educación no es un proceso unitario: no es una universalidad de partida ni una universalidad de llegada. No parte de una universalidad bruta constitutiva, aunque inconsciente y busca elevarla, conducirla, hasta su plenitud consciente y autopoieseída. La universalidad – en su caso– es posterior a la diversidad y no resulta de la suma de las diversidades en una unidad superior. De ahí, por consiguiente, que la pluralidad cultural, se considere un dato radical. La educación intercultural no es, por ello, un aglomerado sino un intercambio; no una terceridad o

síntesis mayor o más potente que sus diferencias constitutivas, sino una posibilidad, una posibilitación que mantiene el juego de las diferencias: un encontrarse que se juega en el diferir.

- b) ¿Por qué hablar entonces de universalidad? Porque, precisamente, la universalidad es el reconocimiento como marco de la producción de cuerpos, de la incorporación, de la educación, de la ciudadanía, de ese juego de diferencias que siempre están en juego. Del mismo modo que la diferencia es más que la mera diversidad, que la simple variedad, el reconocimiento de la diferencia es, precisamente, la única posibilidad de una universalidad no absorbente. Convivir, desde aquí, significa vivir alimentándose en la diferencia de las diferencias. Y esto posibilita una comunidad meta ontológicamente diferente de las hasta ahora existentes. Que se trate, en este análisis, en esta propuesta, de esto y no de una mera astucia del pensar y obrar tradicional, que busca y necesita servirse ahora de la diversidad para manejar extractivamente un territorio que ya no es posible gestionar con los manejos tradicionales, es algo que solo podrá ir viéndose según vayan produciéndose los acontecimientos.
- c) La educación como promoción de los cuerpos en la diferencia va, por ello, más allá de la noción tradicional de reconocimiento o de justicia como equilibrio o compensación. Esta noción traducía un orden de poder establecido, de apología o teodicea de la realidad tal y como es manejada por las instancias tradicionales que gobiernan la ciudad, un profundo conservadurismo, una apuesta por el cálculo o la restricción como instancia de igualación. Este orden de poder y miedo no puede ser el orden que toda educación promueva. La educación como promoción de los cuerpos en la diferencia (en la creatividad) va, por tanto, más allá de la justicia, de esta justicia que encubre, como idea de equilibrio o de justeza, un orden profundo, estructuralmente restrictor. La

posibilitación de una ciudad de otro tipo abre, quizá, como antes señalábamos, con su inmenso riesgo (porque se sitúa en lo no previsto), con su gramo de locura, un horizonte de novedad, de promoción. Nos aleja del temor paralizante del miedo infundido/infusor y nos sitúa ante la aventura (quizá) de lo (interculturalmente) humano (o, quizá, también, de lo post/transhumano).

Referencias

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. 1ª. ed. España: Aljibe, 2003.

EIBL-EIBESFELDT, I. *Ethologie: Biologie des Verhaltens*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1970.

HEGEL, G. W. F. *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1970. [1807].

HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 1927.

HEIDEGGER, M. Die Frage nach der Technik. In: HEIDEGGER, M. *Vorträge und Aufsätze*. Pfullingen: Neske, 1954.

JULLIEN, F. *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris: L'Herne, 2016.

LEVINAS, E. *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff, 1961.

LEVINAS, E. *Ética e Infinito*. 2ª. ed. Gráficas Rógar S. A.: Madrid, España, 2002.

MÉNDEZ SANZ, J. A. Algunas observaciones filosóficas sobre tecnociencia, educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2007, v. 44/45, p. 1-10.

MÉNDEZ SANZ, J. A. Tesis sobre el cambio metaontológico. Eikasía. *Revista de Filosofía*, 2012, n. 46, p. 145-160.

MÉNDEZ SANZ, J. A. Ampliación y restricción. Hacia una reconsideración de la relación entre saber y realidad desde el giro cultural. *Eikasía. Revista de Filosofía*, n. 48, p. 9-20, 2013.

SKLIAR, C. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 17, n. 41, Colombia: Universidad de Antioquia, 2005.

1. Este texto forma parte del proyecto de investigación “La educación intercultural desde la

voz de los agentes educativos. Un estudio en México, Colombia, Chile, Venezuela, Perú y Guatemala”, una investigación interinstitucional e internacional formada por un equipo de académicos de educación superior de México, Colombia, Chile, Venezuela, Perú y Guatemala.

2. Este hecho, aunque desde otros parámetros, fue enunciado de forma muy aguda por Eibl-Eibesfeldt (1970).

3. La perspectiva *emic* describe los hechos desde el punto de vista de sus agentes, considera las intenciones, las motivaciones, los pensamientos y sentimientos que se le dan a los acontecimientos, especialmente el estudiado, desde el interior de la cultura que los protagoniza.

4. La perspectiva *etic* describe los hechos desde el punto de vista del observador, por ejemplo, etnólogo, historiador, periodista, juez etc.

5. “Das Ganze ist in ruhiges Gleichgewicht aller Teiler [...]. Dies Gleichgewicht kann zwar nur dadurch lebendig sein, dass Ungleichheit in ihm entsteht und von der Gerechtigkeit zur Gleichheit zurückgebracht wird” [El todo es un tranquilo equilibrio de todas las partes [...]. Este equilibrio, ciertamente, solo puede estar vivo debido a que la desigualdad que surge en él es hecha retornar en igualdad por la justicia”] (HEGEL, 1807, p. 340).

6. François Jullien (2016) afirma que desde el nacimiento hasta muerte ya se tiene una identidad como sujeto, pero la identidad cultural no existe, porque la cultura ni nace ni muere.

3

De que lado você luta?

Cláudia Gomes
Sílvia Ester Orrú

Universidade Federal de Alfenas/MG, Brasil

Os miseráveis das comunidades pobres, os doentes, pessoas com deficiência – ou seja – humanos improdutivos e sem potencial de consumo, não fazem mesmo nenhuma diferença aos planos deles. Baixa populacional de invisíveis e excluídos da sociedade, nada mais é que uma boa oportunidade ao capitalismo selvagem.

Sílvia Ester Orrú

Considerações iniciais

O presente capítulo se define como um exercício das autoras em compilar as inquietações, análises e proposições desenvolvidas ao longo dos últimos cinco anos (2015-2020), a partir dos processos de orientações realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), sobre a temática Educação Inclusiva (NOGUEIRA, 2019; SILVA, 2019; PACHECO, 2019; ARAUJO, CL., 2019; ARAUJO, JOP, 2019).

Além de nossas proposições investigativas sobre o tema, que compuseram o eixo de “Psicologia e Educação Inclusiva”, na linha

de pesquisa “Estudos em Educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano”, nossas inquietações se alinham também pelo percurso metodológico, a partir dos aportes da Epistemologia Qualitativa, adotado nas diferentes pesquisas realizadas, e que nos favorece tanto debates sobre os elementos objetivos e materiais que envolvem a questão, como por exemplo, as leis, recursos materiais, acessibilidade, quanto à análise subjetiva e emocional dos elementos que constituem o emaranhado de ações, reações e relações que impactam sobremaneira o processo de desenvolvimento humano dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, as discussões e análises que se seguem são derivadas de estudos que partem da premissa de que a investigar os desafios e as perspectivas das propostas educacionais inclusivas, deve advir da compreensão dos próprios sujeitos. E, para isso, priorizamos como campo de análise e investigação o contexto da Educação Superior, explorando a vivência de estudantes em diferentes universidades públicas e privadas do Brasil, privilegiando a realização de pesquisas que possibilitem a análise, a partir de investigações práticas, que situem os estudantes em processo inclusivo como sujeitos de fala, de ação, de reação, de direitos, constituindo o entendimento da produção científica como ação de investigação para a transformação, de si, do outro e da realidade.

Quando definimos nossas investigações no campo da Educação Superior, alinhamo-nos à defesa do entendimento de que a educação inclusiva constitui-se como uma proposição diferenciada de constituição da vida dos sujeitos, em oposição ao viés de exclusão, sofrimento e desumanização, que assolou, historicamente, as relações sociais, profissionais e pessoais dos sujeitos, sejam eles com deficiências, com necessidades educacionais específicas, com singularidades ou especificidades das mais diferenciadas.

Neste sentido, nossos esforços convergiram, por meio da compreensão da educação inclusiva, como ação transversal, ou seja, de uma ação de atravessamento para o desenvolvimento de melhores e maiores condições de vida, marcados pela garantia de acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes, em seu ingresso na Educação Infantil, Ensino Fundamental. Assim como o percurso de formação para o mundo do trabalho na vida adulta, contexto da Educação Superior.

Para tanto, este texto, de natureza teórica, lança como objetivo explorar os abismos que se abrem para a constituição da Educação Inclusiva como uma proposição mobilizadora de vivências, que favoreça aos profissionais da educação, estudantes e comunidade escolar e acadêmica, um outro/novo rumo de desenvolvimento humano e social, com base na solidariedade, tolerância e humanidade das relações.

Dentre os elementos que, em nossa compreensão compõem os abismos existentes, definimos para este ensaio três pilares. O primeiro deles, intitulado “Leis são para os bárbaros”, que remete nossas análises sobre o distanciamento entre os postulados da educação inclusiva considerados como atos pontuais e isolados, daqueles considerados como relação humana. Um segundo, que contempla as inquietações sobre a cumplicidade política, ideológica e relacional, que nos dias atuais, remetem as cotidianas ações de exclusão, as quais definimos como “Caricaturas da inclusão”. E, por fim, um terceiro pilar, intitulado como “Educação sem adjetivação”, no qual centramos as discussões acerca do descompasso da educação inclusiva como um processo, muitas vezes padronizado e mecanicamente reproduzido, distante da compreensão e defesa, da educação inclusiva, como preceitos fundamentais de vivências carregadas de emocionalidade, e que impactam qualitativamente, no rumo do processo de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos

Leis são para os bárbaros

As políticas públicas relacionadas à educação brasileira com ênfase na perspectiva inclusiva, possuem um acervo de leis e decretos, além de documentos orientadores de diretrizes nacionais e internacionais, que aludem ao direito de todos à educação (BRASIL, 2015). No quadro abaixo, destacamos os principais documentos para a implementação e efetivação da educação na perspectiva inclusiva. Para além deles, tal como se enuncia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), diversas outras normativas foram criadas para suprirem às distintas demandas e especificidades dos estudantes com deficiência nas escolas e universidades brasileiras.

| Ano | Documentos Internacionais | Documentos Nacionais | Principais disposições e avanços |
|------|--|--|--|
| 1948 | Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) | — | Direito à vida e tudo que a faz ser desejável e decente para todo ser humano sem distinção categórica. |
| | | | Direito à alimentação, à educação, trabalho, saúde e liberdade como princípios fundamentais para a justiça e a paz mundial. |
| 1988 | — | Constituição Federal, artigo 205 - A educação como direito de todos | A educação na perspectiva democrática de alcance para todas as pessoas, indiscriminadamente, é considerada como agente determinante para o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade. |
| 1989 | — | Lei n. 7.853/89 - apoio às pessoas com deficiência e sua integração social | Determina a incorporação de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional. |
| | | | A Educação Especial passar a ser obrigatória e gratuita em estabelecimento público de ensino. |

| Ano | Documentos Internacionais | Documentos Nacionais | Principais disposições e avanços |
|------|---|--|--|
| | | | É assegurado o acesso a material escolar, alimentação e bolsas de estudo aos estudantes. |
| 1990 | Declaração Mundial para a Educação para Todos | Estatuto da Criança e do Adolescente | Crianças e adolescentes passam a ser protagonistas de direitos. |
| | | | Responsabiliza o Estado e a família para sua atenção e cuidado. |
| | | | É garantida a proteção integral e absoluta sob qualquer casualidade, inclusive no que diz respeito à políticas, orçamento e serviços públicos. |
| 1994 | Declaração de Salamanca | Política Nacional de Educação Especial | Reforçam o direito à educação de qualidade a partir do respeito às diferenças de cada aluno, rejeitando todas as formas de discriminação e exclusão escolar. |
| | | | Frisam a necessidade da transformação da escola e formação de educadores para a atenção a todos os estudantes. |
| 1996 | — | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V | Efetividade da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum. |
| | | | Estado como principal responsável pela implementação e sustentação da inclusão em todos os aspectos físicos, metodológicos, didáticos e pedagógicos. |
| | | | Instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como direito do aluno com deficiência a partir de suas demandas educacionais. |
| | | | Prevê a formação de professores para a educação na perspectiva inclusiva. |

| Ano | Documentos Internacionais | Documentos Nacionais | Principais disposições e avanços |
|------|---|---|---|
| | | | Dispõe sobre a elaboração de leis complementares futuras, sempre que necessárias à promoção da educação para todos. |
| 1999 | Convenção da Guatemala. Carta para o Terceiro Milênio | Decreto n. 3.298/99 – regulamenta a Lei nº 7.853/89, define e reafirma a Educação Especial como modalidade transversal | <p>Asseguram o pleno exercício dos direitos sociais no campo da saúde, educação, habilitação e reabilitação, trabalho, cultura, turismo e lazer.</p> <p>Compromisso para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.</p> <p>O desenvolvimento da comunicação e da tecnologia devem também atender às demandas de acessibilidade das pessoas com deficiência.</p> |
| 2001 | Declaração Internacional de Montreal | <p>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Res. CNE/CEB. Nº 2/2001).</p> <p>Lei n. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação</p> | <p>Todos os seres humanos têm direitos básicos e liberdades fundamentais.</p> <p>Todos os Estados devem criar formas de promoção e proteção dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiências.</p> <p>Direitos humanos são indivisíveis, universais, interdependentes e interrelacionados.</p> <p>Todos os seres humanos têm direitos básicos e liberdades fundamentais.</p> <p>Todos os Estados devem criar formas de promoção e proteção dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiências.</p> <p>Construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.</p> |

| Ano | Documentos Internacionais | Documentos Nacionais | Principais disposições e avanços |
|------|---|--|--|
| 2002 | — | Resolução n. 01/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica | Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. |
| 2008 | Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência | Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Reafirmam a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de que todas as pessoas com deficiência tenham a garantia de poder desfrutá-los plenamente, sem discriminação. |
| | | | Diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. |
| 2009 | — | Decreto n. 6.949 | Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. |
| 2011 | — | Decreto 7.611 | Retrocesso. Revoga o Decreto 6.571/2008 que tratava do “atendimento educacional especializado” para o apoio e complemento aos serviços de educação inclusiva e abre brechas ao retorno a uma educação segregada às pessoas com deficiência. |
| 2015 | — | Lei nº 13.146 – Estatuto da Pessoa com deficiência. | Trata dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, do acesso à informação, à comunicação e do uso de tecnologias assistivas. |
| | | | Prevê o acesso à justiça pelo descumprimento das leis de acessibilidade. |

Desde os primórdios da história da humanidade, as barbáries são adjacentes aos atos heroicos daqueles que não toleram a injustiça social e a ausência de dignidade à vida de todas as pessoas, independentemente das categorias classificadoras e separatistas de sexo, gênero, etnia, raça, cor, crenças e idade. Não obstante o joio cresça com o trigo, a humanidade, em seu sentido pleno, gera-se e cresce em meio à selvageria que brutaliza aqueles que são considerados inferiores: os menos favorecidos, os que se encontram em desvantagem histórico-social, os que diferem do padrão normatizador e normalizador da sociedade e, não menos importante, todos os demais seres vivos não-humanos que conosco habitam em nossa Casa Comum, a Terra.

Deveras a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que em 2021 completará 73 anos, seja um marco surgido como reação e repúdio às incivildades ocorridas, principalmente, entre 1939 e 1945, por ocasião da Segunda Grande Guerra, com intuito de salvaguardar as futuras gerações das desgraças dos confrontos armados, parece-nos que ela não é suficiente para conter a desumanidade tão presente na constituição do humano. Em seu artigo primeiro, proclama:

O desconhecimento e o desprezo dos direitos humanos conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade, e o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem... Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (ONU, 1948).

E ainda, em seu artigo 26, profere,

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a

compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.

Bastariam os três trechos acima para que o respeito à diferença e as liberdades de ser e estar no mundo, com o mundo e com os outros, fossem acolhidos como valores humanos e exercidos por todos os povos e nações, irrompendo à vida em sua plenitude e beleza. No entanto, a DUDH não é suficiente para o convencimento e avanço civilizatório em prol da democratização de oportunidades para que todas as pessoas possam ter uma vida digna e ditosa.

Como consequência da incapacidade da sociedade planetária se organizar tendo como propósito primeiro, o bem-estar de todos e à recusa aos assédios do poder e da ganância que alastram as desigualdades e desvantagens sociais, mais e mais leis são criadas para a execução de atos que venham garantir os direitos fundamentais retratados na DUDH.

Em razão da falta de empatia e disponibilidade para a construção de relações sociais pautadas na diferença como valor humano e não como pivô para discriminações, segregações e todo o tipo de exclusão social, é que as leis necessitam ser criadas, pois elas são instrumentos de contensão de bárbaros, de pessoas em franco processo de desumanização.

A educação na perspectiva inclusiva é como um tratado de convenções entre países para o favorecimento de oportunidades e tratamento igualitário para todas as pessoas. Neste sentido, a educação jamais pode ser resumida à escolarização e formação técnica para o mercado de trabalho. Ao revés, a educação é o cerne principal para o desenvolvimento do país a partir da melhoria da qualidade de vida e do bem-estar das pessoas, por meio de níveis mais elevados de ensino que abram caminhos diversos para o mundo do trabalho. É pela educação inegociável, que valoriza e potencializa a diferença e as liberdades como valores humanos, que

se torna possível educar gerações intolerantes à produção de mecanismos de exclusão social que, por vezes, são legitimados pela incompletude das leis que não têm a capacidade de nos humanizar frente ao hercúleo desafio de transformar o mundo em um lugar melhor para todos viverem

Caricaturas da inclusão

Quando nos referimos a nossa aproximação teórica-metodológica na escolha e condução das investigações, com base na Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey, fazemos isto a partir de dois elementos conscientes de escolha. O primeiro se refere a adoção de uma perspectiva de estudo comprometida com o desvelamento das condições e contradições do campo de estudo, neste caso, as instituições escolares, e mais especificamente, neste fragmento do texto, a Educação Superior, atualmente atravessada por aspectos objetivos e subjetivos dos mais variados, que merecem atenção não mais a partir de uma ótica descritiva, amparada pelos paradigmas tradicionais de investigação científica.

Já o segundo elemento, alinhado aos nossos posicionamentos ético-sociais, e portanto, mais caro para nós, se refere a adoção de um pressuposto metodológico que possibilite o protagonismo dos sujeitos, seja o nosso enquanto pesquisadoras, seja de nossos participantes, dos diferentes e autênticos sujeitos, sejam eles com deficiência, com necessidades específicas, com especificidades, ou apenas sujeitos, trazerem à tona elementos vivenciados em seus respectivos processos de escolarização e desenvolvimento.

A produção de conhecimento, por sua vez, é um processo permanente de nossa subjetividade que, de forma contínua, provoca-nos, evocando reflexões e dúvidas constantes, posto que é expressão da configuração subjetiva de nosso cotidiano, cujos desdobramentos caracterizam as permanentes construções intelectuais que geramos sobre esse saber. De fato, o desenvolvimento de um caminho teórico abre um processo mais abrangente de produções subjetivas que representam uma verdadeira

filosofia de vida. Dentre as atividades que ganham vida no processo de crescimento pessoal, quando estamos imersos num caminho de produção de saber, está a forma com que as diversas leituras realizadas convergem no desenvolvimento de novas ideias que passam, por sua vez, a alimentar o caminho de nossa construção teórica na ciência (GONZÁLEZ REY, 2014, p.15).

Compreendendo assim nossa produção científica como produção na vida, e acompanhando o cenário de investigação da Educação Inclusiva, parece-nos pouco possível que o processo inclusivo, tão divulgado e descrito nos postulados legais internacionais e nacionais, se efetivem em práticas e ações cotidianas sem que os sujeitos que vivenciam cotidianamente esta realidade, se transformem em protagonistas e não meros expectadores dessas discussões.

Para tanto, se por um lado o impacto das falas desses sujeitos nos forneceu uma ampliação constante de nossas análises, questionamentos, bases teóricas e conceituais e, acima de tudo, o alargamento de nossos compromissos e defesas sociais – atualmente, alinhados à compreensão da educação inclusiva como campo promotor de desenvolvimento ao longo da vida –, por outro lado, também possibilitou o reconhecimento de uma triste caricatura nos intramuros escolares.

Como se sabe as caricaturas são desenhos nos quais são enfatizados e exagerados, de modo proposital, alguns traços ou contornos. Em nosso entendimento é esta analogia que pode representar o cenário da educação inclusiva atualmente. Como pesquisadoras alinhadas a nossos referenciais teóricos, e como sujeitos sociais na defesa de uma sociedade igualitária e de uma escola promotora de desenvolvimento às nossas crianças, não podemos negligenciar que os contornos que dividem a inclusão da exclusão são ainda fortes traços impregnados em uma sociedade repleta de desigualdades das mais variadas ordens.

Ficou evidenciado a partir destes estudos é que a trama da educação inclusiva é caricaturizada por meio de traços firmes, grossos e fortemente demarcados de situações de isolamentos sociais nos contextos escolares, de exclusão das ações pedagógicas em sala de aula e significações de menos-valia frente ao contexto predatório e competitivo do mundo do trabalho, cotidianamente vivenciado pelos estudantes, principalmente por aqueles com deficiências, necessidades especiais ou especificidades.

No que se refere as vivências de isolamento das relações sociais no contexto acadêmico, evidenciamos que as dinâmicas relacionais no interior das instituições, são fortemente destacadas pelos traços de diferenciação dos estudantes, que lança em seus critérios basilares de caracterização as diferenças físicas, cognitivas e comportamentais. Caracterizações estas que, posteriormente, tornam-se critérios de apartação entre aqueles que, mesmo diferenciados, são considerados como “aptos” para corresponderem às demandas impostas, daqueles que por diferentes motivos, inclusive motivos não relacionados a sua diferenciação não são, a esses últimos cabem as leis cada vez mais bárbaras.

Ressalta-se que, uma vez representados como aptos a permanecerem nos contextos acadêmicos, um novo processo se impõe aos estudantes. Nossas análises apontam que um dos desafios latentes no processo de educação inclusiva se refere aos processos pedagógicos impostos em sala de aula. Ou seja, práticas pedagógicas ainda estruturadas e limitadas a uma compreensão técnica e instrumental, focadas em base elementares da constituição do pensamento, a partir de processos de memorização, repetição e reprodução acadêmica, não favorecem vias alternativas de desenvolvimento, que geram um novo crivo excludente no interior das instituições.

Ainda assim, após diferenciados e muitas vezes excluídos no interior das salas de aulas e demais contextos da Educação Superior, a significação de elementos situados no isolamento, na desconsideração de suas necessidades e potencialidades, assim como a vivência de um processo individualizado e delimitado pelas relações objetivas e física da relação inclusiva, potencializa sobremaneira, o futuro ingresso e constituição da vida no mundo do trabalho, a partir de uma compreensão limitada a sobrevivência social, que nem sempre é vinculada as escolhas e condições de sua existência.

Para nós que defendemos a pintura cotidiana da educação inclusiva, em diferentes espaços e relações de nossas vidas, a partir de um compromisso ético-social, de desvelamento dos traços, cores e texturas que, para além das leis, instaure e possibilite relações sociais, econômicas e políticas democráticas em diferentes contextos, nos alarmamos com a caricatura que se desenha e que tende a se naturalizar. Consideramos que os traços fortes que demarcam a diferenciação dos estudantes, com linhas tênues e exageradas que geram exclusão, não criam possibilidades efetivas para um processo de desenvolvimento humano que favoreça a expansão das capacidades de enfrentamento dos estudantes, para a constituição de uma vida a ser vivida e não uma vida cerceada pelas condições de sobrevivência e de reação às barbáries que assolam nossa sociedade.

Educação sem adjetivação

Alinhamo-nos à defesa de que o processo de democratização escolar é favorecido sobremaneira a partir das diferentes abordagens de análise, ou seja, não podemos negligenciar que todas as perspectivas políticas, sociais, econômicas e pedagógicas, apontadas anteriormente, indiquem elementos importantes e não excludentes uma das outras. No entanto, também compreendemos

que o debate histórico-educacional em nosso país é recente, e pareado por momentos e discussões que são mais urgentes e necessários.

Em nossa perspectiva de análise, o debate da democratização a partir de uma análise acadêmica expansionista, isoladamente, já nos parece superada, inclusive porque os números recentes indicam que o acesso por diferentes estudantes à escolarização já vem sendo efetivado, o que em contrapartida, não é sinônimo da garantia de permanência e desenvolvimento acadêmico e social.

Compreendemos que o debate de uma Educação sem adjetivação se centra nesta questão: a de favorecer análises e intervenções para que possamos em um futuro não muito distante (assim esperamos) nos alinharmos simultaneamente ao debate da educação básica e de políticas universais dos diferentes estudantes, na vivência de seus variados contextos, sem que sejam necessárias demandas políticas segmentadas e afirmativas.

Assim, não nos restam dúvidas que as diferentes promulgações realizadas no âmbito da Educação pública no país trouxeram avanços e possibilidades significativas para a garantia de acesso dos estudantes aos contextos de escolarização, no entanto, compreendendo que a defesa do acesso deve estar alinhada a garantia de permanência e desenvolvimento.

Compreendemos que a dimensão das discussões educacionais – para além das adjetivações, de conhecimento técnico e científico e a capacidade de articulação teórica –, um chamado à escolha e definições de pressupostos histórico-culturais que favoreçam a análise do processo de desenvolvimento dos estudantes a partir de suas diferentes facetas. Ou seja, uma dimensão que nos reclama uma atuação sólida e intencionalmente dirigida à revisão de contextos excludentes, a partir de apropriações teóricas-metodológicas condizentes às possibilidades interventivas geradoras de tensão e transformação que, para nós docentes na

Educação Superior, deve encontrar terreno fértil no contexto das universidades federais como forma de resistência aos rumos educacionais do país.

Parece-nos pouco provável conduzir uma formação para uma futura atuação profissional nos diferentes contextos da Educação, com a defesa de um compromisso político, ético e solidário sem realizar-se uma crítica contundente aos pressupostos neoliberais presentes, indireta e diretamente, a partir da definição dos modelos e sistemas curriculares para “a formação para o mercado de trabalho”. Com essa análise não desconsideramos que uma das atribuições nucleares da universidade é favorecer o desenvolvimento de habilidades e de competências científicas, técnicas e profissionais que garantam ao sujeito seu ingresso no mundo do trabalho, para obterem a inserção do mercado competitivo. No entanto, alarmamo-nos quando esta é a única via de compreensão desse contexto, por meio da negligência das constituições culturais, sociais, históricas e relacionais que se efetivam genuinamente no processo de desenvolvimento dos estudantes.

Concordamos que o dilema sobre educação democrática vem ocupando seu espaço no cenário educacional brasileiro, como fortemente retomado pelos inúmeros documentos apresentados, no entanto, em nosso entender, o compromisso com a meta de aumentar a taxa de ingresso e conclusão dos cursos faz-se urgente e necessária, para de fato nos alinharmos com a defesa da democratização do acesso, permanência e desenvolvimento, frente ao compromisso de uma formação sólida, qualificada e cidadã.

Dentre os espaços de defesa para uma Educação sem Adjetivação, o mais efetivo e urgente nos parece ser a que vem demandando uma intervenção intencionalmente direcionada para as novas teorizações e intervenções sobre as teorias de ensino e de aprendizagem aplicadas na Educação Superior e,

consequentemente, replicadas da Educação Básica, que pouco se alinham às necessidades dos docentes e estudantes, uma vez que se distanciam das demandas, nas quais o desenvolvimento na vida se materializa e se constitui.

Quando nos alinhamos à defesa do contexto escolar e da Educação como campo e meio promotor de desenvolvimento dos diferentes sujeitos, não podemos desconsiderar a necessidade de um espaço íntegro, contemplando as dimensões políticas, econômicas, sociais, institucionais, pedagógicas, culturais, relacionais, assim como favorecendo um processo pleno de significação singular e individualizada (e não individualizante) da constituição do processo do desenvolvimento humano.

Evidenciamos que os processos de ensino e de aprendizagem na Educação para a Exclusão é sustentado por análises e práticas pedagógicas assentadas em funções cognitivas elementares – como uma réplica do processo de ensino e aprendizagem – por meio de demandas basicamente de memorização, o que promove não apenas o esvaziamento do currículo e da formação, mas também provocam a estagnação do progresso e das formas de superação do desenvolvimento dos estudantes.

Como negligenciarmos que as tensões geradas pelas diferenças econômicas, pelas constituições de gênero e sexualidade, pela diferenciação da cor, pela hierarquização entre as áreas de conhecimento, pela fragmentação curricular que se alinham às exigências do mercado de trabalho não impactam e afetam os sujeitos que vivenciam esse contexto de tensões. Assim, se não podemos permitir o retrocesso político que, direta e indiretamente, favorece as tensões do contexto da Educação no país, também não podemos nos coadunar com a análise e as proposições da ciência psicológica e pedagógica que insistem na defesa de leituras e compreensões, ora idealistas, ora fatídicas.

Compreendemos que um profícuo espaço de defesa de uma Educação sem Adjetivação se vincula ao debate democratização/massificação do acesso à escolarização, centralizando a demanda de nossas ações para intervenções que favoreçam a democratização de oportunidades. Dentre as possibilidades evidenciamos que o distanciamento entre a garantia de acesso e a de democratização de oportunidades é o campo fértil para a produção científica na área da Educação. Ou seja, é no campo das contradições que um posicionamento claro e intencional pode ocorrer.

Para nós estes espaços de contradição alarmam para uma atuação com compromisso político, mas também ética e solidária. Política, pois deflagra a necessidade de articulação e resistência, assim como nos exige a compreensão das dimensões legislativas propostas presentes nos diferentes contextos que organizam a sociedade, a partir de uma leitura crítica e coadunada aos interesses da população. Ética, pois nos incita a um posicionamento com autonomia e clareza frente às desigualdades das mais variadas formas que assolam nosso país e escolas em seus diferentes níveis, beneficiando não apenas os outros (ou a nós mesmos), mas sim, a todos, a partir de um fazer-atuar embasado em precedentes humanitários, portanto, essencialmente alinhados à justiça social. E solidária, pois favorecerá sobremaneira o estabelecimento de relações a partir de um compromisso mútuo para a qualificação de todas as constituições e relações de desenvolvimento humano, nos diferentes contextos escolares e sociais de um país desigual.

Considerações finais

A complexidade da fundação e composição de nossa civilização, tecida pela diferença e pela diversidade que não apenas nos habitam, mas nos constituem como pessoas, como indivíduos e coletivos em nossa sociedade, convida-nos a ultrapassar o pensar

acerca da barbárie como um movimento que nos assalta, repetidamente, nas travessias entre o estágio da selvageria e o da civilização, considerando-se este último como o mais avançado de qualquer sociedade humana e relacionado à ideia de progresso.

Há barbárie quando não há civilização. Há incivilidade quando a barbárie é camuflada, dissimulada e sigilosa em seus mecanismos de exclusão social. Produz-se barbárie ao se promover ações de covardia, crueldade e traição contra os princípios e valores enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Reproduz-se barbáries quando a própria barbárie é minimizada, tornando-se episódio tolerável nas instituições públicas, imaginariamente, democráticas.

Pela tolerância às barbáries, veladas ou explícitas, que aniquilam o outro pela sua diferença, que dificultam ou restringem suas liberdades e direitos sociais, que favorecem o acontecimento de injustiças mil, é que revelamos nossa face selvagem da incultura.

Mas, não somente isso.

Nossa civilização denota sua selvageria quando os discursos pela defesa da “Educação de Todos e para Todos” são aplaudidos e, ao mesmo tempo, essas mesmas mãos se lavam em omissão e abstenção na luta em tempos de barbáries que assolam os que se encontram em condições menos favorecidas, ou seja, sem acesso e posse de uma vida digna em sociedade por meio dos níveis mais elevados de Educação que favorecem a inclusão social pelo mundo do trabalho.

O distanciamento entre as contradições dos discursos proclamados e as ações materializadas para que a vida digna em sociedade esteja ao alcance de todas as pessoas, sem distinção, necessita ser objeto de enfrentamento por todos nós, sem delegações de poder circunscritas àqueles que ocupam lugares de representação pública.

Neste sentido, as pesquisas por nós desenvolvidas nos últimos cinco anos, para além de serem indicadores qualitativos em prol de uma educação inclusiva, configuram-se à frente como nosso compromisso ético e político para com a justiça social e a democracia, elementos fundamentais contra as barbáries que a todo tempo nos sondam: *de que lado você luta?*

Referências

- ARAUJO, C. L. *Vivências acadêmicas e desenvolvimento humano na vida adulta: subjetivações na Universidade*. 2019. Exame de qualificação (Mestrando em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.
- ARAUJO, J. O. P. *Vivências e motivações: transição de estudantes com deficiências do Ensino Médio à Universidade*. 2019. Exame de qualificação (Mestrando em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de outubro de 1989, p. 1920. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 16 de julho de 1990, p. 13563. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dezembro 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL. Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 de outubro de 2001, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=Promulga%20a%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Interamericana%20para,as%20Pessoas%20Portadoras%20de%20Defici%C3%A7%C3%A3o.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 10 de janeiro de 2001, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001. 79 p. [Resolução CNE/CEB n. 2/2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. [Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena]. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

BRASIL. Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 26 de agosto de 2009, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. de 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>.

BRASIL. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 18 de novembro de 2011, p. 12. [Republicado por ter saído com incorreção no DOU n. 221, 18/11/2011, seção 1, p. 12]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 07 de julho de 2015, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.

CONGRESSO INTERNACIONAL “SOCIEDADE INCLUSIVA”. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sassaki. Montreal, Quebec: 24 setembro, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf.

GONZÁLEZ REY, F. L. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MARTINEZ, Albertina M.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (orgs.). *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Alínea Editora, 2014. 244 p.

NOGUEIRA, J. C. D. *Eixo de Interesses como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 de dezembro de 1948. [Resolução 217 A (III)]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/search?key=Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+dos+Direitos+Humanos>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha, 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 06 de junho de 1999. [Assembléia Geral Vigésimo Nono Período Ordinário de Sessões]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>.

PACHECO, C. *A inclusão de estudantes com especificidades no Ensino Superior: sujeitos e significações*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

REHABILITATION INTERNATIONAL (Assembleia Governativa). *Carta para o Terceiro Milênio*. Londres, 09 de setembro de 1999. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf.

SILVA, R. A. *O ingresso e a formação acadêmico do sujeito surdo: singularidades, desafios e conquistas da educação inclusiva no espaço universitário*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. [World Conference on Education for All – Meeting Basic Learning Needs]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

4

Paradigma della globalizzazione comunitaria e living labs: democrazia diretta o consenso indotto?

Silvio Bolognini
Università eCampus, Itália

*Il Manifesto ENoLL (European Network of Living Labs)¹
definisce i “Laboratori Viventi”*

[...] user-centred, open innovation ecosystems based on a systematic user co-creation approach integrating research and innovation processes in real life communities and settings. In practice Living Labs – specifica ulteriormente il Manifesto – place the citizen at the centre of innovation, and have thus shown the ability to better mould the opportunities offered by new ICT concepts and solutions to the specific needs and aspirations of local contexts, cultures, and creativity potentials.²

Il concetto “istituzionalizzato” di laboratorio vivente chiama dunque direttamente in causa il cittadino ed il suo rinnovato protagonismo, abilitato dall’applicazione delle nuove tecnologie, nella ricerca di soluzioni innovative alle sfide sociali emergenti e, più ambiziosamente, nella progettazione del futuro del contesto urbano di riferimento.

All'interno del paradigma dominante di sviluppo "innovation driven" – e delle *policy* comunitarie che ne riflettono le istanze nella progressiva centratura sulla dimensione della città, fucina di innovazione e, con ciò, motore di crescita economica e progresso sociale (BOLOGNINI, 2017; 2018) – la sperimentazione laboratoriale socialmente orientata e vocata a coinvolgere i cittadini in qualità di "users" (accanto agli altri *stakeholders* della "social innovation") si riconfigura, più specificamente, come "*urban living lab*": il cittadino, identificato come "*city user*", da fruitore di servizi ne diviene co-creatore, parte attiva dei processi di cambiamento e "rigenerazione" della città, contribuendo con ciò alla produzione di una intelligenza urbana diffusa in grado di attivare nuovi processi e soluzioni (prodotti o servizi) improntati a logiche di sostenibilità (coerentemente con gli obiettivi di crescita intelligente, sostenibile e inclusiva perseguiti dalla Strategia Europea proiettata al 2020).

Nella JPI *Urban Europe Strategic Research and Innovation Agenda* l'*urban living lab* è coerentemente definito:

*A forum for innovation, applied to the development of new products, systems, services, and processes in an urban area; employing working methods to integrate people into the entire development process as users and co-creators to explore, examine, experiment, test and evaluate new ideas, scenarios, processes, systems, concepts and creative solutions in complex and everyday contexts.*³

Nell'interpretazione istituzionalizzata gli ULLs, eco-sistemi di innovazione centrati su logiche partecipative caratterizzate dal protagonismo dei cd *city-users*, si configurano quindi sostanzialmente come strumenti abilitanti il passaggio dal modello PPP (*Public-Private-Partnership*) al modello PPPP (*People-Public-Private-Partnership*), ad elica quadripolare (MCCORMICK et al., 2013), modalità espressiva elettiva del paradigma "evoluto" della *human smart city*: rilettura in chiave umanistica della "città intelligente" che mette (presuntivamente) al centro l'elemento umano

e sociale – rispetto al quale la tecnologia si pone come “enabling factor” (BOLOGNINI , 2017).

Come osservano Voytenko, McCormick, Evans e Schliwa, gli *urban living labs* sono riconducibili all’insieme eterogeneo e liquido delle nuove formule di *governance* urbana che le città europee stanno sviluppando e sperimentando in risposta alle sfide sociali e ambientali emergenti:

In response to these challenges, different forms of urban governance are being developed and tested in European cities. Urban living labs (ULLs) constitute a form of experimental governance, whereby urban stakeholders develop and test new technologies and ways of living to address the challenges of climate change and urban sustainability (VOYTENKO et al., 2015).

Formule innovative che fanno leva su un approccio che potremmo definire socio-tecnologico alla questione della sostenibilità urbana nella sua accezione estesa (ambientale e sociale), fra le quali proprio gli *urban living labs* sembrano assurgere a modello di riferimento per uno sviluppo diffuso della *Social Innovation*, stella polare del progresso tecnologicamente abilitato validato su scala globale ed efficacemente rappresentato nei *Sustainable Development Goals* per il 2030.

A riscontro della rilevanza strategica crescente attribuita ai laboratori urbani nell’infrastruttura istituzionale del paradigma dominante, *innovation driven (smartness driven)*, di sviluppo la *JPI Urban Europe* individua esplicitamente negli ULLs un elemento “*disruptive*” sotto il profilo del potenziale di innovazione nella programmazione urbana:

JPI Urban Europe supports the growing interest in the urban living labs approach and how it can be of use in various areas concerning innovation in urban areas. Urban Living Labs can change the way how we think of urban planning and development. Urban living labs are arenas for innovation and transformation while Providence test grounds in a real-world environment. They can play an essential role in developing new urban solutions. They are

a place and mode for experiments for multiple stakeholders and on suitable scales (RIEGLER, 2018).

La valenza paradigmatica dell'ULL – sub-paradigma del paradigma dominante di cui la *smart city* è distillato – è dunque da ascrivere alla sua capacità di dischiudere il potenziale di *social innovation* di cui il fattore tecnologico è “abilitatore” e di mettere sperimentalmente in atto le logiche della *multistakeholders governance*, enfatizzando l'elemento chiave del “*civic engagement*”.

Quale riflessione è sottesa, pare lecito tuttavia domandarsi a fronte dell'istituzionalizzazione progressiva di questa formula, alla concettualizzazione ed alla operativizzazione dei laboratori urbani? Quale visione di fondo ne orienta il potenziale presuntivamente dirompente di innovazione?

La formulazione del concetto originario di *living lab* è comunemente attribuita, come noto, a William Mitchell, del *Massachusetts Institute of Technology*, che lo utilizzò agli inizi degli anni '2000 per marcare la svolta della ricerca orientata all'innovazione da un contesto “in vitro” a un contesto “in vivo”, in cui *designers* e ricercatori avevano la possibilità di osservare gli *end users* di prodotti e servizi nell'ambito di una sperimentazione collettiva (BOLOGNINI, 2017; 2018). Lo stesso Mitchell individuava, in effetti, in questa forma di *user-driven innovation* un approccio fertile in tema di pianificazione urbana, in grado di rimettere al centro il cittadino. Per lungo tempo tuttavia il *focus* sarebbe stato, soprattutto in Europa, la costruzione di un ponte solido e diretto fra *ricerca&sviluppo* e mercato, lasciando ai margini la “sfida” della pianificazione urbana (HELLSTRÖM REIMER et al., 2012). Da qui la successiva, diffusa necessità – contestuale all'evoluzione del paradigma *smart oriented* ed al conseguente spostamento dell'attenzione sull'innovazione sociale – di una ricodificazione coerente della dimensione “*urban*” dei *living labs*. Baccarne et al (2014) sottolineano come caratteristica discriminante degli ULLs sia

proprio la vocazione squisitamente sociale, il baricentro esplicitamente posto sulla partecipazione civica e sull'incremento della qualità della vita all'interno del contesto urbano, piuttosto che lo sviluppo di prodotti o servizi di natura commerciale, da cui il rimando ai temi dell'inclusione e del coinvolgimento attivo dei cittadini nei processi decisionali (BACCARNE et al., 2014).

Analogamente Juujärvi e Pesso definiscono gli ULLs luoghi fisici in cui diversi stakeholders costituiscono *public-private-people partnerships* rappresentative di istituzioni, imprese, università e "users" per creare, sperimentare e validare nuove tecnologie, prodotti, servizi e sistemi in *real-life contexts*, sottolineando la focalizzazione caratteristica sulla "urban" o "civic innovation", interpretata come rafforzativa dell'elemento pubblico nei processi di innovazione (JUUIJÄRVI; PESSO, 2013).

Proprio analizzando la letteratura in tema di laboratori urbani Steen e van Bueren rilevano tuttavia la mancanza di una definizione rigorosa e condivisa di laboratorio urbano similmente, del resto, a quanto notoriamente accade per la locuzione "smart city", chiamata ad esprimere la visione in cui l'ULLs nella sua versione istituzionalizzata coerentemente si iscrive, mutuandone e applicandone le logiche di fondo:

Analysis of the (urban) living lab literature and the variety of existing urban living labs, for example those presented at the ENoLL website, shows that there is no consensus on this issue – osservano Steen e van Beuren – The way an urban living lab is defined and used is diffuse, with many different and often abstract definitions of the concept [...] (STEEN; VAN BUEREN, 2017).

Gli autori esplicitano la sintonia della formula ULL con la progressiva centratura delle *policy* comunitarie (e globali) sulla dimensione urbana e con l'istanza emergente del protagonismo del cittadino che ambisce ad agganciare, come vedremo meglio in

seguito, un concetto più esteso di “riappropriazione”, di democratizzazione del sistema:

‘Urban living labs’ distinguish themselves from living labs by unanimously displaying an explicit territorial focus on finding local sustainable solutions addressing wicked problems that tend to be global, such as climate change and energy transition. The use of cities or parts of cities as laboratories is well in line with the current emphasis on the city as the impactful governance level for economic development and for sustainable development – commentano gli autori – It also responds to calls for citizen empowerment (STEEN; VAN BUEREN, 2017).

In particolare, provando a discriminare le caratteristiche dei laboratori viventi da quelle degli *urban living labs*, Steen e van Beuren osservano che

The characteristics of living labs and urban living labs are very similar, and we assume that the general characteristics of living labs and recommendations for their design and operation are generally applicable to urban living labs as well. The difference between living labs and urban living labs is the explicit focus on finding solutions meant to increase urban sustainability. The inclusion of this explicit aim of increasing urban sustainability in the problem and goal statement of a living lab is a concrete feature of urban living labs – a feature that is often vaguely referred to by urban living lab authors as the ‘urban’ dimension. This view is also consistent with the intuitive conception of scholars and practitioners that there is a difference between ‘normal’ living labs and ‘urban’ living labs in terms of increased complexity (STEEN; VAN BUEREN, 2017).

La tendenziale scarsa capacità definitoria della qualificazione “urbana” del laboratorio nella sua necessaria complessità eccepita dagli autori, una qualificazione che dovrebbe caratterizzare l’inquadramento della questione (sfida) posta e la prefigurazione degli obiettivi perseguiti, trova altresì riscontro nelle osservazioni di Voytenko, McCormick, Evans e Schliwa sulla scarsa riflessione esistente in letteratura in merito a quella che dovrebbe essere la funzione degli ULLs nel modello emergente di *governance* urbana (all’interno, aggiungiamo con riferimento specifico al paradigma comunitario, della cornice istituzionale della *governance* multilivellare):

At the same time – argomentano Voytenko et al – while many ULL related projects are emerging, there is no clear understanding of the ultimate role ULLs can or should play in urban governance, whether they represent a completely new phenomenon or if they are replacing other forms of participation, collaboration, experimentation, learning and governance in cities (VOYTENKO et al., 2015).

Ulteriormente, nel commentare la scelta dei casi selezionati per l'analisi proposta, gli autori rilevano la preminente caratterizzazione dei laboratori urbani come sperimentazioni tipicamente *top-down*:

While selecting five top-down initiated projects supported by a single funding agency may entail a number of limitations (e.g. leaving out grass-root initiatives and bottom-up ULLs, which are not driven by a research institution, and locking in examples to a limited number of countries, which are eligible for JPI funding), we argue that the sampling approach is representative of the current situation in Europe (VOYTENKO et al., 2015).

L'osservazione solleva a nostro avviso una questione decisamente meritevole di approfondimento, stante l'enfaticizzazione diffusa – nella retorica del paradigma dominante – delle logiche *bottom-up* presuntivamente sottese ai processi di innovazione sociale nel *framework* della “nuova” (*human*) *smart city*. Altrove abbiamo analizzato il rapporto complesso che si prefigura tra le formule concorrenti e per certi versi complementari della *city 2.0*, della *enabling city* rappresentata ad esempio da Chiara Camponeschi (CAMPONESCHI, 2010), o della *social city* – analogamente basate sull'identificazione delle ICT quale strumento abilitante forme più incisive di partecipazione civica e possibilità inedite di organizzazione/riorganizzazione sociale creativa – e la *smart city* nella sua versione evoluta, *human oriented*. Abbiamo in particolare provato a mettere in luce la tendenza di quest'ultima a sussumere l'approccio “*citizen driven*” che connota i modelli emergenti di sviluppo urbano nonché, sul fronte opposto, i tentativi espliciti formulati dai teorizzatori di questi ultimi di smarcarli dalla visione istituzionalizzata della città intelligente; tentativi che trovano una solida sponda nelle critiche mosse alla retorica del paradigma

dominante da autori quali Kitchin, Wolfram o Hill (BOLOGNINI, 2018): “*While there are some attempts to engage with local communities through LL initiatives – argomenta criticamente Kitchin – they are largely tokenistic attempts to play out good corporate social responsibility, as opposed to creating a SC from the bottom-up*” (CARDULLO; KITCHIN, 2017).

Analogamente, nella formulazione e operativizzazione del concetto e della visione della *social city*, de Lange e de Waal sganciano nettamente il modello proposto dall’approccio *smart oriented*, di cui evidentemente non riconoscono la rilettura in chiave umanistica efficacemente formulata da Schuler in occasione della *SMART City Exhibition* di Bologna (2013) nello stesso anno in cui compare l’articolo degli autori olandesi: una *smart city* centrata sul rinnovato protagonismo dei cittadini (*smartcitizens*) di cui gli *urban living labs* sono teatro sperimentale, strumenti attivatori di quella formula quadripolare di *urban designing* (ricerca, istituzioni, mercato, cittadini) in grado di contrastare le derive tecno-centriche e di mercato contestate al modello della città intelligente nella sua versione originaria.

Smart city projects typically consist of a ‘triple helix’ of government, knowledge production (e.g., universities) and industry. Such consortia often ignore the role of citizens as equally important agents. At best citizens in smart city policies are allowed to provide feedback somewhere in the design process, although oftentimes they figure as ‘end-users’ instead of being engaged in the early stages of co-creation [...] – osservano de Lange e de Waal – We argue that an alternative take is needed on urban design with digital technologies that focuses on the active role of citizens and uses the city itself as the test bed for experiments [...] Another tale – still under construction – has recently risen to the fore. In this vision, urban technologies engage and empower people to become active in shaping their urban environment, to forge relationships with their city and other people, and to collaboratively address shared urban issues. The focus in these discussions is on ‘social cities’ rather than on ‘smart cities’. It explores how digital media technologies can enable people to act as co-creators of livable and lively cities. [...] Central is the question how collaborative principles and participatory ethics from online culture can be ported to the urban realm in order to coordinate collective action and help solve some of the urgent complex issues that cities are facing (DE LANGE; DE WAAL, 2013).

Tecnocentrismo e derive di mercato sono plausibilmente approcciabili come tendenze convergenti, stante l'interesse delle *majors* dell'ICT nei massicci investimenti per l'infrastrutturazione urbana in chiave *smart* (*smart grids, smart mobility...*), come dimostra del resto la genesi del primo laboratorio urbano: lo *Smarter City living lab* sperimentalmente attivato, ricordiamo, da IBM in Iowa nel 2009-10, orientato a favorire uno sviluppo eco-sostenibile della città di Dubuque validando con gli *users*-cittadini e con le istituzioni un nuovo prodotto per poi diffonderlo su larga scala.

Within the rapid uptake of ULLs it is possible to find examples of both techno-centric and socially driven forms of innovation – osservano Voytenko et al, che rilevano altresì – In terms of impacts and implications for urban governance, research highlights the risk that overly techno-centric ULL fail to produce innovation or learning and can be easily co-opted by dominant economic interests (VOYTENKO et al., 2015, p.7).

Il tema rimanda a ciò che gli stessi ricercatori definiscono l'aspetto della *leadership and ownership* degli ULLs, uno dei 5 aspetti caratteristici individuati in base all'analisi della letteratura e dai case studies selezionati: “[...] *geographical embeddedness, experimentation and learning, participation and user involvement, leadership and ownership, and evaluation and refinement*” (VOYTENKO et al., 2015, p. 15).

Sottolineando la scarsa conoscenza ad oggi disponibile sul ruolo del privato, in particolare nella fase successiva al finanziamento degli ULLs , orientata allo sviluppo delle soluzioni innovative a carattere socio-tecnologico messe a punto, Voytenko et al mettono in guardia rispetto alla necessità di un approfondimento critico. Ciò tenendo nella fattispecie presenti due elementi: la contiguità dello schema proprio degli ULLs ai modelli di sviluppo urbano consolidatisi dopo gli anni '90, emersi in risposta alla progressiva contrazione degli stanziamenti pubblici per gli enti locali e basati su partenariati territoriali pubblico-privati partecipati da PA, imprese e università, e il rilancio di questo approccio sinergico Stato-mercato in concomitanza

con la crisi del 2008, anno in cui è stata istituita la stessa *JPI Urban Europe*, seguita da iniziative affini di accelerazione della “*urban innovation*“. “*The long-term engagement by the private sector is needed to support ULLs but there are trade-offs if ULLs become too dependent on private sector funding and interests*” (VOYTENKO et al., 2015, p. 19), commentano i ricercatori.

Come anticipato Voytenko et al., esplicitando il modello *top-down* dominante nei casi analizzati, osservano che la *leadership degli ULLs* non è tuttavia tendenzialmente ascrivibile al mercato, bensì al mondo della ricerca (affiancato dalla PA), *target* privilegiato del *JPI Urban Europe*, programma comunitario di supporto dal cui bacino di progettualità la *case analysis* ha prevalentemente attinto:

[...] *it appears from the case studies that having a clear leader or owner is crucial for an ULL – osservano Voytenko et al – There is an important coordination and management role for an ULL to be effective, although a delicate balance exists between steering and controlling [...] all projects are led by research institutions, which play central roles by driving the case study selection and defining visions for ULLs and their applicability, and also designing and setting up ULLs* (VOYTENKO et al., 2015, p. 15-16).

Nemmeno il tecnocentrismo come tale sembra dominare nello sviluppo delle iniziative laboratoriali, che Voytenko et al. inscrivono esplicitamente nella cornice della *smart city*:

ULLs test new technologies, solutions and policies in real world conditions in highly visible ways, which can prompt radical social and technical transformation. An important component of this experimentation is the co-production of knowledge and ideas with the users, which is particularly indispensable when smart city initiatives are tested. By placing user-centred experimentation in its heart, the ULL is open to unexpected discoveries and learning that originates from the users. The topical range of the studied ULLs is, however, not biased towards smart city technologies (VOYTENKO et al., 2015, p. 15).

In effetti i laboratori analizzati approcciano sfide sociali urgenti ed eterogenee, che gli autori riconducono ad aree tematiche chiave della programmazione, quali *urban planning; social development;*

economic growth; environmental sustainability e consumption and lifestyles.

La questione della *leadership* e le sue implicazioni sul ruolo effettivo di tutti gli stakeholders, con particolare attenzione ai cittadini, non perde però rilevanza nello scenario delineato. Gli autori, come abbiamo visto sopra, nutrono fiducia nel potenziale degli ULLS rispetto alla generazione di “*radical social and technical transformation*” ed alla possibilità di dischiudere “*unexpected discoveries*” perché, per quanto contigui in termini di *urban governance*, rispetto agli approcci pregressi essi prefigurano “qualcosa di nuovo”, che si inserisce nei percorsi di progressiva istituzionalizzazione dell’innovazione coerenti con la logica neoliberista di competizione fra le città (legittimate all’interno del paradigma dominante quali poli propulsori di crescita economica e progresso sociale) ma che adombra, nel contempo, processi decisionali e di sperimentazione più aperti ed inclusivi in tema di *governance* e sostenibilità urbana (VOYTENKO et al., 2015, p. 7-8; BULKELEY, 2014, p. 31-40). A fronte della portata “disruptive” dell’innovazione attesa ascritta agli ULLs il tema dell’inclusione dei cittadini si pone in sé come questione prioritaria, onde arginare il rischio non solo di derive di mercato verosimilmente agganciate a prospettive tecnocentriche, ma anche di una *leadership* scientificamente legittimata – tipicamente rappresentata dalle *partnerships* accademico-istituzionali dei progetti (*case studies*) analizzati – egualmente suscettibile di marginalizzare il ruolo dei cittadini; una questione nodale che gli autori pongono in termini di necessità di “ripoliticizzazione” degli ULLs:

An important practical challenge for many ULL projects lies in how to achieve the inclusion of all key relevant stakeholders (both active and passive), account for their interests and thus re-politicise this new form of urban governance that corporate-led partnerships and scientific modes of governance might threaten (VOYTENKO et al., 2015, p. 15).

Che le modalità di coinvolgimento e il potere decisionale effettivo del cittadino restino questioni meritevoli di approfondimento critico anche quando la *leadership* sia chiaramente istituzionale è del resto stato messo efficacemente in luce dalle analisi di Kitchin e Cardullo; si pensi ad esempio al caso italiano, modenese, afferente al Laboratorio di matrice universitaria “Officina Emilia” richiamato nel più recente studio degli autori su *Living Labs, vacancy, and gentrification* (CARDULLO; KITCHIN, 2017; BOLOGNINI, 2018).

Gli aspetti di opacità e la necessità di una riflessione critica non si esauriscono tuttavia nemmeno mettendo più chiaramente a fuoco il ruolo *tout court* degli *smartcitizens*, protagonisti delle nuove sperimentazioni di *urban governance*. Kitchin si domanda, ad esempio, quali cittadini siano effettivamente coinvolti nei laboratori e se sia lecito ipotizzare il rischio che invece di uno sviluppo della città diffuso e “dal basso” si generi uno sviluppo a macchia di leopardo monopolizzato da una *elite* di *smart people* che si attribuisca (o cui si attribuisca) una paternalistica funzione di “*tutorship*” (“*stewardship*”, utilizzando il termine con cui la definisce Kitchin), una funzione la cui legittimità venga surrettiziamente assunta all’interno del paradigma di riferimento - ricordiamo in particolare su questo punto le considerazioni critiche di Swyngedouw sulla “*governance-beyond-the-state*” (SWYNGEDOUW, 2005, p. 1991-2006; BOLOGNINI, 2016).

We thus ask – argomenta Kitchin – whether LL really realise the bottom-up ethos of SC they promise, as ‘co-creation and appropriation of innovations by users’, or rather they foreground an urban environment, and specifically ‘urban development districts’, primed for the ‘creative class’? What kind of citizens do LL attract? [...] We therefore begin to ask, what model of governance is operating in different forms of LL? – si domanda l’autore – Are LL really promoting horizontal, open, and participatory SC or, rather, is their ethos rooted in pragmatic and paternalistic discourses that enact a form of civic stewardship for ‘smart citizens’? (CARDULLO; KITCHIN, 2017, p. 3).

In questa prospettiva ci sembra ulteriormente lecito, stante lo schema di *partnership* sotteso agli ULLs e uno scenario socio-economico tendente a consolidare i rapporti di forza esistenti e stante la probabilità elevata che gli *smart citizens* inseriti ed attivamente coinvolti nell' "*up-grading*" dell'ecosistema urbano esprimano una sensibilità in sintonia con il paradigma dominante, interrogarsi su quanto effettivamente rimanga del potenziale innovativo dirompente prefigurato da Voytenko et al. Ciò, soprattutto, in assenza di una riflessione non solo sulla funzione degli stessi ULLs nella programmazione urbana e sul ruolo effettivo degli *smartcitizens* (ricordiamo ulteriormente su questo argomento la critica pungente di Hill a proposito del rischio che le forme di partecipazione attiva si riducano a "*a little 'bread and circuses'*") (HILL, 2013; BOLOGNINI, 2017), ma anche sulla ridefinizione del rapporto fra cittadini, *city-users* e "*smartcitizens*", posto che la *smart city* si confermi – nella sua versione evoluta di *human smart city* – la cornice più coerente in cui collocare la sperimentazione dei laboratori urbani. Particolarmente degna di nota ci sembra, su questi temi, la lettura critica in chiave foucaultiana proposta da Jennifer Gabrys, che analizza la ridefinizione in atto del concetto di cittadinanza come interazione fra cittadino e tecnologia e la variabile ambientale (la città tecnologicamente infrastrutturata esplicitamente identificata con la *smart city*) come fattore diffuso di governabilità: "tecnica ambientale" di creazione e modulazione delle "regole del gioco" (GABRYS, 2014; BOLOGNINI, 2018); analogamente rileva l'analisi di Cowley sull'aderenza del concetto rifondato di cittadinanza alle istanze proprie della tradizione liberale di pensiero che enfatizza e promuove il ruolo imprenditoriale del cittadino (COWLEY; JOSS; DAYOT, 2017, p. 1-25).

Gli stessi Steen e van Beuren sollevano, senza volutamente fornire una risposta in quanto non attinente all'analisi descrittiva oggetto dello studio, la questione aperta della valenza

democratizzante e inclusiva degli ULLs in riferimento *ai siti e ai focus* identificati:

The use of living labs in cities may also raise questions about the inclusiveness and democratic accountability of the selection of areas for living labs, and about the focus of the innovation. Indeed, many innovations tend to be technological and are driven by ICT and decentralized technologies with ambitions to become 'smart' and 'low carbon'. These are highly relevant questions, but they are beyond the focus of this article, which focuses on the living lab phenomenon itself (COWLEY; JOSS; DAYOT, 2017, p. 1-25).

E' altresì opportuno segnalare l'emergenza di una presa d'atto delle criticità adombrate all'interno della stessa cornice della *JPI Urban Europe*, con particolare riferimento ai Paesi nord europei in cui, anche in forza di una tradizione consolidata nell'ambito dei LLs, la formula di *governance* innovativa sperimentata negli ULLs ha trovato terreno più fertile. Proprio sulla questione della portata democratizzante e inclusiva dei laboratori verte ad esempio la conferenza organizzata nel 2017 a Stoccolma all'interno del progetto "*play-UC*", finanziato dalla JPI, coordinato dall'università olandese di Groningen e presentato l'anno precedente allo *Smart City Governance Workshop* di Bruxelles (24 ottobre, 2016):

Urban living labs (ULLs) have received significant hype as a methodology and framework with great potential for urban research and innovation actors intent on responding to calls to tackle societal challenges in contemporary urbanisation. [...] they are seen as an important example of transdisciplinary co-creative approaches to innovation in cities and urban areas. However, inequalities exist in the design and operation of ULLs, which are highlighted both within the ongoing practical and theoretical discussions:

- *Design: various crises and events (e.g. sudden climate events) affect urban populations (whether human or not), where marginalised groups and disadvantaged communities generally are more vulnerable. How can ULLs ensure that they amplify benevolent effects for all?*

- *Operative: a long-standing dilemma in public participation is that the 'usual suspects (well educated, well-to-do citizens) dominate representational space. ULLs may serve to reinforce the voice of already fortunate groups in diverse urban societies. This may be aggravated when participation is set up as voluntary work. How can ULLs strive to mitigate these 'geographies of uneven participation'?*

The implications of these inequalities – commenta la coordinatrice del progetto – are under review in the work to develop the thematic priority Urban Governance and Participation in the JPI Urban Europe Strategic Research and Innovation Agenda (SRIA). (GUGERELL, 2017)

Sotto il profilo specifico del “design”, della progettazione dei laboratori, chiamato in causa al punto 1 in discussione nell’ambito della conferenza, sussiste in effetti un ulteriore grado di complessità e di problematicità, rilevato dalle voci più critiche del “pensiero unico” e trasversale rispetto alle diverse formule di *governance* urbana innovativa che abbiamo richiamato, dalla *city 2.0* alla *social city* – rispetto alla quale de Lange e de Waal si appellano, ricordiamo, ad un principio di “riappropriazione” dello spazio urbano quale prodotto dell’empowerment autentico del cittadino (DE LANGE; DE WAAL, 2013; BOLOGNINI, 2018) – fino agli ULLs: si tratta in sostanza dell’approccio di fondo, socio-tecnologico o *ICT enabled* – fortemente sponsorizzato dal mercato – che, agendo esattamente come opera un paradigma scientifico nella celebre analisi epistemologica di Kuhn, fornisce una illuminazione prospettica e parziale della realtà, individuando unicamente le sfide approcciabili all’interno del paradigma stesso, con gli strumenti che esso mette a disposizione. Wolfram rileva in questo orizzonte il rischio che tale aspetto critico, contestualmente alle questioni aperte dell’inclusività e della legittimazione (degli attori), con le conseguenti implicazioni in rapporto allo svuotamento del diritto e alla mistificazione delle relazioni di potere, metta in crisi non solo l’assioma acriticamente assunto della centralità e del protagonismo del cittadino, ma anche quello dell’innovazione. Più specificamente, in luogo dell’innovazione dirompente e aperta presuntivamente perseguita, la formula sperimentata finirebbe per approdare ad una “*narrow innovation*” (WOLFRAM, 2012) che, lungi dal determinare cambiamenti radicali sotto il profilo sistemico e degli schemi di potere, si tradurrebbe in una sorta di *smartness upgrading*, qualcosa di analogo alla pipeline innovation descritta nel Manifesto di *Demos Helsinki*, finalizzato a

promuovere la formula della *city 2.0* ancora una volta in contrapposizione alle formule dominanti, *smart oriented* di *governance urbana* (DEMOS HELSINKI, 2017; BOLOGNINI, 2018).

A fronte di tutto quanto sopra emerge con urgenza, ci sembra, l'opportunità di una riflessione critica condivisa sulla formula di *urban governance* rappresentata dagli ULLs, una riflessione che utilizzando un approccio sistemico ne approfondisca la collocazione all'interno del paradigma dominante, la funzione e l'integrazione nelle *policy* per la programmazione urbana nella cornice della nuova *governance* multilivellare e diffusa prefigurata dalle strategie di crescita su scala comunitaria, i meccanismi e le modalità di coinvolgimento degli *stakeholders*, con particolare attenzione ai cittadini, e che metta altresì in luce i limiti e i rischi, sotto il profilo della "progettazione" del progresso sociale e della legittimazione delle scelte agite, sottesi all'utilizzo degli ULLs come strumento di partecipazione democratica.

Tale riflessione è a nostro parere particolarmente necessaria in Italia, in cui un dibattito (nonchè una progettualità concreta) sugli ULLs come formula di *governance* urbana sembra ad oggi mancare, stante la diffusa tendenza a ricondurre le sperimentazioni *social innovation oriented* alla dimensione, a nostro parere riduttiva, della rigenerazione urbana, largamente connessa con il recupero di spazi dismessi per la promozione di iniziative prioritariamente a carattere imprenditoriale, a vocazione sociale, in grado di concorrere alla creazione di nuovi posti di lavoro nell'orizzonte sempre più esteso della *social economy*.

Un approccio euristico particolarmente fertile in questa direzione ci sembra quello proposto da Martijn de Waal and Marloes Dignum, che provano a rileggere il concetto di cittadinanza emergente all'interno del paradigma dominante *smart oriented*, distillato nella visione della *smart city*, alla luce delle prospettive ideologiche contrapposte liberale e repubblicana, mettendone in luce le differenti

implicazioni – in termini di principi, sfide, obiettivi e opportunità – sul *design thinking* dei laboratori urbani (WAAL; DIGNUM, 2017; WAAL, 2014); una riflessione che muove, quindi, dall'analisi dei principi sottesi alla sperimentazione in atto e dei valori che ne ispirano e orientano lo sviluppo determinando i rapporti fra Stato, mercato e cittadini. Utilizzando questa chiave di lettura è lecito ad esempio chiedersi, innanzitutto, dove collocare il ruolo di salvaguardia del bene comune e dei “public values”, se – nel solco della tradizione liberale – nella responsabilizzazione progressiva dei cittadini come individui – soggetti interconnessi all'interno di reti liquide – ovvero – coerentemente con il modello repubblicano riferito al concetto “res publica” – nella supervisione dello Stato, garante di tali valori. Da qui la possibilità di una analisi più coerente rispetto alla ridefinizione del concetto stesso di cittadino – protagonista della nuova *governance* diffusa – in termini di responsabilità e diritti verso il sistema di governo e verso gli altri membri della comunità di riferimento. Ciò significa evidentemente ripolitizzare il dibattito sulla *urban governance*, e sulla *smart city* quale teatro elettivo delle nuove forme di partecipazione, identificando come suggerisce van Heur nelle sperimentazioni – ed in particolare negli ULLs in quanto formula quasi istituzionalizzata di governo urbano all'interno del paradigma dominante – laboratori di processi che determineranno le scelte politiche del prossimo futuro (KARVONEN; VAN HEUR, 2014).

In conclusione di questo breve contributo vogliamo ulteriormente richiamare una considerazione di Hajer e Dassen che ci sembra esprima efficacemente l'urgenza che riteniamo doveroso attribuire alla riflessione su questi temi, evitando una adesione acritica alle dinamiche evolutive in atto, sottotraccia, dei concetti di democrazia e di diritto. Rilevando la progressiva strutturazione e istituzionalizzazione dell'argomento “*smart city*” gli autori sottolineano come, nel tempo, una trattazione – una retorica consolidata potremmo verosimilmente dire – possa validare una visione della realtà in forza del suo essere comunemente accettata,

edificando su di essa un apparato gius-politico e culturale legittimante ruoli e sistemi valoriali surrettiziamente assunti, espressione della visione dominante (paradigma): “[...] *a discourse may become the new ‘normal’, accepted way of seeing. It then starts to institutionalize in new rules and routines, in laws, new business models, new roles for state agencies and market, citizens and experts, and even newly shared values*” (HAJER, 2014).

A fronte di un mainstream estremamente solido, articolato ed efficace in termini di apparato e di aggregazione del consenso (complice la sostanziale tecnicizzazione e depoliticizzazione delle questioni poste) un approccio critico al “*new normal*” chiamato in causa da Hajer e Dassen è, a parere dello scrivente, quanto mai necessario e non procrastinabile.

Riferimenti

BACCARNE, B.; MECHANT, P.; SCHUURMAN, D.; COLPAERT, P.; DE MAREZ, L. Urban socio-technical innovations with and by citizens. *Interdisciplinary Studies Journal*, v. 3, n. 4, 2014.

BOLOGNINI, S. *Il paradigma della globalizzazione giuspolitica comunitaria: morfologia e criticità dei fattori di omogeneizzazione*. Giuffrè Editore: Milano, 2018.

BOLOGNINI, S. *Dalla “smart city” alla “human smart city” e oltre. Profili epistemologici e giuspolitici nello sviluppo del paradigma “smartness oriented”*. Giuffrè Editore: Milano, 2017.

BOLOGNINI, S. *Epistemologia e politica del diritto nella prospettiva delle “smart cities”*. Giuffrè Ed.: Milano, 2016.

BULKELEY, H.; GARETH, A.; EDWARDS, S.; FULLER, S. Contesting climate justice in the city: Examining politics and practice in urban climate change experiments. *Global Environmental Change*, v. 25, n. 1, 2014.

CAMPONESCHI, C. *The Enabling City: Place-Based Creative-Problem Solving and the Power of the Everyday*. 2010. [Trad. italiana 2012]. Disponibile in: <http://enablingcity.com/>

CARDULLO, P.; KITCHIN, R. Living Labs, vacancy, and gentrification. NIRSA, National University of Ireland Maynooth, County Kildare: Ireland. *The Programmable City Working Paper*, n. 28, 16 marzo 2017. [Prepared for ‘The New Urban Ruins: Vacancy and the Post-Crisis City’ workshop, 1-3 March 2017, Trinity College Dublin].

COWLEY, R.; JOSS, S.; DAYOT, Y. The smart city and its publics: insights from across six UK cities. *Urban Research & Practice*, v. 11, 2018, n. 1, p.1-25.

DE LANGE, M.; DE WAAL, M. Owning the city: New media and citizen engagement in urban design. *First Monday*, v. 18, n. 11, 2013.

DEMOS HELSINKI. *Social Silicon Valley Manifesto. Towards City 2.0*, 2007. [Internet]. Disponibile in: <https://demoshelsinki.fi/julkaisut/city-2-0-towards-a-social-silicon-valley/>.

GABRYS, J. Programming environments: Environmentalism and citizen sensing in the smart city. *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 32, n. 1, 2014.

GUGERELL, K. *Urban living labs, between hype and inequalities: how to support sustainability transformations in an everyday geography of collaboration?*. Conference, Stockholm, June 18th-21st, 2017. Disponibile in: <http://play-uc.net/?p=409>.

HAJER, M. On Being Smart about Cities. Seven Considerations for a New Urban Planning and Design. In: HAJER, M.; DASSEN, T. (eds.). *Smart About Cities. Visualising the Challenge for the 21st Century Urbanism*. Nai010 Publishers, PDL: Rotterdam and The Hague, 2014.

HELLSTRÖM REIMER, M.; MCCORMICK, K.; NILSSON, E.; ARSENAULT, N. *Advancing Sustainable Urban Transformation through Living Labs: Looking to the Öresund Region*, School of Arts and Communication. Malmö University: Sweden International Institute for Industrial Environmental Economics; Lund University: Svezia, 2012.

HILL, D. Essay: On the smart city; Or, a 'manifesto' for smart citizens instead. *Cityofsound*, febbraio 2013. Disponibile in: <http://www.cityofsound.com/blog/2013/02/on-the-smart-city-a-call-for-smart-citizens-instead.html>.

JUUJÄRVI, S.; PESSO, K. Actor Roles in an Urban Living Lab: What Can We Learn from Suurpelto, Finland? *Technology Innovation Management Review*, v. 3, n. 11, 2013.

KARVONEN, A.; VAN HEUR, B. Urban Laboratories: Experiments in Reworking Cities. *International Journal of Urban and Regional Research*, v. 38, n. 2, 2014.

MCCORMICK, K.; ANDERBERG, S.; COENEN, L.; NEIJ, L. Urban Living Labs for Sustainability and Low Carbon Cities in Europe: Towards a Research Agenda. *Journal of Cleaner Production*, v. 50, 2013.

RIEGLER, J. *Translating global policies into local actions: JPI Urban Europe at Urban Future and Austrian Smart City Days*, 16 marzo 2018. [Internet]. Disponibile in: <https://jpi-urbaneurope.eu/news/translating-global-policies-into-local-actions-jpi-urban-europe-at-urban-future-and-austrian-smart-city-days/>.

SWYNGEDOUW, E. Governance Innovation and the citizen: The Janus Face of Governance-beyond-the-State. *Urban Studies*, v. 42, n. 11, ottobre 2005.

VOYTENKO, Y.; MCCORMICK, K.; EVANS, J.; SCHLIWA, G. Urban living labs for sustainability and low carbon cities in Europe: towards a research agenda. *Journal of Cleaner Production*, v. 123, 2015. (Special Issue “Strategies for Sustainable Solutions: An Interdisciplinary and Collaborative Research Agenda”).

WAAL, M.; DIGNUM, M. The citizen in the smart city. How the smart city could transform citizenship. *IT – Information Technology*, 2017, v. 59, n. 6, p. 263-273.

WAAL, M. *The City as Interface*. Nai010 Publishers: Rotterdam, 2014.

WOLFRAM, M. *Deconstructing Smart Cities: An Intertextual Reading of Concepts and Practices for Integrated Urban and ICT Development*, *Proceedings REAL CORP 2012*, Tagungsband 14-16 May 2012, Schwechat.

1. Si tratta, come noto, della rete internazionale dei *living labs* istituita dall’Unione Europea nel 2006 con l’obiettivo di stimolare e diffondere un nuovo approccio all’innovazione *user-driven* e aperta tramite *partnerships* collaborative fra pubblico, privato, utenti e cittadini.

2. Si veda <https://enoll.org/about-us/>

3. Rif glossary in <https://docplayer.net/55408989-Sustainable-urban-futures.html>.

5

Educación y complejidad: miradas y construcciones basadas en la singularidad

María Verónica Nava Avilés
Escuela Normal Superior de México

*A Ángel y Gerardo, quienes nos mostraron la complejidad
en la singularidad.*

Introducción

La tarea que enfrenta la educación con una modernidad, aun esperanzadora, desde los últimos años de la economía global, implica en los docentes alcanzar una comprensión de las nuevas culturas emergentes en el tiempo y espacio escolar que le imprime su liquidez (BAUMAN, 2003) desde la posmodernidad abierta a las transformaciones relacionadas con las nuevas formas de conocimiento. Se requiere generar una Pedagogía que recupere actitudes, representaciones y deseos de la generación juvenil.

Las formas de identidades y nuevos mapas de significados de las prácticas culturales híbridas, regularmente inscritas en relaciones de poder, se cruzan de manera diferente para la mayoría de los padres de familia que llevan a sus hijos a las escuelas; la diferencia y la justicia social es una práctica cotidiana que

consideran, se vive en las aulas de las escuelas; sin embargo, la enseñanza no siempre se reconoce como un ejercicio diferente como es el caso de un adolescente, a quien llamaremos Ángel, un alumno de educación secundaria y Roberto un profesor noble, apasionado por su disciplina, las Matemáticas, cuyo deseo es ser maestro y lograr que sus alumnos vean, como él, a través de su ciencia la naturaleza y existencia de la vida misma. (A ambos, sus nombres, por respeto a su privacidad se han cambiado)

En un día de acompañamiento de asesoría en una escuela secundaria, donde se realiza su servicio social y como pasante de Licenciatura en Educación, pudimos reconocer planos distintos de la complejidad, más allá de los procesos de aprender y enseñar, del cambio cognitivo, procedimental o actitudinal; el pilar fundamental de los procesos de transformación de la humanidad a partir de la complejización del conocimiento, como señala González Velasco (2017), se basa en la comprensión del quehacer educativo a través de los bucles educativos y la responsabilidad ética desde la complejidad y la transdisciplinariedad en los espacios intersubjetivos que se articulan dialogizando el conocimiento y comprendiendo que el proceso educativo es una praxis de reflexión compleja, más que una solución concreta de formación escolar intrainstitucional con base en tiempos planificados de un currículum práctico con un conjunto de contenidos oficiales que forman al educando.

Las tramas que se tejen a su favor y a veces en su contra, como diría Miller (1996), en el sentido institucional de ser docentes se enfrentan, la mayor parte de las veces, en solitario, se vuelve tarea necesaria repensar los elementos que posibilitan u obstaculizan la conformación de los cuerpos de los adolescentes, su sexualidad, su identidad, sus prácticas y roles en las escuelas, en sus familias, con sus amigos, pero sobre todo desarrollar una educación como acontecimiento ético:

[...] pensar y crear un mundo no totalitario... es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza. Del nacimiento, porque la educación tiene que ver con el trato... de una radical alteridad... Del comienzo, porque la educación es una acción... esperar lo infinitamente improbable e imprevisible... el verdadero inicio y la sorpresa, el comienzo de todo. Y de la esperanza... todo lo que nace tiene ese duro deseo de durar que es afín a quien está lleno de tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el puro porvenir... una pedagogía poética (porque educar es crear, que no fabricar o producir, la verdadera novedad) y de una pedagogía utópica (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p.14).

[...] el proceso formativo como una responsabilidad y acción ética... - requiere- de procesos de subjetivación que laten en las periferias de lo académico, constituye una apertura a una educación cotidiana y vital, dispuesta a aprender del otro, de esa relación, de esa excedencia en lugar de la negación que es posible, al recibir y acoger las diferencias. Así se piensa en una educación a partir del otro como un acontecimiento ético que se gesta en común presencia; una educación presta a esa escucha y emergencia.

[...] la educación como acontecimiento ético evoca la creación y la recreación de un mundo nuevo de posibilidades, una pedagogía del reconocimiento al/del otro y la diferencia como posibilidad de cada cual siga su propio proceso, el más humanizador y personal; valorar que cada uno/una manifieste, desarrolle y ponga en juego su alteridad, su singularidad y su diversidad como parte de su formación y desarrollo integral (ORDÓÑEZ, 2015, p.119).

Por tanto, asumir una actitud "*phronética*", nos ayudará a comprender el sentido de la vida académica desde la recuperación de un mundo simbólico entre imágenes, ritos e ideas generadas en el proceso de formación docente; la idea de lo imperfecto como metáfora ordenadora de la diferencia es la que puede brindar una salida a la necesidad de construir nuevas alternativas, más acorde con la situación de crisis en que vivimos la educación actual; lo que supone no sólo una práctica distinta sino una consciencia alternativa desde la cual podamos transitar entre el ser docente, el logos educativo y la acción social.

Desarrollo

El acercamiento de la complejidad a la cultura escolar nos permite reconocerla como

[...] urdimbre de significaciones –desde– las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción; estructura social es la forma que toma esa acción, la red existente de relaciones humanas. De manera que cultura y estructura social no son sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos. La una considera a la acción social con referencia a la significación que tiene para quienes son sus ejecutores; la otra la considera con respecto a la contribución que hace al funcionamiento de algún sistema social (GEERTZ, 1999, p. 133).

Urdimbre de significaciones altamente borrosas y confusas en donde sus formas y figuras, queramos o no, forman parte de la realidad social y se incrustan en las preocupaciones e incertidumbres; comprender, interpretar y dar sentido a la cultura escolar supone captar su carácter “*normal*”, sin reducir su particularidad para hacer accesible su opacidad.

Cuando Roberto, compartió su gusto por iniciar su servicio social y de elaborar con tenacidad y esmero su planificación del curso, me dijo:

Desde el inicio del ciclo escolar todo parecía excelente, cumplía con todo lo solicitado por el profesor tutor y el maestro asesor, transcurría el tiempo y todo era casi perfecto, me sentía muy feliz, la mayoría escucha atento mis indicaciones y las actividades resultaban conforme a lo establecido; sin embargo, al transcurrir las sesiones “*controlar la conducta de Ángel se había hecho casi imposible, que se sentara era un logro y que dejara de molestar o golpear a sus compañeros, era más que imposible.*”

Molesto, lo tomé fuertemente del brazo y le pedí que saliera del salón y fuera por un reporte; por fin, me sentí más tranquilo, ya sin interrupciones “*di la clase*” ¡Una estupenda clase; “*casi perfecta*”. Todos decían haber entendido. Me retiré muy contento y satisfecho.

Al día siguiente, como era lógico, la mamá acudió, al saber que no podría ingresar su hijo a la escuela por el reporte entregado.

Me encontraba en clase cuando me llamaron para dialogar con la mamá de Ángel, estaba en la dirección de la escuela, sin verme, disculpaba la conducta de su hijo y solo pedía comprensión para él y apoyo para ella; al darse la vuelta dijo ¡Este es su único refugio!

A solas con el Director y después de hacer una serie de observaciones de lo que mi brusquedad le habían provocado al brazo de Ángel, con voz tranquila me dijo:

—Profesor ¿Conoce Ud. qué le pasa a su alumno? ¿Sabe Ud. porqué su alumno tiene ese comportamiento? ¿Leyó Ud. el expediente de Ángel?

—No señor director; y, me entregó un informe médico de la Subdirección de Investigaciones Clínicas de un Instituto Nacional de Psiquiatría:

[...] adolescente de 14 años, estudiante de secundaria... hiperquinético, agresividad física y verbal, violento, sesgo de atribución hostil, golpador, estado frecuente de desmoralización, presenta permanentes niveles de depresión, acompañados de ansiedad, dificultades en el aprendizaje, escaso rendimiento académico... dos intentos de suicidio...

¡Me quedé mudo, sin decir palabra alguna! salí de la dirección ¡era el receso! Me senté en una banca del patio escolar, una y otra vez leía la evaluación clínica; esa tarde me fui triste, o mejor dicho enojado y molesto conmigo mismo, de mi incapacidad por no haber puesto más atención en el comportamiento de Ángel, de lo que en sus conductas quería que escucháramos; y, siendo honesto, por preocuparme más en el desarrollo de mi planificación o la insistencia de desarrollar una clase “*casi perfecta*” que en lo que realmente necesitaba y le preocupaba a Ángel.

Toda la tarde, en mi mente solo había preguntas ¿Por qué se quiere suicidar? ¿Qué es lo que preocupa tanto a Ángel? ¿En qué piensa? ¿Por qué su mamá lo refugia en la escuela? De ahora en adelante mi preocupación se había centrado en qué debía hacer para que Ángel quisiera vivir más que trabajar con él ¿Cómo puedo lograr que aprenda las matemáticas si lo más importante para él es no existir? ¿Qué hacer?

Empecé investigando, dialogando con otros profesores de Ángel e igual que a mí la preocupación no era él, decidí consultar a los psicólogos del centro psiquiátrico que emitieron el informe y juntos diseñamos algunas estrategias de cómo trabajar con él; elaboramos una propuesta de intervención pedagógica. Mi realidad es que no contaba con herramientas para casos con “*trastornos depresivos*” y más aún “*neurodepresivos*”; decidí seguir investigando y al revisar la “*etiología multifactorial*”:

Cambio o alteraciones conductuales que se producen o inician regularmente en la infancia, dificultad para poner atención, hiperactividad y/o impulsividad que puede persistir hasta la edad adulta, impactando diferentes áreas como la académica, laboral y social; y, si bien, algunas teorías señalan que sus posibles causas pueden ser de orden genético, que se pueden desarrollar en el periodo del embarazo o después del parto, también puede obedecer a factores sociales, ambientales y que se puede manifestar con la presencia de una *enseñanza deficiente*...

Una enseñanza deficiente, me repetí una y otra vez, lo primero que cuestioné fue mi enseñanza “*casi perfecta*”, mi ineficiencia y mi desinterés por lo que realmente les preocupa a mis alumnos; no se trataba solo de solucionar la rebeldía de mi alumno y más grave aún su desamor por la vida sino mi falta de atención a lo que realmente pasaba y pensaba él.

Poco a poco, creo que igual que Ángel, mi interés, dice Gerardo, se orientó más en otras cosas que en aprender a despejar perímetros o áreas, acercarse más a él y tratar de generar un vínculo distinto, despertó por momentos su gusto de sentirse vivo, de disfrutar pequeños momentos, en momentos ríe y admiramos juntos los árboles que rodean las jardineras del

patio escolar, creo que este lugar más que un “refugio” es “[...] una esperanza de vida para Ángel...”

Con el equipo de especialistas, juntos elaboramos un software para que trabajara en clase, al principio fue muy difícil, se enojaba mucho y más conmigo, hasta que logré que concentrara su atención y puedo decir que en momentos gozaba de sus pequeños aciertos; Ángel, dejó de golpear y espero, dice Gerardo que “en la próxima junta con padres de familia el director le muestre a la mamá sus progresos, que aunque pocos, son para el equipo de trabajo grandes logros. Sobre todo estar alertas antes de un ¡tercer intento!

La voz de Ángel, dice Gerardo:

[...] es el lado oscuro y negro de la sociedad; la sociedad, la familia y la escuela somos reflejo de ella, a través del cuerpo de Ángel, con su enojo e ira no solo golpea e insulta al otro compañero sino se auto agrede, es una voz que no supimos escuchar y que él quiere apagar...

La sociedad es compleja, con múltiples factores que neutralizan en muchas ocasiones la escuela, obstaculiza el logro de los objetivos; autores como Michel Apple (1997), Jurjo Torres (1998) o Henry Giroux (2013) nos permiten explicar los elementos políticos e ideológicos que implícitamente subyacen en las tramas de significado que se cruzan en las relaciones e interacciones sociales y culturales del microcosmos que es el salón de clases o esa masa amorfa ya señalada por Phillip Jackson (1999) que diluye o da forma al sujeto y que la escuela se constituye en el territorio de negociación de necesidades e intereses que a la mayoría de los estudiantes les proporcionan abrigo y protección, “refugio” donde los jóvenes subdividen territorios independientes que van construyendo a partir de sus relaciones.

¿Qué lleva a un adolescente de 14 años el deseo de quitarse la vida? La educación es y debe ser liberadora o no es, una educación no-liberadora es obediencia, acatamiento (DAVIS; SUMARA, 2006; MALDONADO, 2014); entre los espejos de “[...] los consumos culturales se reflejan las actuaciones que emergen en la estructura de la vida y del pensamiento cotidiano, sobre todo del contenido de valor de los hechos existentes... se expresa en la cultura de los

usos.... en el estado de deshumanización del género humano...” (HELLER, 1978, p. 101).

Revisar la realidad educativa desde la complejidad a través de figuras como Geertz (1999), nos permite reconocer la urdimbre de significaciones altamente borrosas y confusas del sistema social y del capitalismo voraz en donde su máxima expresión es el nihilismo radical, negación de la realidad sustancial, cuya única seguridad es la muerte. El vacío del sentido, el hundimiento de los ideales no ha llevado:

[...] a pesimismo... La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del Maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los *mass media* y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber... Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento... Por eso, el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más deshabitan... ese lugar vacío (LIPOVETSKY, 2000, p. 36, 38, 39).

Para Bajtin (2000) en los determinismos y ausencia de construcciones éticas ante la multiplicidad de las figuras que constituyen las diferencias y los diálogos culturales que someten o determinan a los otros están “*las voces ocultas*”, a las que Arendt (2009) llama “*voces subterráneas*” que en algún momento aparecen como si emergieran de los niveles inferiores como lucha de relaciones por hacerse presentes.

De esta manera, es posible que se puedan generar en los alumnos procesos que giren en torno a una formación distinta, que induzcan una conciencia que les posibilite vivir y hacer un mundo más humano. Creo que la idea Arendtiana, donde lo público puede

ser visto y oído por todos es muy coincidente con la noción Bajtiniana de “*polifonía*”, implica lo plural y lo diverso; el mundo educativo, al ser plural y diverso es polifónico y en lo público se pueden reconocer las voces que más que enfrentarse, como fuerzas antagónicas hay que hacer que se escuchen y respeten a través de la diferencia; porque justamente en ella está la riqueza.

Desde esa mirada, el ser y hacer docente se orientan desde dos perspectivas; la primera, con base en una filosofía *phronética* y en una actitud distinta para enfrentar la vida educativa y el desarrollo humano y social, y para formar a las nuevas generaciones en el ejercicio de una visión plural de la realidad, de manera que su mirada y acción tengan en cuenta al mundo no sólo como realidad objetiva sino subjetiva y que hagan de la intersubjetividad una forma dialógica de actuar, transformar y humanizar el acto educativo; y la segunda, responde al carácter de la flexibilización ante la necesidad de establecer acciones que permitan la incorporación del profesional de la educación hacia nuevas formas de organización laboral con nuevas estrategias de articulación disciplinaria e institucional.

Volver la mirada a Rousseau con El Emilio (2000), es reconocer que a la adolescencia como una etapa de “*segundo nacimiento*” como le llama, se abandona la infancia donde no solo el cuerpo cambia sino la gran mayoría de los niños pierde seguridades y vive duelos; ¿No será acaso que su búsqueda de expresiones diversas son la necesidad de ser escuchados; formas que hemos silenciado, disciplinando, premiando o castigando en el sentido que señala Foucault (2002), cuerpos dóciles que se enfrentan en relaciones de lucha, tensión, poder y negociación según los resultados, competencias que obtengan o las conductas que se deseamos expresen como sinónimo de una buena educación.

Hemos creado trampas de identidad en los adolescentes, haciendo de los salones de clases muros sordos que apagan sus voces y se hacen impenetrables al exterior, a sus necesidades,

intereses, gustos, desencantos, malestares sociales, afectos y esperanza de vida.

Freire (1993) refiere que si consideramos el futuro como algo dado de antemano, como pura repetición mecánica del presente o simplemente, porque es lo que se tiene que hacer y ser, no cabe la utopía y en consecuencia el sueño, la elección, la decisión o la expectativa; que es el único modo de existencia de la esperanza, por lo que se requiere de una pedagogía de la esperanza que promueva una educación radical de creación que modifique contextos, teoría de cambio y de compromiso social y su tenaz lucha contra la opresión y el sufrimiento humano que no borre, ni subordine, ni excluya las múltiples realidades ni las diversas voces sino que fortalezca su espíritu en el futuro, Quienes pensamos que la utopía se construye con proyectos de futuro en la acción presente tenemos que redimensionar algunas tareas pendientes y seguir trabajando en un proyecto educativo más comprensivo y ético.

Porque la desutopía no sólo representa la ausencia de un sueño o esperanza para el futuro sino la celebración política del fin de los sueños, el resultado de la desutopía es un mundo en el que priva la esquizofrenia social (MCLAREN, 2012) y la mediocridad académica.

Revisar a la escuela secundaria desde caminos menos descriptivos y más comprensivos e interpretativos de la realidad escolar nos obliga a reconocerla en contextos sociales más amplios que la impactan, determinan y es atravesada por cambios enormes en su reconfiguración; no solo como un espacio de socialización importante que deja huellas profundas en las biografías de los alumnos, en su memoria colectiva, en sus experiencias individuales y colectivas sino en el sentido que Dubet y Martuccelli (1998) señalan al verla como una experiencia juvenil sensiblemente significativa; tiene que ser algo más que espacios en los que se estudie, se refugien o se preparen para el futuro, ser espacios donde tengan lugar los procesos de redefinición y resignificación

individuales y sociales que viven los adolescentes al constituirse como sujetos juveniles; desde los cuales sea posible:

Abordar el objeto de la educación como una construcción sociocultural de la vida escolar que desde una postura crítica permita esclarecer sus determinaciones políticas, económicas y sociales.

La otredad que se hace presente en las culturas diversas que han sido ocultadas y en ocasiones desdibujadas.

Recentrar la acción de los docentes como esperanza de una educación liberadora.

Lo que nos permite también resignificar la necesidad de seguir insistiendo en un proyecto de modernidad que inspire la constitución de una escuela secundaria pertinente y significativa para los alumnos que en ella acuden y que haga frente a la racionalidad instrumental que forma sujetos para fines fundamentalmente productivos; no borrar, ni subordinar, ni excluir las múltiples realidades de los adolescentes, su diversidad sociocultural e identitaria que se teje en los procesos educativos sino de seguir recuperando sus atributos, su espíritu de fe en el futuro, incierto y caótico que hemos heredado, en su afectividad, en lo sensible y en las necesidades de un cuerpo que se forma a pesar de nuestros determinismos.

Sin una praxis consciente se corre el riesgo de seguir uniformizando el pensamiento y homogeneizando la práctica con el fin de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas para todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes que acuden a ella; de esta forma creemos que el tipo de educación que brinde la escuela y con la se formen los futuros ciudadanos de México puede ayudarnos a formar un sujeto de diálogo con el Otro, de reencuentro con lo múltiple y lo diverso, que enfrente en forma phronética y consciente la realidad que le rodea, recuperando su complejidad en nuestra riqueza cultural.

La categoría de *phrónesis* permite resaltar el sentido ético con el que es posible convivir y transformarse junto con los demás; lo público tiene que ver con lo que entendemos por espacios de aparición y visibilidad de la noción de “*esfera pública*” (ARENDDT, 2009), que hace referencia a lo que es propio del mundo común a todos, pero diferente del lugar privado en él; es decir, no se trata sólo de la interacción entre iguales sino de un lugar que posibilita expresar las diferencias a través del diálogo, por ser el medio para estar y ser con el otro; es decir, a partir del proceso interpretativo que puede realizar el sujeto con el otro en una situación de respeto mutuo con el ejercicio y el hábito, y porque considero que es en lo público donde se dan dos posibilidades; ya sea la construcción de significados a través de las interacciones sociales o la modificación y transformación de dicho significado.

Para ello, se requiere resignificar el diálogo, entendido como una relación de apertura que acontece éticamente en el encuentro cara a cara, ello hace una diferencia ontológica que se da primordialmente en el ser dialógico. El ser con el otro, significa que el logos inscrito en el *currículum* puede adquirir un sentido de apertura: “*día*” y “*logos*”, cobran sentido en la relación con el otro en cuanto que se expresan en el acontecer ético en el diálogo; de tal manera que razón y práctica no se funden mutuamente sino que permanecen abiertos en el diálogo; más que una relación que puede unir logos y simbolicidad.

Al darle un sentido más comprensivo hermenéuticamente a los procesos educativos hablamos de un *ethos* distinto, como el lugar donde el diálogo resignifica la consciencia crítica al actuar como fuerza simbólica que genera una acción política; esta forma de lucha por transformar el mundo instituido altera los modos de percepción y acción colectiva que hace surgir un nuevo estado de cosas. Desde este sentido recupero el planteamiento de Bourdieu (1991) cuando señala que tanto la reproducción como el cambio están inscritos

como potencialidades en el espacio social y que es a través de las prácticas de los docentes como la constitución del *ethos* puede ser el espacio que enfrente el univocismo y equivocismo que se da entre las estructuras de la cultura institucionalizada que se vive en las escuelas y las de movimiento de cambio que los docentes podemos generar.

La utopía como herramienta filosófica nos ayuda a pensar la realidad, nos coloca en posibilidad de una educación distinta, en el sentido que Freire (1993) le confiere en su *“pedagogía del oprimido o de la esperanza”*, al ubicarla como la posibilidad de una acción de lucha; la utopía como unidad inquebrantable entre denuncia y anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y al mismo tiempo anuncio de una realidad en la que los hombres pueden ser más y anuncio y denuncia no son palabras vacías sino compromiso histórico, porque creemos que la modernidad sigue siendo un proyecto inacabado donde los profesores podemos incidir.

La incorporación de la tolerancia y la consideración de la diversidad no son suficientes a la hora de plantear una pedagogía para la democratización; entendemos que una práctica educativa transformadora quizás necesite ser repensada desde otra visión de proyecto moderno, recuperando la historia como memoria de la violencia, de marginación y opresión de los indígenas, de las mujeres, de los excluidos social y culturalmente.

Se requiere de una propuesta de educación como estrategia de democracia y participación ética que, sin anular la pluralidad cultural y la diferencia, recentre el análisis de la cultura como elemento fundamental (BEUCHOT, 2010) de un multiculturalismo que dé paso a la construcción en una nueva práctica, más ética, sensible al Otro y de calidad humana de los sujetos que participamos en procesos de formación de formadores, para construir acciones potencialmente emancipadoras que sumen esfuerzos por orientar la práctica docente en las instituciones educativas para fortalecer más allá de

una identidad institucional, pues como dice Elliot (1993), nuestra práctica es una obligación desde un compromiso con los ideales, los sueños y las utopías, con el testimonio y el apoyo solidario en nuestro trabajo diario, de lucha y participación política y social; constituyéndose en herramienta reflexiva para enfrentar o innovar la acción cotidiana y para hacer de nuestra práctica una acción transformadora

Misma que va más allá de la mera inclusión o fusión cultural, recuperar y centrar las formas y los múltiples símbolos que consciente o inconscientemente acompañan a las personas en la vida cotidiana desde una identidad pluralista y activa, se basa en el principio de la actuación ética que parte del respeto desde el conflicto provocado por el choque cultural en lugar de reprimir o ignorar al otro, es positiva y enriquecedora, ya que pone el énfasis en los puntos de contacto y diálogo. De hecho, “[...] no podemos concebir a la cultura sin relación con las demás, la identidad nace de la toma de consciencia diferenciada de la propia diferencia; además, una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos que se establezcan con los demás...” (ANTON, 1995, p. 6).

La práctica docente, el compromiso ético y político están centrados justamente en establecer rupturas teóricas que desde una pedagogía distinta a través de prácticas racionales, comprensivas, críticas y éticas de cara a una actuación docente más justa y democrática, permitan desarrollar y construir una educación más humanística, de tal manera que la práctica docente pueda constituirse en la base para aprender a buscar más aquellas cosas que nos unen, que nos identifican y que nos acercan, que aquellas que nos separan y nos distancian y a desterrar las formas tradicionales y dogmáticas.

El actuar como acontecimiento ético, nos lleva a repensar el mundo, en donde la consciencia de los sujetos debe establecer una relación con el otro, basada en la idea de la responsabilidad

ontológica; es decir, debo responder comprometidamente por aquello que haga. Este acto de responsabilidad se deriva de la manera de ver el mundo a través de la relación que contraemos con el otro, es por ello que el acto ético puede ser entendido como acto artístico en donde se llega a ser creador de la forma estética; la construcción de un acto ético, es la inclusión del hombre por otro hombre, en situación de comprensión, y comprender quiere decir “[...] mi deber ser (mi orientación obligatoria) en su relación a mí dentro del acontecimiento singular del ser respecto de él, lo cual no presupone el abstraerme de mí mismo, sino una participación... responsable (BAJTIN,1997, p. 24-26).

Este sentido, es una forma de praxis orientada a la formación del hombre cuyo propósito ya no está centrado solamente en instruir o socializar sino en intervenir como personas individuales, desde la sensibilidad del otro, en la praxis humana, en la que está presente una ética vinculada con el desarrollo humano y la exigencia de un reconocimiento mutuo de los hombres.

La racionalidad práctica que se propone se despliega hacia el bienestar social con los otros tanto en lo individual como en lo colectivo, el sujeto cobra en su propia vida “[...] la intensidad de las relaciones de un consigo mismo, a las formas en que uno se toma a sí mismo como objeto de conocimiento y campo de acción con el fin de conocerse, transformarse, corregirse, construirse, elegirse...” (FOUCAULT, 2002, p.74). Actuar para realizar el bien humano, incluye el deseo y la disposición ética; es decir, toda la complejidad del ser moral o *ethos* del hombre, es un vínculo entre la *phrónesis*, el deseo y la disposición ética para neutralizar el riesgo de la racionalidad orientada únicamente hacia la adecuación de medios-fines, es por ello que vemos a la educación como proceso y fin en sí misma.

Reflexiones finales

La formación del docente se vincula con la autocrítica y llega a ser una práctica política y ética mediante la cual los estudiantes se vuelven responsables ante sí mismos y ante los demás al hacer de la educación un proyecto político, de tal forma que como futuros educadores puedan definir y debatir los parámetros a través de los cuales las comunidades revisen críticamente lo que significa una educación como práctica de transformación.

La escuela como espacio educativo, es la posibilidad de construir en colectivo, por tanto, de reconfigurar la sociedad, desde esta perspectiva, el espacio social se convierte en elementos que estimulan el cambio para el desarrollo de las capacidades del alumno al favorecer la autonomía y motivación del trabajo; comunidad y escuela se constituyen en un elemento fundamental en la formación del alumno que requiere de procesos reflexivos previos a la toma de decisiones con la autonomía y creatividad intelectual.

La participación de la comunidad y la escuela es un componente sustantivo de la democracia, desde el trabajo colaborativo se establecen puentes entre teoría y práctica que facilitan los canales para potenciar el proceso educativo y al ser el vehículo para despertar el placer por el saber, avivar el asombro, generar una actitud filosófica como postura frente al mundo, el saber, la sociedad y frente a sí mismo; con actitud que asume quien busca generar en el alumno pensar críticamente la realidad.

Desarrollar un pensamiento crítico que emane una conciencia alternativa, y más que pretender desarrollar un conocimiento universal sea una formación más humana y virtuosa, la que se privilegie, que recupere el sentido y significado del ser con los otros, que valore el conocimiento singular y relativo que se produce desde los procesos de interacción de los sujetos a fin de enfrentar las condicionantes de la propia naturaleza humana, estableciendo relaciones que valoren las semejanzas y las diferencias de los

objetos y de los hombres para generar estrategias posibles que transformen sensiblemente la práctica educativa.

Considerar que la educación es un acontecimiento ético implica una postura filosófica altamente valiosa para quienes frente al determinismo del univocismo curricular pretendemos fundamentar el carácter emancipatorio de una práctica transformadora.

Referencias

- ANTON, J. et al. *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca. Amaú, 1995.
- APPLE, M. *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.
- ARENDT, H. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BAJTIN, M.M. Hacia una filosofía del acto ético. In: BAJTIN, M.M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos, 1997.
- BAJTIN, M.M. *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México: Taurus, 2000.
- BÁRCENA, F.; MÉLICH, J.C. *La educación como Acontecimiento Ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. España: Paidós, 2000.
- BAUMAN, Z. *Modernidad Líquida*. Traducción de: Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide Squirru. México: FCE, 2003.
- BEUCHOT, M. *Hermenéutica Analógica, Educación y Filosofía*. Colombia: Universidad Santo Tomás, 2010.
- BOURDIEU, P. El espacio social y sus transformaciones. In: BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. México: Taurus, 1991.
- DAVIS, B.; SUMARA, D. *Complexity and Education. Inquiries into Learning, Teaching, and Research*. Mahwah, NJ-London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. España: Losada, 1998.
- ELLIOT, J. La competencia profesional y el desarrollo de la comprensión de la situación. In: ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: SXXI, 1993.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Argentina: SXXI, 2002.
- GEERTZ, C. *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1999.

GIROUX, H. La Pedagogía crítica en tiempo oscuros. *Revista Praxis Educativa*, n. 17, 2013.

GONZÁLEZ VELASCO, J. M. *Teoría Educativa Transcompleja*. Colección: Educación Compleja y Transdisciplinaria. Tomo I. Bolivia: Instituto Internacional de Integración. 2017.

HELLER, A. *Sociología de la Vida Cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad. Libro 73. España: Península, 1978.

LIPOVETSKY, G. *La Era del Vacío. Ensayos sobre el Individualismo Contemporáneo*. Barcelona: Anagrama, 2000.

MCLAREN, P. *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

MALDONADO, C.E. ¿Qué es eso de Pedagogía y Educación en Complejidad? *Intersticios Sociales*, n. 7, marzo-agosto, 2014.

MILLER, A. *Por tu propio bien. La Crueldad Oculta en la Crianza del Niño y las Raíces de la Violencia en la Educación del Niño*. España: Tusquets, 1996.

ORDÓÑEZ, E. La Educación como acontecimiento ético: una alternativa para el reconocimiento de la diferencia. Colombia: Universidad de Nariño/Grupo de Investigación/HISED, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, v. 18, n. 18, 2015.

ROUSSEAU, J.-J. *Rousseau con El Emilio*. México: Porrúa, 2000.

TORRES, J. *El currículum Oculto*. Madrid: Morata, 1998.

6

Educación inclusiva en América Latina: repensando los sistemas educativos para construir igualdad¹

María Celeste Fernández

Pilar Cobeñas

Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica, Argentina

*Yo le diría al Estado que las personas con discapacidad
tengan las mismas oportunidades que el resto de las
personas. Lo importante es ir a un colegio inclusivo para
que tengamos una buena aceptación los demás y
tengamos una buena educación (Jaime, joven con
discapacidad de Perú)*

1. Introducción

El 13 de diciembre de 2006 fue un día histórico para el Movimiento de personas con discapacidad y sus familias. Fue el día en el que la lucha de décadas se condensó en un instrumento normativo que permitiría ampliar y exigir derechos: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad² (en adelante, “CDPD” o “la Convención”). Estas personas, silenciadas durante décadas, tenían ahora una herramienta concreta, que podrían oponer a sus Estados para transformar sus realidades.

Este tratado, que logró un elevado número de ratificaciones en la región latinoamericana, consagró normativamente el llamado “modelo social de la discapacidad”³. Según este paradigma, la discapacidad no está en las personas, sino que se produce ante los obstáculos -culturales, actitudinales, económicos, políticos, jurídicos y físicos- existentes en el entorno que colocan a algunas de ellas en situación de desigualdad o desventaja. En tal sentido, afirma la CDPD que:

[...] la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias⁴ y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (CDPD, 2006, inciso y del Preámbulo).

Esto implicó dejar atrás –al menos en el plano teórico– el modelo médico-rehabilitador, que conceptualiza la discapacidad como un problema individual y propende a la “normalización” o “protección” de las personas; y adoptar uno que busca modificar el contexto para hacerlo inclusivo. Así, si recorremos el articulado de la Convención, podremos fácilmente observar que todos los derechos que esta reconoce se corresponden con una obligación estatal de transformar los entornos y remover las barreras presentes en ellos.

El derecho a la educación no es la excepción. En su artículo 24, la CDPD reconoce el derecho de las personas con discapacidad a estudiar junto a personas sin discapacidad, y el deber de los Estados de adoptar todas las medidas de apoyo que sean necesarias para que aprendan y participen en condiciones de igualdad en el sistema educativo general⁵. La educación inclusiva no es otra cosa que la proyección del modelo social en el ámbito educativo. No son los o las estudiantes quienes deben adaptarse a un entorno dado, sino que son justamente las políticas, las culturas y las prácticas educativas -hoy homogeneizantes y rígidas- las que deben cambiar para brindarles una experiencia de aprendizaje

significativa y de calidad. Esto requiere repensar críticamente las bases teóricas sobre las cuales se edificaron nuestros sistemas educativos y las lógicas de normalización y estandarización que continúan gobernándolo y que excluyen a las personas con discapacidad y a otros grupos del pleno ejercicio de sus derechos.

En América Latina, se han impulsado diferentes acciones para avanzar en la implementación del artículo 24. No obstante, aún queda un largo camino por recorrer para construir un sistema educativo verdaderamente inclusivo, que valore la diversidad y en el que todos los y las estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y de relacionarse con sus pares.

En el presente capítulo, reflexionaremos sobre algunos avances, barreras y desafíos que existen en materia de educación inclusiva en Latinoamérica, haciendo propuestas que permitan revertir la discriminación que las personas con discapacidad enfrentan en los sistemas educativos de la región. Si bien nos focalizaremos en la inclusión de este colectivo, deseamos precisar que todas las personas -y no solo aquellas con discapacidad- tienen derecho a la educación inclusiva, pues esta busca incluir a todos los grupos que por cualquier motivo se ven impedidos de acceder a una educación de calidad en el sistema regular de enseñanza, como pueden ser las mujeres, las personas migrantes, LGBTIQ+, aquellas en situación de pobreza y pertenecientes a pueblos indígenas o a comunidades rurales.

2. Educación inclusiva: avances y desafíos en América Latina

La entrada en vigor de la CDPD ha desencadenado procesos de cambio en los Estados latinoamericanos que la suscribieron. Algunos más acelerados, otros más lentos. Algunos más sostenidos y otros más erráticos. Sin embargo, y aun cuando la gran mayoría

de los países ha logrado ciertos progresos, la educación inclusiva continúa siendo una deuda pendiente en la región.

En relación a los avances, cabe destacar que en los últimos años, y en cumplimiento de la obligación de adecuar la legislación interna a la Convención (art. 4.1 de la CDPD), algunos Estados han elaborado marcos normativos para garantizar la educación inclusiva, ya sea mediante la sanción de leyes específicas o la derogación de otras que legitimaban diversas formas de discriminación por motivos de discapacidad. A modo de ejemplo, en 2013 Paraguay dictó su Ley de Educación Inclusiva (ley 5.136/13); en 2015, Brasil sancionó la Ley Brasileña de Inclusión (ley 13.146/15), que contiene disposiciones específicas sobre los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito de la educación; y en 2017 Colombia aprobó el Decreto 1421/17, por el cual se reglamenta la educación de personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Países como Perú⁶, Argentina⁷, Uruguay⁸ y Costa Rica⁹ también han atravesado procesos de reforma normativa.

Si bien la sola existencia de normas no garantiza la inclusión, estas indudablemente constituyen importantes avances, por cuanto sientan las bases para transformar las políticas educativas y las dinámicas escolares, además de brindar a las personas con discapacidad y sus familias una herramienta más para exigir el respeto de sus derechos.

Cabe aclarar, de todos modos, que esta situación no es la de toda la región. En varios Estados, continúan vigentes regulaciones que han devenido obsoletas por reflejar una visión médico-biologicista, incapacitante y patologizante de la discapacidad, legitimar la segregación en escuelas especiales y condicionar la asistencia a la escuela regular a las supuestas “posibilidades” de cada individuo. Por otro lado, es importante tener presente que en muchos casos los marcos normativos para la educación inclusiva deben ser robustecidos, pues con frecuencia se quedan en

declaraciones genéricas o en meros reconocimientos de derechos en lugar de prever reformas integrales que incluyan mecanismos y recursos para asegurar la implementación de medidas de accesibilidad, de apoyos y de ajustes razonables y la disponibilidad de garantías efectivas ante eventuales incumplimientos.

Otro progreso significativo es que en muchos países ha aumentado la cantidad de niños y niñas con discapacidad que asisten a escuelas comunes. Si bien la inclusión es mucho más que la mera presencia en un establecimiento regular, el hecho de que cada vez más personas con discapacidad logren acceder a ella permite a estas instituciones trabajar en el descubrimiento y perfeccionamiento de las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para garantizarles trayectorias educativas de calidad. De hecho, a partir del contacto diario con estos alumnos y alumnas y de la creatividad de equipos escolares se han desarrollado prácticas inclusivas con potencialidad de ser replicadas y escaladas a otros niveles para construir procesos educativos libres de todo tipo de discriminación.

A su vez, observamos con optimismo la mayor movilización de la sociedad civil por el cumplimiento de este derecho. En efecto, el activismo de las organizaciones de personas con discapacidad y de derechos humanos está permitiendo a la educación inclusiva adquirir un protagonismo creciente en los discursos de autoridades estatales, en las investigaciones académicas, en los debates de la comunidad educativa y en las agendas de los medios de comunicación, contribuyendo de este modo a visibilizar y problematizar una situación de desigualdad hasta hace unos pocos años naturalizada. En este sentido, no resulta exagerado afirmar que progresivamente se está creando una masa crítica pujante que exige a los gobiernos la implementación de políticas públicas para la educación inclusiva y a las instituciones educativas de todos los

niveles la adopción de estrategias que permitan al alumnado con discapacidad aprender en igualdad de condiciones.

Este movimiento ha posibilitado asimismo un mayor involucramiento del Poder Judicial en las situaciones de discriminación por motivos de discapacidad que se producen en el ámbito educativo. Así, existen numerosos casos en los que juezas y jueces de la región han ordenado la adopción de una vasta gama de medidas para remediar las violaciones del derecho a la educación inclusiva. Estas sentencias han permitido revertir desigualdades en casos concretos y también contribuir al cambio estructural del sistema. En efecto, se han dictado fallos obligando a centros educativos y a los Estados a matricular estudiantes con discapacidad, a garantizar personal de apoyo para la inclusión, a accesibilizar las instalaciones edilicias, a realizar ajustes razonables en las trayectorias educativas, a entregar títulos que acrediten la finalización de los niveles obligatorios de enseñanza, a modificar normas y políticas contrarias a la CDPD y a producir datos sobre la situación de las personas con discapacidad en las escuelas.

Pese a estos avances, aún existen obstáculos estructurales de gran magnitud. En palabras de la Red Regional por la Educación Inclusiva (en adelante, “RREI”):

Las normas, las políticas y las prácticas educativas predominantes en la región aún evidencian una persistente y sistemática discriminación hacia las personas con discapacidad, que enfrentan múltiples barreras para el acceso, la trayectoria y el egreso en las escuelas regulares, barreras que se profundizan cuando la discapacidad se cruza con otras variables que generan desigualdad, tales como el género, la condición socioeconómica, la ruralidad y la pertenencia a comunidades indígenas o migrantes (RREI, 2019, p. 5).

En primer lugar, los rechazos en el ingreso a las instituciones educativas regulares aún son moneda corriente, y están socialmente naturalizados. Las familias de las y los estudiantes con discapacidad solicitan vacantes en decenas de escuelas y se enfrentan a un sinfín

de pretextos. Les dicen que no hacen inclusión, que carecen de recursos, que no tienen la preparación necesaria, que no disponen de vacantes, que los niños y las niñas no podrán alcanzar el nivel requerido o que estarán mejor en otro tipo de centro educativo. Sobre este punto, recordamos nuevamente lo expresado por la RREI:

También es frecuente que condicionen su matriculación a la disponibilidad de una persona que cumpla la función de apoyo, a los resultados de estudios médicos o pruebas de coeficiente intelectual, al pago de sumas adicionales o a la suscripción de contratos que vulneran los derechos de las/os estudiantes o limitan la responsabilidad institucional (RREI, 2019, p. 6).

Esto conduce a que las personas con discapacidad queden totalmente excluidas del sistema educativo y permanezcan en entornos de asistencia sanitaria o social, que operan bajo una perspectiva sanitaria y de “rehabilitación”, pero que en modo alguno brindan educación; que sean remitidas a escuelas especiales, muchas de las cuales trabajan con esas mismas lógicas, sin seguir los planes de estudio ni certificar la finalización de los niveles escolares obligatorios, y que les impiden compartir su educación con personas sin discapacidad; o que deban asistir a escuelas regulares que se encuentran lejos de sus hogares, obligándolas a recorrer grandes distancias, aun cuando ello es contrario a lo establecido por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹⁰ (en adelante, Comité CDPD). Muchas familias ni siquiera llegan a solicitar vacante en escuelas generales, por asumir, *a priori*, que no podrán asistir a ellas o porque previamente a hacerlo les recomiendan –en muchos casos los propios organismos públicos– enviar a sus hijas e hijos a otro tipo de instituciones. Paradójicamente, el sistema educativo -que debería fomentar la inclusión- expulsa estudiantes.

Por otro lado, las niñas y los niños que sí son aceptados en escuelas regulares enfrentan múltiples tipos de discriminación, pues

los abordajes que estas ofrecen no responden a un paradigma inclusivo sino integrador¹¹. Las y los docentes del aula y de apoyo suelen mirarlos desde el “déficit”, desde lo que en su visión “no pueden hacer”, en lugar de identificar sus fortalezas, detectar las barreras en el entorno y revisar qué es lo que como profesionales no están siendo exitosos en enseñar. Así, con frecuencia les confeccionan planes de estudio paralelos que reducen contenidos y reflejan bajas expectativas sobre sus capacidades, los excluyen de materias y de actividades curriculares o extracurriculares, les reducen la jornada y los obligan a repetir los años escolares. En algunos países también subsisten aulas segregadas al interior de las escuelas regulares, que obedecen a la misma lógica que las escuelas especiales y que en modo alguno pueden considerarse una alternativa inclusiva.

Los sistemas educativos latinoamericanos no cumplen con su obligación de proveer apoyos y realizar ajustes razonables. Las instituciones escolares suelen resistirse a implementar modos de comunicación aumentativos y alternativos, a hacer accesible la infraestructura escolar, a modificar materiales de estudio, a desarrollar nuevos métodos de enseñanza y de evaluación, entre otras medidas para la inclusión. Además, los y las docentes de apoyo suelen trabajar aisladamente con el estudiantado con discapacidad en lugar de asistir a las y los docentes de aula, sustrayéndoles así la función pedagógica. También resulta importante mencionar que quienes están a cargo del apoyo:

[...] no alcanzan a cubrir la demanda existente, y no suelen contar con la preparación necesaria para cumplir con dicha función, obligando a las personas con discapacidad y a sus familias a recurrir a servicios prestados por otros/as profesionales o entidades ajenas al sistema educativo (como aquellos pertenecientes al sistema de salud o a organizaciones de la sociedad civil), que son financiados con sus propios recursos y que en general tampoco actúan con el enfoque adecuado. Además, los procedimientos para obtener personal de apoyo están altamente burocratizados y las escuelas y los Ministerios de Educación suelen

entender que su búsqueda es responsabilidad exclusiva de las familias (RREI, 2019, p. 7).

Estas dinámicas obstaculizan el avance de la niñez con discapacidad a través de los años y niveles y la priva de tener una educación de calidad, que le garantice aprendizajes efectivos.

También es frecuente que estas alumnas y alumnos sean discriminados en la certificación de sus aprendizajes. Si bien en algunos países se están haciendo avances en este sentido, aún es común que las escuelas y los Estados les nieguen la obtención de títulos primarios y secundarios cuando sus trayectorias educativas han tenido algún ajuste. Estas prácticas les impiden acceder a la educación superior, ingresar al mercado laboral y concretar sus proyectos de vida.

El Comité CDPD, entidad que monitorea el cumplimiento de la Convención, en oportunidad de realizar sus observaciones finales a los países de Latinoamérica, manifestó reiteradamente su preocupación por la desigualdad que enfrenta este grupo en el ámbito educativo, en particular por la niñez con discapacidad que aún está fuera de la escuela o en escuelas especiales, por sus bajos niveles de matriculación en el sistema regular, por la prevalencia de aulas especializadas, por la falta de accesibilidad, apoyos y ajustes razonables, por el bajo nivel de instrucción y los altos niveles de deserción en esta población y por la falta de formación docente, instando a los Estados a adoptar medidas para remover estas barreras¹².

En este contexto, ¿qué podemos hacer para transformar los sistemas educativos y alcanzar una educación verdaderamente universal que brinde a todas y todos las mismas oportunidades?

3. Hacia un sistema educativo inclusivo

Erradicar toda práctica que genere desigualdad hacia las personas con discapacidad requiere un cambio estructural en las políticas, las culturas y las prácticas educativas. A continuación, reflexionaremos sobre algunos aspectos que consideramos de relevancia para hacer de la educación inclusiva una realidad en América Latina.

3.1. La transformación de las escuelas especiales

Una condición indispensable para la creación de un sistema educativo verdaderamente inclusivo es la transformación de las escuelas especiales. La Convención prohíbe expresamente que las personas con discapacidad sean excluidas de la educación general. En ese orden de ideas, el Comité CDPD y la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (en adelante, “OACNUDH”) han sido contundentes en afirmar que la escolarización en centros especiales constituye un modo de segregación¹³, y en que el deber de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24 “no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial” (ONU, 2016, párr. 40).

No obstante la claridad de estos organismos, en nuestra región las escuelas especiales continúan funcionando como instituciones segregadas, al brindar educación a niños y niñas con discapacidad que no asisten -o que asisten menos horas que el resto- a la escuela regular. Es cierto que en muchas ocasiones estos centros también envían profesionales a la escuela común para que asistan en los procesos de inclusión, pero -en general- dicha función no se cumple satisfactoriamente, pues suelen proponer abordajes problemáticos y con frecuencia surgen conflictos en las relaciones con los y las docentes de clase. Quienes vienen de la educación especial tienden a reproducir lógicas de esa modalidad en las

escuelas generales, al no contribuir como apoyo sino como integradores e integradoras de los niños y las niñas con discapacidad. Esto significa que -dentro de la escuela común- ofrecen enseñanza diferenciada, en espacios diferenciados (en otros salones de clase, fuera de ellos o en un rincón del aula regular), con contenidos diferentes y hasta con enfoques didácticos diferentes. Esto se ve posibilitado por el hecho de que muchas escuelas comunes aún no reconocen a las alumnas y los alumnos con discapacidad como estudiantes legítimos de sus instituciones, y consideran que su enseñanza debe estar a cargo de docentes de escuelas especiales o de profesionales externos. Así como quienes enseñan en la escuela regular sostienen que carecen de preparación para educar estudiantes con discapacidad, quienes ejercen la función de apoyo también suelen considerar que son los únicos capacitados para hacerlo. Esta modalidad de intervención está lejos de funcionar como un apoyo en los términos de la CDPD y dista significativamente de la forma de trabajo colaborativo que supone la educación inclusiva.

Cuando se menciona la posibilidad de comenzar el proceso de transformación de las escuelas especiales, son múltiples las inquietudes que surgen. Los y las docentes de la modalidad especial se preguntan: ¿cuál será nuestro rol?, ¿perderemos nuestros trabajos?, ¿todo lo que hemos estudiado ha sido en vano?, ¿puede tener el sistema educativo general los recursos que tiene la modalidad especial? Paralelamente, las familias de quienes están escolarizados en estos centros se preguntan: ¿a dónde irán nuestras hijas e hijos?, ¿no es mejor que estén en un lugar especializado, con otros estudiantes “iguales” a ellos?, ¿serán discriminados por el resto? En muchas ocasiones, estas incertidumbres y miedos se transforman en resistencias.

Al respecto, cabe realizar algunas precisiones. En primer lugar, no cabe duda que los y las profesionales de la escuela especial

tienen una función que cumplir en un modelo educativo inclusivo, dado que deben participar del diseño e implementación de los sistemas de apoyo en la escuela regular y asistir a los y las docentes de aula, tal como veremos más adelante.

En segundo lugar, no desconocemos que el sistema educativo general hoy no está preparado para garantizar una educación inclusiva a todos los y las estudiantes, pero sí estamos convencidas de que las escuelas ordinarias requieren de la presencia de los niños y las niñas para transformar sus prácticas y erradicar todas aquellas que conduzcan a generar desigualdad. Se ha dicho con acierto que:

[...] es falaz esperar a que “el sistema educativo esté preparado”, como si los cambios fueran a producirse en abstracto. Nuestras instituciones escolares nunca se transformarán manteniendo a las/os niñas/os con discapacidad fuera de la escuela regular. La labor de incluir, como toda tarea educativa, requiere del contacto y del trabajo permanente y continuo con los sujetos de aprendizaje (RREI et al., 2019, p. 3).

A incluir, se aprende incluyendo.

En tercer lugar, sin perjuicio de reconocer el rol que la escuela especial originariamente tuvo en la incorporación de las personas con discapacidad a los sistemas educativos, no puede afirmarse que haya logrado educarlas satisfactoriamente. En la actualidad, estas personas alcanzan niveles de instrucción más bajos que el resto de la población y están más expuestas a la sobreedad y a la deserción escolar. A esto se suma que los títulos que otorga la modalidad especial no son homologables a los que otorga la regular, y que quienes asisten a escuelas especiales, en caso de continuar su formación o capacitarse para el trabajo, suelen hacerlo también en entornos segregados. Ello las priva de acceder a la educación superior, reduce sus posibilidades de postular a empleos libremente elegidos y les impide vivir según sus intereses, con las mismas opciones que las demás. Hoy las personas con discapacidad no

eligen qué hacer ni cómo transitar sus experiencias vitales, sino que deben conformarse con permanecer en los pocos espacios que les abren las puertas. Esta situación explica que actualmente estén sobrerrepresentadas entre las personas en situación de pobreza y desempleo, y que sean más propensas a sufrir maltrato, a vivir en la dependencia y a ser institucionalizadas.

A su vez, debemos tener presente que la educación inclusiva también es importante para las personas sin discapacidad, pues les brinda la posibilidad de conocer y valorar a sus pares con discapacidad. A modo de ejemplo, si las personas sin discapacidad comprendieran las necesidades y el potencial de quienes tienen discapacidad, nuestras ciudades serían más accesibles, los entornos laborales serían más inclusivos, los cargos públicos electivos serían ocupados también por personas con discapacidad, los y las profesionales de la salud no transmitirían la existencia de una situación de discapacidad como una tragedia personal y familiar, y quienes ejercen la docencia no tendrían tantas dudas sobre cómo relacionarse con los y las estudiantes con discapacidad. El razonamiento es simple: escuelas que excluyen generan sociedades que excluyen. Dicho de otro modo, si no se incluye en la escuela, jamás se podrá incluir en la comunidad. La educación inclusiva es la llave hacia sociedades más justas y plurales que valoren la diversidad.

En relación al argumento de la discriminación y el *bullying* que pueden sufrir niñas y niños con discapacidad, nuestra experiencia nos ha demostrado que estos no son fenómenos exclusivos de la escuela común. Por el contrario, también son frecuentes en las escuelas especiales, ya que no se explican por el tipo de institución sino por las formas estigmatizantes de concebir la discapacidad, que son transversales a ambas modalidades. Mientras la discapacidad sea una identidad estigmatizada, asociada a algo que inferioriza, estas situaciones continuarán reproduciéndose. Solo si la pensamos

como una categoría identitaria valiosa y comprendemos que la diversidad es siempre fuente de enriquecimiento, podremos evitar situaciones de maltrato escolar. A ello tiende justamente la educación inclusiva.

Ahora bien, ¿cómo debemos llevar adelante ese proceso de transformación? Ante todo, es importante tener presente que este no debe pensarse como una modificación de las escuelas especiales exclusivamente, como si estas fueran entidades aisladas, sino que debe concebirse como una reforma del sistema educativo en su conjunto, es decir, de las políticas, culturas y prácticas de todas las instituciones educativas y de los organismos públicos que tienen injerencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este camino, una cuestión clave es la transformación de la mirada sobre el estudiantado con discapacidad. Lejos de definirlo y clasificarlo desde una perspectiva deficitaria o patologizante, se deben revisar las barreras que produce el entorno educativo para su plena participación y promover la noción de apoyo como eje estructurante de toda intervención escolar.

Por “apoyo” no entendemos una adaptación o adecuación a una propuesta pedagógica que permanece inalterable, ni un recurso humano o didáctico que promueve la segregación o el aislamiento de la persona con discapacidad. Según el Índice para la Inclusión (BOOTH; AINSCOW, 2002), el concepto de “apoyo” es mucho más amplio, pues comprende “todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (p. 19). En este sentido, los esfuerzos realizados para descubrir y reducir las barreras al aprendizaje y la participación, por un lado, y para movilizar recursos disponibles por otro, son ambas actividades de apoyo (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 49). Los apoyos pueden consistir en materiales didácticos específicos en formatos alternativos y accesibles, ayudas para la comunicación, tecnologías

de la información y auxiliares y en un asistente de apoyo cualificado para la enseñanza (ONU, 2016). A su vez, la Observación General n. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva dispone que:

Todas las medidas de apoyo previstas deben adecuarse al objetivo de la inclusión. Por consiguiente, deben estar encaminadas a que los alumnos con discapacidad tengan más oportunidades de participar en las clases y las actividades extraescolares junto con sus compañeros, en lugar de marginarlos (ONU, 2016, párr. 34).

En tal sentido, el criterio que guíe las acciones de los equipos escolares debe ser siempre el de la inclusividad. Esto implica supervisar cuidadosamente las prácticas para asegurar que potencien la inclusión y que no respondan a principios individualizantes y segregantes.

Pero ¿en qué debemos transformar las escuelas especiales para cumplir con el artículo 24? Una respuesta posible y respetuosa de la normativa internacional sería transformarlas en escuelas regulares, pero existen también otras alternativas a ser consideradas. En este punto, resulta inspirador analizar la experiencia de países que han implementado con éxito diversas reestructuraciones para impulsar estos procesos. En Canadá, Portugal y España, por ejemplo, se han creado, bajo diferentes denominaciones¹⁴, centros de apoyo para instituciones educativas a nivel distrital, con diversos tipos de profesionales (didactas y especialistas en pedagogía, docentes de especial/de apoyo, intérpretes en Lengua de Señas, especialistas en comunicación aumentativa alternativa, terapeutas ocupacionales, profesionales de la fonoaudiología, etc.). En dichos espacios se asesora a las instituciones educativas que no logren resolver los problemas de la inclusión de todo el estudiantado en sus propuestas pedagógicas, y se colabora asimismo en la confección de materiales y recursos accesibles, recomendaciones y orientaciones didácticas, entre otros apoyos.

Otra modalidad que se ha considerado es que las y los docentes de la modalidad especial actúen como apoyos a aquellos de la escuela regular. En la provincia canadiense de New Brunswick, las y los docentes de educación especial fueron transformados en docentes de métodos y recursos (PORTER, 1995), mientras que en Portugal devinieron docentes del Grupo Disciplinar pertenecientes a la escuela común (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011). La modificación del perfil y rol de quien es docente de especial supone su incorporación plena a la escuela regular con el objetivo de asesorar y apoyar al o a la docente de grado para el diseño y evaluación de propuestas educativas en aulas con estudiantes con discapacidad; diseñar conjuntamente materiales y recursos; revisar las propuestas didácticas, las formas de evaluación y la construcción de apoyos a la comunicación; e incluso apoyar el desarrollo de algunas clases. Para el correcto funcionamiento de dicha figura, se debería modificar la formación inicial y en servicio de los y las docentes de especial, a fin de asegurar que se capaciten en la perspectiva de derechos humanos, en el modelo social de la discapacidad, en tipos de apoyo a la comunicación (Comunicación Aumentativa Alternativa, Braille, Lengua de Señas), en didácticas específicas, entre otras. La cuestión de la formación docente será abordada con mayor profundidad en la próxima sección.

En ciertos casos, también se utilizan formas de apoyo individual y personal al niño o niña con discapacidad (asistente personal, mediador o facilitador de la comunicación o de la movilidad, etc.). En la medida en que la incorporación de cualquier figura que interactúe con el alumnado en el aula tiene consecuencias pedagógicas, quien ocupe este rol debe ver su función supervisada por los y las docentes de grado y demás integrantes del equipo, para, por un lado, revisar sus intervenciones en función de las propuestas y enfoques didácticos, y, por el otro, colaborar en pensar la construcción de apoyos a la inclusión. Esta figura debe ser

transparente y confiable, en el sentido de que no debe hablar *por* el estudiantado, y debe ser sumamente respetuosa de su privacidad.

Asimismo, en una escuela inclusiva es posible pensar en otros tipos de apoyos, tales como estudiantes que se acompañan entre sí; apoyos desde la comunidad en general, desde las familias o desde organizaciones de la sociedad civil; apoyos de profesionales externos; entre otros.

De lo expuesto se deduce que, para llevar adelante este proceso, se debe operar una transferencia de recursos de una modalidad a la otra y generar capacidades en quienes deberán implementarla. Esta transferencia requiere de un plan con objetivos claros, medidas concretas y sostenibles en el tiempo, plazos definidos e indicadores de proceso y de impacto. Las experiencias de otros países nos han enseñado que, para ser exitosos, dichos planes deberán asegurar:

- La participación de personas con discapacidad y de todas aquellas que puedan verse afectadas por la reforma en las etapas de diseño, implementación, monitoreo y evaluación del proceso, a fin de recabar sus perspectivas, preocupaciones y aportes. En tal sentido, destacamos la necesidad de celebrar consultas estrechas con organizaciones de personas con discapacidad, de conformidad con el artículo 4.3 de la CDPD, y de convocar al personal de ambas modalidades escolares y a especialistas en educación y derechos humanos.
- La delimitación clara de cómo se hará la transferencia de personal y de cuáles serán las funciones, los derechos y obligaciones que tendrán los y las profesionales de la modalidad regular y especial en este nuevo modelo, con el objetivo de despejar toda incertidumbre que pueda obstaculizar el proceso.

- La redistribución de los fondos presupuestarios, en aras de transferir los recursos de las escuelas especiales a las regulares y asegurar que estas últimas no se vean impedidas de diseñar medidas de accesibilidad, apoyos y ajustes por motivos económicos.
- La realización de campañas, talleres y otras instancias de sensibilización y formación destinadas a toda la comunidad educativa (estudiantes con discapacidad y familias, docentes, autoridades escolares y funcionariado público con competencia en educación y derechos humanos, etc.) para generar conciencia sobre la necesidad de impulsar esta reforma.
- La prohibición de la matriculación de nuevos y nuevas estudiantes con discapacidad en escuelas especiales.
- La elaboración de planes de transición que permitan a los y las alumnas que actualmente asisten a las escuelas especiales pasar a las escuelas regulares. Esto es particularmente relevante en el caso de estudiantes que, debido a la negación o devaluación de la enseñanza en sus trayectorias escolares (producto de las prácticas educativas basadas en el modelo médico), se encuentren distantes de los conocimientos que podrían haber construido en entornos inclusivos. Según la Observación General n. 4:

Los planes educativos personalizados deben abordar las transiciones experimentadas por los alumnos que pasan de entornos segregados a entornos convencionales, así como entre los ciclos de enseñanza. La eficacia de esos planes se debe someter a una supervisión y evaluación periódicas con la participación directa del alumno afectado. La naturaleza de los servicios prestados debe determinarse en colaboración con los alumnos, así como, cuando proceda, con los padres, cuidadores o terceras personas (ONU, 2016, párr. 33).

Dejamos en claro, sin embargo, que si bien la elaboración de planes personalizados¹⁵ puede funcionar como una estrategia de transición, de ninguna manera puede sustituir los esfuerzos -que deben ser permanentes- por construir alternativas inclusivas, colectivas y colaborativas en las propuestas pedagógicas y didácticas de las instituciones educativas.

- La producción de información que permita monitorear el proceso y evaluar su impacto. A modo de ejemplo, los Estados deberán recolectar, sistematizar y publicar datos relativos a: la evolución de la matrícula en escuela regular y especial; la cantidad de recursos humanos, físicos (por ejemplo edificios y tecnologías) y presupuestarios transferidos de un sistema al otro; el número de estudiantes que han pasado al sistema regular y los plazos en que lo han hecho; la cantidad de escuelas especiales transformadas; y la evolución en diversos indicadores de aprendizaje de la población con discapacidad (tasa de deserción, de repitencia, de finalización de la escuela, competencias adquiridas, etc.). Ello por cuanto la disponibilidad de información sobre la situación educativa de las personas con discapacidad es fundamental para informar la política pública, y -por lo tanto- para transformar el sistema educativo, además de ser una obligación jurídicamente vinculante¹⁶.

3.2. La formación de equipos docentes y directivos

Uno de los puntos centrales para la transformación de los sistemas educativos en inclusivos es la formación docente¹⁷. Desde la década de los '90 el campo de la educación inclusiva viene desarrollando investigaciones que indagan en las transformaciones de los modos de trabajo y de formación de los y las docentes de escuelas comunes y especiales. En este sentido, resulta un fenómeno descrito ya por autores como Ainscow (1995) y Ferguson (2004) la negativa de docentes de educación común de enseñar a

niños y niñas con discapacidad basados en el argumento de que no los formaron para esa tarea. Asimismo, esa respuesta parece partir de la idea de que las alumnas y alumnos con discapacidad no son sujetos de aprendizaje legítimos de las escuelas comunes, y que deben ser educados por docentes diferenciados, formados en didácticas diferenciadas en espacios segregados, debido a que aprenden menos y de formas radicalmente diferentes a aquellos sin discapacidad.

Sin embargo, si bien investigaciones pedagógicas y didácticas desde el campo de la educación inclusiva vienen señalando que los saberes de los y las docentes de educación común deben ser revisados y problematizados en la formación inicial y continua, también vienen reconociendo que poseen conocimientos didácticos que, en un trabajo colaborativo con otros docentes y profesionales, y a través de un trabajo reflexivo sobre sus propias prácticas, les permiten efectivamente diseñar y desarrollar clases para todo el alumnado (AINSCOW, 1995; AINSCOW, BOOTH; DYSON, 2004; COBEÑAS; GRIMALDI, 2018; GRIMALDI et al., 2019). En este sentido, la pregunta sobre la formación docente no implica simplemente indagar qué saberes específicos habría que sumar a la formación inicial, sino cómo continuar esa formación para que puedan poner sus conocimientos didácticos al servicio de todo el estudiantado.

Resulta necesario señalar que la escuela moderna está construida bajo una ficción de homogeneidad en términos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En efecto, se creó a partir de la idea de que todos los niños y las niñas aprenden lo mismo, del mismo modo, en el mismo tiempo y a la misma edad. Esta idea viene siendo revisada profundamente por las Ciencias de la Educación y, a pesar de que ya existen acuerdos sobre la inherente heterogeneidad de las aulas, los sistemas educativos no han

avanzado en modificaciones significativas atendiendo a este problema.

Así, las y los docentes apelan al supuesto de homogeneidad al expresar que no están formados para enseñar en aulas con estudiantes diferentes. Desde esta perspectiva decimonónica que ha sido denominada como pedagogía normalizadora (DUSSEL, 2004), se ha identificado la diferencia como deficiencia, y se ha establecido que los niños y las niñas que no aprenden de ciertos modos y a ciertos ritmos tienen problemas de aprendizaje ya que no responden a lo que la escuela ofrece en términos de enseñanza. Si bien estas concepciones ya han sido ampliamente problematizadas en nuestra región por las pedagogías críticas, la escuela nueva y las didácticas constructivistas, entre otras, en torno a los alumnos en situación de pobreza, migrantes, mujeres e indígenas, no han sido suficientemente discutidas para las personas con discapacidad hasta el surgimiento del campo de la educación inclusiva (COBEÑAS, 2016). Esta perspectiva sostiene que existen formas de exclusión educativa específicas sobre las personas con discapacidad producidas por las pedagogías normalizadoras. Dichas formas se encuentran validadas por un sistema educativo que sostiene instituciones segregadas para estudiantes con discapacidad, con docentes formados de modo diferenciado y un gran protagonismo de instituciones terapéuticas y especialistas del ámbito privado que se sostienen gracias a las prácticas de exclusión educativa basadas en el paradigma médico-rehabilitador de la discapacidad (ALMEIDA, 2009; COBEÑAS, 2018).

La perspectiva de educación inclusiva parte de cambiar el punto de vista sobre la “deficiencia”: son las escuelas las que deben transformarse para que todas las niñas y los niños aprendan juntos, y los modos de enseñanza deben diseñarse y desarrollarse de acuerdo a sus características. En otras palabras, no son las y los estudiantes quienes deben demostrar ciertas características para

poder ser considerados alumnas y alumnos legítimos de las escuelas, sino las escuelas las que deben tener como objetivo enseñar a todas y todos (AINSCOW, 2004). De este modo, constituye un requisito indispensable que las y los docentes puedan comprender a la educación inclusiva como la única forma capaz de efectivizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Es decir, que, para este grupo, el derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva, tal como es definido por la OACNUDH¹⁸. Resulta imperativo que la formación docente inicial asegure que estos profesionales conozcan y garanticen el cumplimiento de los derechos de sus alumnas y alumnos, incluidos aquellos con discapacidad (ECHEITA; AINSCOW, 2011).

Así, en la formación docente se deberían abandonar las pedagogías normalizadoras y desarrollar perspectivas desde el modelo social, como las pedagogías y didácticas que tienen como núcleo fundamental la inclusividad, es decir, que comprenden que todos los y las estudiantes son diferentes, pero iguales en derechos y en posibilidad de aprender. Se parte así de entender que todas las personas pueden aprender si se generan ciertas condiciones pedagógicas y didácticas, y que la heterogeneidad es parte inherente de cualquier aula (COBEÑAS, 2016; GRIMALDI et al., 2015; BROITMAN et al., 2018).

Poner el foco de la formación docente en la enseñanza implica sostener que los saberes para la educación en aulas inclusivas no provienen de la medicina, de la psiquiatría ni de otras disciplinas, sino de la didáctica y la pedagogía. Sin embargo, dichos saberes sólo pueden ser puestos en juego si las y los docentes parten de problematizar sus prejuicios y sus sospechas sobre la “ineducabilidad” del alumnado con discapacidad, y reflexionan sobre los modos de comprender la diferencia y la “deficiencia”. Desde nuestra visión, un diálogo entre las didácticas -generales y

específicas- y el modelo social permite cambiar la pregunta sobre qué diagnóstico tiene la persona con discapacidad, qué no puede aprender, qué no puede hacer, a la pregunta sobre qué condiciones y saberes didácticos hacen posible la inclusión de todas las y los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad (COBEÑAS; GRIMALDI, 2018). A su vez, una perspectiva didáctica inclusiva habilita la problematización de los supuestos y prácticas propias de las pedagogías normalizadoras y diferenciadas que llevan a reproducir formas educativas que generan exclusión (COBEÑAS, 2016).

La educación inclusiva se centra en las instituciones y no en las y los docentes en soledad. Por tal motivo, no se supone que estos deban encontrar solos los modos de enseñar a toda la diversidad de su alumnado, sino que esto es comprendido como un proyecto colectivo, colaborativo e institucional. Así, se reconoce que la formación docente en servicio es un espacio privilegiado para modificar las culturas, políticas y prácticas educativas y transformarlas en inclusivas (BOOTH; AINSCOW, 2002), por lo que es necesario generar espacios a tal fin en los establecimientos escolares. Se espera que las y los docentes desarrollen un perfil crítico y reflexivo, que se involucren en revisar y repensar sus prácticas con otros, que continúen estudiando e indagando acerca de la enseñanza, intentando identificar y eliminar las barreras al aprendizaje que los enfoques, actividades, materiales o intervenciones docentes puedan generar, y que los directivos y las directivas promuevan el desarrollo de dichas prácticas y modos de trabajo.

En síntesis, es preciso revisar tanto la formación inicial como la formación continua de estos profesionales, poniendo el foco en la capacitación en derechos humanos y en el modelo social de la discapacidad, desde pedagogías y didácticas inclusivas que partan de problematizar las concepciones de la diferencia como deficiencia

y que promuevan formas de trabajo colaborativas y docentes críticos y reflexivos.

3.3. La creación de mecanismos contra la discriminación

La educación inclusiva implica una transformación cultural, y – como tal– requiere de cambios profundos en los sistemas de creencias de la comunidad. No es un paradigma que pueda alcanzarse de un día para el otro, ya que el punto de llegada (si es que tal cosa existe, pues en verdad la educación inclusiva implica una búsqueda permanente de nuevas y mejores estrategias para incluir y en tal sentido puede considerarse un proceso inacabado) estará indefectiblemente atravesado por resistencias y prejuicios que deberán ser derribados progresivamente mediante la capacitación y la concientización.

En ese contexto, es de vital importancia que los Estados desarrollen mecanismos eficaces que permitan erradicar paulatinamente todas las prácticas discriminatorias en el ámbito de la educación. Así, deben fortalecer los sistemas de control de las entidades que prestan servicios educativos, en particular de aquellas de gestión privada, que suelen invocar su libertad de contratar y su derecho de admisión como justificativos para excluir estudiantes con discapacidad, cuando en verdad tales libertades no las autorizan a discriminar ni las sustraen del cumplimiento de la normativa vigente en materia de derechos humanos. Además, los Estados tienen la obligación de poner a disposición de las personas con discapacidad y sus familias procedimientos de reclamo eficaces y accesibles, y de asegurar la disponibilidad de información para que conozcan sus derechos y las vías para exigirlos.

Si bien en nuestra región existen organismos del sistema educativo y de derechos humanos que deben prevenir y revertir todas las conductas que tengan por efecto directo o indirecto excluir

a estudiantes con discapacidad, estos no suelen ser efectivos, debido a la falta de preparación de quienes trabajan en ellos, a su negativa a intervenir o a su falta de independencia del poder político. En este escenario, discriminar por motivos de discapacidad no tiene costo alguno.

La Observación General n. 4 no ha sido ajena a la realidad descrita y ha fijado algunas pautas para orientar a los Estados en esta labor. En particular, ha establecido que:

Los Estados partes deben establecer mecanismos de denuncia y recursos legales independientes, eficaces, accesibles, transparentes, seguros y aplicables en los casos de violaciones del derecho a la educación. Las personas con discapacidad deben tener acceso a unos sistemas de justicia que entiendan la manera de integrarlas y sean capaces de hacer frente a las denuncias por motivos de la discapacidad. Los Estados partes también deben velar por que la información sobre el derecho a la educación y sobre la forma de impugnar la denegación o violación de ese derecho sea objeto de amplia difusión y publicidad entre las personas con discapacidad, con la participación de las organizaciones que las representan (ONU, 2016, párr. 65).

En relación a lo anterior, deseamos puntualizar que la progresiva efectividad nunca puede servir de pretexto para negar el derecho a la educación inclusiva, pues -según lo afirma la mencionada Observación- los Estados partes tienen una obligación mínima de asegurar la satisfacción de por lo menos niveles esenciales de cada uno de los aspectos del derecho a la educación y, en tal sentido, deben hacer efectivos algunos derechos básicos con efecto inmediato, entre los que se encuentra la no discriminación en todos los aspectos de la educación. Así, este instrumento dispone expresamente que los Estados deben garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas de la educación, eliminar las desventajas estructurales para lograr su participación efectiva y la igualdad de todas ellas y adoptar medidas urgentes para poner fin a todas las formas de discriminación que obstaculicen su derecho a la educación inclusiva (ONU, 2016).

3.4. La participación de las organizaciones de personas con discapacidad en las políticas educativas

A fin de elaborar políticas para hacer efectivo el artículo 24 de la Convención, es imprescindible garantizar la participación de las organizaciones de personas con discapacidad. La CDPD, en su artículo 4.3, dispone que:

En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan (ONU, 2016).

A su vez, el artículo 33.3, establece que tienen derecho a participar plenamente en todos los niveles del proceso de seguimiento de cumplimiento de la Convención.

Pero más allá de estar expresamente establecida en la CDPD, la necesidad de asegurar esta participación tiene otros fundamentos. En primer lugar, es una expresión directa del derecho a participar en la vida pública, que está reconocido en una pluralidad de tratados internacionales de derechos humanos¹⁹. Además, permite materializar el lema “nada sobre nosotros sin nosotros”, sobre el cual se ha edificado la Convención y el movimiento por los derechos de las personas con discapacidad, y que ha surgido como respuesta a la histórica opresión basada en la sustitución en la toma de decisiones que ha sufrido el colectivo. Por otro lado, posibilitar una participación efectiva de las personas con discapacidad incrementa la calidad de las políticas, pues nadie puede expresar la naturaleza y el impacto de las barreras mejor que quienes las han experimentado, y, por tal motivo, son ellas quienes están en mejores condiciones de determinar los programas y acciones que pueden mejorar o empeorar su situación. Finalmente, fomentar su

participación se constituye como un mecanismo para empoderarlas y hacerlas ciudadanas plenas, luego de siglos de postergación y silenciamiento.

Hoy no existen en los países de la región mecanismos que permitan que sus opiniones sean escuchadas y efectivamente tenidas en cuenta. En las escasas oportunidades en las que se crea alguna instancia de consulta esta es meramente formal, no incluye mecanismos de accesibilidad ni ajustes razonables, y, por lo tanto, no permite una participación real y genuina del colectivo.

Es importante tener presente que la participación debe garantizarse en todo el proceso de la toma de decisiones: en el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de la legislación, las políticas, los servicios y los programas que las afecten directa o indirectamente. Según los estándares internacionales²⁰, “el derecho a participar es un derecho civil y político y una obligación de cumplimiento inmediato, sin sujeción a ninguna forma de restricción presupuestaria” (ONU, 2016, párr. 28) y los Estados deben asegurar que “todas las instalaciones y todos los procedimientos relacionados con las consultas y la adopción de decisiones en el ámbito público sean accesibles para las personas con discapacidad” (ONU, 2016, párr. 45), así como “tener en cuenta los resultados de esas consultas y reflejarlos en las decisiones que se adopten, informando debidamente a los participantes del resultado del proceso” (ONU, 2016, párr. 48).

Negar esta participación implica seguir tolerando y profundizando un modelo tutelar y paternalista, que invisibiliza a las personas con discapacidad al legitimar la ausencia de sus voces en el debate público.

Reflexiones finales

La exclusión de las personas con discapacidad en el ámbito educativo ha sido naturalizada durante siglos. A lo largo de la historia, hemos naturalizado que no consigan escuelas, que se les niegue la posibilidad de educarse con las demás, que no finalicen niveles de enseñanza establecidos como obligatorios por los Estados y que el paso por la escuela sea para ellas símbolo de maltrato, estigmatización y rechazo. En definitiva, hemos naturalizado que el propio sistema educativo –que debería crear, facilitar y potenciar oportunidades– indique a ciertas personas hasta dónde pueden llegar y qué espacios no podrán transitar.

Es tiempo de comprender que lo que ha fracasado ha sido la enseñanza. Una enseñanza que con su impronta homogeneizante, competitiva e individualista ha excluido a las personas con discapacidad y a otros grupos del derecho a acceder a una educación de calidad, que desarrolle y fortalezca sus habilidades y les permita elegir cómo vivir. Debemos entender que cada vez que alguien dijo “este niño o niña no puede”, ha sido el propio sistema el que ha fallado, y el que *le* ha fallado.

Toda enseñanza debe ser planificada y desarrollada atendiendo a la heterogeneidad natural de cualquier aula, lo cual implica pensar en las características de la totalidad de las alumnas y alumnos, incluyendo aquellos con discapacidad. Solo así las instituciones educativas cumplirán la que es su función primordial: transformarse en espacios de los que todas las personas, sin excepción, salgan seguras de sí mismas, con pleno conocimiento de sus derechos y con herramientas para contribuir en forma activa al desarrollo y al bienestar de sus comunidades.

Para finalizar, recordamos que:

En un sistema educativo inclusivo, ningún niño o niña es “ineducable”, ningún niño o niña sobra. La educación inclusiva nos enseña que todas/os somos iguales en dignidad y en derechos, que todas/os podemos aprender, y que debemos hacerlo juntas/os. El único camino posible y respetuoso de los derechos humanos es el de la inclusión (RREI et al., 2019, p.4).

Referencias

- AINSCOW, M. Education for all: making it happen. *Support for learning*, v. 10, n. 4, p. 147-155, 1995.
- AINSCOW, M. *Understanding the development of inclusive schools*. London: Taylor y Frances, 2001.
- AINSCOW, M. El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, v. 5, n. 4, p. 1-20, 2004.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, v. 8 n. 2, p. 125-139, 2004.
- ALMEIDA, M. E. Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento. In: ANGELINO, A.; ROSATO, A. (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc. 2009.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE), 2011.
- BROITMAN, C. et al. ¿Qué matemáticas escolares viven hoy en las aulas de educación especial? In: ARIAS, M.J; ARIAS-RUEDA, J; DELGADO, J.R. *3ras. Jornadas de Enseñanza, Capacitación e Investigación en Ciencias Naturales y Matemática*. Buenos Aires, 2018.
- COBEÑAS, P. Escuela y personas con discapacidad: integración y desintegración en tiempos de inclusión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, v. 12, n. 13, e042, 2018.
- COBEÑAS, P. *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. 2016. Tesis (Doctoral) – Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2016.
- COBEÑAS, P.; GRIMALDI, V. *Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos*. La Plata: Asociación Azul, 2018. Recuperado en: <http://www.asociacionazul.org.ar/uploads/azulcuadernillodigitalfull.pdf>.
- DUSSEL, I. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 305-335, 2004.
- ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, v. 12, p. 26-46, 2011.

FERGUSON, D. L. International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, v. 23, n. 2, p. 109-120, 2008.

GRIMALDI, V. et al. Enseñar y aprender matemática en aulas de educación primaria con alumnos con y sin discapacidad. V *Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el Campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2019. Recuperado de: <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas-2019>. [A publicarse en el libro de actas].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, A/RES/61/106, 2006.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, A/HRC/25/29, 2013. Recuperado en: https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session25/Documents/A_HRC_25_29_SPA.DOC.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Observación General n.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*, CRPD/C/GC/4, 2016. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Observación general n. 7 sobre la participación de las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan, en la aplicación y el seguimiento de la Convención*, CRPD/C/GC/7, 2018. Recuperado en: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

PALACIOS, A. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cermi, 2008. Recuperado en: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>.

PORTER, G. Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, v. 25, n. 2, p. 299-309, 1995.

RED REGIONAL por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. *Educación Inclusiva y de calidad: una deuda pendiente en la región*. 2019 [en línea] Recuperado en: <https://rededucacioninclusiva.org/estrategias-de-incidencia/educacion-inclusiva-y-de-calidad-una-deuda-pendiente-en-america-latina> [2020, 25 de febrero].

RED REGIONAL por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Inclusión International. Red Latinoamericana de Organizaciones no Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias. Federación Iberoamericana de Síndrome de Down. Red LINC América Latina, Down España, Validity Foundation, Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Piña Palmera A.C, Asociación Arariwa, Asociación Nicaragüense para la Integración Comunitaria. Asociación Wiñaypaq Pro Desarrollo Humano. *La inclusión, el único camino posible*. [en línea] 2019. Recuperado en: <https://rededucacioninclusiva.org/estrategias-de-incidencia/lanzamos-la-iniciativa-educacioninclusivaya>. [2020, 25 de febrero].

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Special and inclusive education in Portugal: Facts and options [Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 1, p. 3-20, 2011.

ROJAS PERNIA, S.; OLMOS RUEDA, P. Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Revista Profesorado*, v. 20, n. 1, p. 323-339, 2016.

1. Las autoras desean agradecer a las y los integrantes de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica, en especial a Aime Apaza, Mónica Cortés, Diana Elizeche, Irma Iglesias, Liliana Peñaherrera Sanchez y Mercedes Viola por sus valiosos aportes al capítulo.

2. Aprobada mediante resolución A/RES/61/106 de la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU, 2006).

3. A lo largo de la historia, han existido diferentes formas de concebir la discapacidad. La literatura especializada distingue tres enfoques. Durante la Antigüedad y la Edad Media, rigió el *modelo de prescindencia*, que postulaba que el origen de la discapacidad era religioso y las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la sociedad. Posteriormente, se evolucionó hacia el *modelo médico-rehabilitador*, según el cual la discapacidad es una enfermedad o deficiencia de la persona que debe ser “corregida” por la medicina. En esta perspectiva, la persona debía ser protegida y estaba en condiciones de integrarse a la sociedad siempre que pudiera “normalizarse” a través de la desaparición de su “déficit”. Finalmente, el *modelo social*, superador de las anteriores visiones, parte de considerar que la discapacidad no se origina en características de las personas sino por la existencia de barreras en el entorno.

4. Deviene necesario hacer una aclaración sobre la categoría “deficiencia”, ya que resulta compleja y debe ser contextualizada. En los inicios del movimiento social de personas con discapacidad en Inglaterra, la categoría “deficiencia” fue introducida por Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) en su famosa declaración de 1976 para diferenciarla de la “discapacidad”. En palabras de Agustina Palacios, “[...] el modelo social nació apuntalando la filosofía de vida independiente, pero acompañada de unos Principios Fundamentales que describen la discapacidad como una forma específica de opresión social. Estos principios hacen una distinción entre deficiencia –la condición del cuerpo y de

la mente– y discapacidad –las restricciones sociales que se experimentan. El manifiesto, elaborado por la UPIAS, afirmaba que la sociedad discapacita a las personas con discapacidad. La discapacidad ‘es algo que se emplaza sobre las deficiencias, por el modo en que las personas con discapacidad son innecesariamente aisladas y excluidas de una participación plena en sociedad’” (PALACIOS, 2010, p.122). Sin embargo, para el campo pedagógico, la categoría “deficiencia” está plenamente asociada al enfoque médico de la discapacidad, a través del modelo del déficit, que supone ubicar los problemas de la educación en las características de las y los alumnos, identificadas como limitaciones producidas por sus “carencias” o “déficits” intelectuales, físicos, sensoriales, etc (AINSCOW, 2001).

5. De acuerdo a lo establecido en el Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, “Los términos ‘escuelas convencionales’, ‘educación general’, ‘escuelas regulares’ y ‘escuelas ordinarias’ se utilizan habitualmente para referirse a los sistemas educativos que acogen a estudiantes con o sin deficiencias, en oposición a las ‘escuelas especiales’, que solo reciben a alumnos con deficiencias [...]” (ONU, 2016, nota al pie 3).

6. Ley n. 29.973, aprobada en 2012, y ley n. 30.797, aprobada en 2018.

7. Resolución n. 311/2016 del Consejo Federal de Educación, aprobada en 2016.

8. Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, aprobado en 2017.

9. Decreto ejecutivo n. 40955-MEP, aprobado en 2018.

10. Este organismo afirma en su Observación General n. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva que “las personas con discapacidad deben poder acceder a escuelas de primaria y secundaria en la comunidad en que vivan. No debe enviarse a los alumnos a estudiar lejos de sus hogares” (ONU, 2016, párr. 27).

11. La OACNUDH y el Comité CDPD han reconocido tres enfoques que los sistemas educativos han adoptado frente a las personas con discapacidad: el de la exclusión, el de la segregación y el de la integración. Según estos organismos, la exclusión se produce cuando se les impide o deniega directa o indirectamente el acceso a todo tipo de educación, y se las coloca en entornos de asistencia sanitaria o social. La segregación tiene lugar cuando las alumnas y los alumnos con discapacidad reciben educación en entornos separados, diseñados o utilizados para responder a “deficiencias” concretas. La integración, en cambio, supone que las personas con discapacidad asistan a las instituciones de educación regular solo en la medida que puedan adaptarse a los requisitos normalizados que estas les imponen. La inclusión, que ha surgido como respuesta a estos tres enfoques discriminatorios, implica que las instituciones educativas se adaptan a las características e intereses de cada estudiante, construyendo un sistema educativo capaz de recibir a todas las personas bajo la concepción de que educarnos juntos y juntas es más beneficioso desde el punto de vista individual y social. Sobre este punto, ver los párrafos 4 y 5 del Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la Educación de la OACNUDH (ONU, 2013) y el párrafo 11 de la Observación General n. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité CDPD (ONU, 2016).

12. Al respecto, ver las observaciones finales realizadas por el Comité a Argentina, Bolivia,

Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana, entre otras.

13. Ver los párrafos 4 y 5 del Estudio Temático sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación de la OACNUDH (ONU, 2013) y el párrafo 11 de la Observación General n. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité CDPD (ONU, 2016).

14. En Canadá se han creado centros de apoyo bajo el nombre “Equipo de Servicios Estudiantiles basado en el Distrito” (PORTER, 1995); en Portugal se han llamado “Centro de Recursos para la inclusión” (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011); y en España, han sido denominados “Centro de Recursos” (ROJAS PERNIA; OLMOS RUEDA, 2016).

15. Nótese la diferencia entre personalizado e individual. El primero implica partir de las necesidades del estudiantado desde una mirada inclusiva, mientras que el segundo implica partir de lo que se comprende como dificultades del alumnado para promover prácticas segregantes.

16. El artículo 31 de la CDPD obliga a los Estados a producir información adecuada, suficientemente desglosada y útil para evaluar el cumplimiento de las obligaciones que surgen de este instrumento.

17. Al respecto, el Comité CDPD en su Observación General n. 4 establece lo siguiente: “[...] se debe iniciar un proceso de capacitación de todo el personal docente de la enseñanza preescolar, primaria, secundaria, superior y de formación profesional a fin de dotarlo de las competencias básicas y los valores necesarios para trabajar en entornos educativos inclusivos. Un proceso de esa índole requiere adaptar las actividades de capacitación previas al empleo y en el empleo para alcanzar los niveles de cualificación adecuados en el menor tiempo posible y facilitar la transición a un sistema de educación inclusiva [...]” (ONU, 2016, párr. 71).

18. Sobre este punto, ver el párrafo 3 del Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación de la OACNUDH (ONU, 2013).

19. Entre ellos, es posible mencionar la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 21) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (art. 25), la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (art. 5.c), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (art. 7.b) y la Convención sobre los Derechos del Niño (arts. 12 y 23.1).

20. Ver la Observación General n. 7 del Comité CDPD (ONU, 2018).

7

La cultura de la educación en igualdad: resistencias, retos y oportunidades

Anabell Fondón Ludeña
Eva Matarin Rodríguez-Peral
Universidad Rey Juan Carlos, España

Elias Said-Hung
Universidad Internacional de la Rioja, España

1. Educar en igualdad: la formación del profesorado como punto de partida para una sociedad igualitaria

Si en algún lugar cobra una especial significación el hecho de la formación en género e igualdad, es, sin duda, en la formación inicial del profesorado, o lo que es lo mismo, en la formación inicial de maestros, maestras y del profesorado de enseñanza secundaria. La posibilidad de introducir esta formación en un ámbito tan directamente implicado con la formación de la ciudadanía se convierte en un objetivo fundamental de cualquier tipo de política de igualdad y de eliminación de las diferencias por razón de género (ROMERO; ABRIL, 2008). Las ventajas de la incorporación de la formación de género en los estudios de formación del profesorado, así como su aplicación a la escuela vienen siendo señaladas desde finales de los años 90 (PÉREZ GONZÁLEZ, 1998).

El tratamiento de la perspectiva de género en el ámbito educativo, y más concretamente en la formación inicial del profesorado, ha variado en los últimos treinta años de una manera notable. Si bien es cierto que la mayor parte de las actuaciones se centraron, en un principio, en las etapas de Primaria y Secundaria, actualmente también en la Educación Infantil se abordan cuestiones directamente relacionadas, por ejemplo, con la socialización de niños y niñas y con la revisión de los contenidos sexistas de los cuentos infantiles, entre otras materias. En cualquier caso, el mantenimiento de estereotipos y desigualdades de género en la escuela mediante el desarrollo del currículo oculto o la preocupación por la tardía incorporación de la mujer al sistema educativo, eran algunas de las primeras cuestiones a partir de las cuales se trasladaba la idea de una manifiesta desigualdad de género en el marco del sistema. Pero, también en el currículo explícito cabía hablar de la presencia de estereotipos sexistas en los libros de texto, de tal forma que en los últimos años ha habido una profusa producción didáctica destinada a corregir esta situación y a replantearse todo el currículum en términos de género (GONZÁLEZ; LOMAS, 2002).

En la mayor parte de los países europeos se han ido produciendo cambios que han aportado criterios de actuación e investigaciones sobre la cuestión, con el fin último de reducir paulatinamente y eliminar las desigualdades en género reproducidas por el propio sistema educativo. Estos cambios han tenido como consecuencia:

- La evidencia de un rendimiento escolar más pronunciado de las mujeres en casi todas las áreas, fenómeno que se agudiza a medida que aumenta la edad (MERINO; SALA; TROYANO, 2003).

- La progresiva feminización de las etapas postobligatorias del sistema educativo (BONAL; CALERO, 1999)
- Una creciente preocupación sobre la construcción de la masculinidad en las escuelas (LESKO, 2000), como consecuencia del estudio sobre las identidades de chicos y chicas, que ha ido ganando terreno al debate sobre la igualdad (SUBIRATS; TOMÉ, 2007).
- La denuncia del heterosexismo y la homofobia del sistema educativo, tanto en términos de currículum manifiesto como de currículum oculto (COGAM, 2005; ROMERO, 2006).
- Las críticas a la carencia de educación emocional en nuestro sistema educativo (y su fuerte conexión con el sistema de género) (OLIVEIRA, 2000).
- La poca presencia de hombres entre los profesionales de la educación (SANTOS GUERRA, 2000).
- El debate sobre la conveniencia de sistemas segregados (aulas o centros diferenciados para niños y niñas) (BARRIO MAESTRE, 2005).

En el caso español, el MECD (2020) señala que igualmente las mujeres presentan un rendimiento significativamente superior en áreas como la lectura y matemáticas, aunque en esta última se está reduciendo y en ámbitos como las ciencias el rendimiento por sexos es similar.

En España, diversos estudios elaborados por investigadores/as como Lomas, (1999); Blanco (2001); Barberá y Martínez (2004); Bonal (1997); Rebollo y Mercado (2004), por citar algunos referentes en este campo. han descrito y analizado la cultura de género con especial énfasis en el panorama educativo. Concordando con resultados de investigaciones previas, como las realizadas por Acker (1995); Arnot y Weiner (1987); Ball (1989); Scraton, (1995); Spender y Sarah (1993); Weiner y Arnot (1987) ponen de manifiesto

la posición central de los centros educativos como transmisores de coordenadas culturales e ideologías de género. La institucionalización de creencias y códigos en los sistemas de escolarización es una realidad que puede y debe permitir la transformación del panorama social en lo que a género se refiere y permitir la erradicación de desigualdades actuales.

Sin embargo, los intentos de implementación de planes de actuación e inclusión de la perspectiva de género en los centros de enseñanza encuentran, con frecuencia, resistencias relevantes por parte de los agentes implicados. Algunas de las razones de estas resistencias son observadas por Bonal (1997) en factores que remiten a la ideología global del centro respecto a la organización escolar, el grado de flexibilidad pedagógica, la percepción de las dinámicas de aprendizaje, las costumbres y/o los hábitos que condicionan los procesos de cambio. Asimismo, Colás y Jiménez (2006) identifican la realidad de cómo las percepciones que el profesorado mantiene sobre el género permiten reconocer situaciones de desigualdad y discriminación, actuar en consecuencia y plantear directrices y medidas de innovación educativa en este ámbito.

En este sentido, la radiografía de la cultura de género del profesorado en España muestra un panorama sexista, tal como ha puesto de manifiesto Bonal (1997) señalando que se trata de un sexismo más por omisión que por acción; es decir, manifiesta una resistencia a la implantación de medidas de innovación educativa en esta área, contribuyendo así, a la reproducción cultural.

Por tanto, si atendemos a la influencia que ejercen las creencias sobre el género del profesorado en la práctica docente, tal como han puesto de manifiesto Freixas y Fuente-Guerra (1994), es necesario reconsiderar su formación inicial. Sólo a través de los profesionales de la enseñanza es posible trasladar a los centros educativos, de manera tangible, una cultura igualitaria y desarrollar una conciencia

crítica que permita la transformación de pautas sociales que mantienen la desigualdad de género.

En los últimos años, se observa el desarrollo y puesta en marcha de diferentes legislaciones que pretenden paliar estas desigualdades entre hombres y mujeres, con especial incidencia en el marco del sistema educativo. Así, se constata una referencia directa en la propia Ley Orgánica n. 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (ESPAÑA, 2007), que, en sus artículos 23 y 24, establece que el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Igualmente, deberá incluir la eliminación de los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva, así como el fomento de la igualdad entre unas y otros. Se determina que las administraciones educativas deben garantizar un igual derecho a la educación entre ambos sexos a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que se produzcan desigualdades por comportamientos sexistas o por los estereotipos asociados. Para ello, las administraciones educativas deben desarrollar actuaciones como:

- La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre hombres y mujeres.
- La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

- La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- La cooperación con el resto de las administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Una de las principales expresiones de la filosofía que emana de ello, puede observarse en la serie de competencias que se especifican en los actuales títulos de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Así, de acuerdo con las directrices ministeriales determinadas para ambos títulos, encontramos que en los planes de estudio de ambos Grados figuran la necesidad de adquirir, por parte de los futuros maestros y maestras, las siguientes capacidades (CUSA, 2020):

- Adquirir y manifestar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.

En el mismo sentido, puede encontrarse una referencia a esta cuestión en las Competencias establecidas por la administración educativa para el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria:

- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

A raíz del proceso de convergencia europea de los estudios superiores, las universidades españolas comenzaron una profunda reforma de sus planes de estudio. Reforma que iba más allá de la mera reconversión de asignaturas existentes, y que ha supuesto la transformación del panorama educativo universitario, tanto desde el punto de vista estructural, como metodológico. En este proceso, la mayoría de los centros universitarios españoles responsables de la formación inicial del profesorado –lo que fueron durante muchos años las Escuelas de Magisterio, hoy reconvertidas en Facultades de Educación o de Formación del Profesorado, fundamentalmente–, han vivido con gran satisfacción y con renovadas expectativas la transformación de las antiguas diplomaturas a grados, ya que representaban, en cierto modo, la consecución de una vieja aspiración del mundo de la educación y, en concreto, de la formación inicial del profesorado. Igualmente, la implantación obligatoria del **Máster en formación del profesorado de secundaria** generó expectativas, debido a lo innovador y a la posibilidad de otorgar, finalmente, una consideración universitaria plena a la formación inicial de este profesorado, hasta ahora relegado a una formación auxiliar.

Las universidades abordaron la creación de los tres títulos, a los que he hecho referencia anteriormente, tomando como punto de partida las directrices ministeriales establecidas por la administración educativa, cuya expresión más directa son el conjunto de competencias que figuran en las respectivas Memorias de Verificación que la Aneca (Agencia Nacional para la Evaluación y Acreditación) ha venido aprobando durante estos últimos años.

Así, la inmensa mayoría de los centros universitarios asumieron las propuestas legislativas y las directrices que hacen referencia explícita a la igualdad de género y al fomento de las acciones necesarias para que ésta se haga efectiva.

En el caso de la Universidad de Extremadura, la elaboración de los títulos de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria se llevó a cabo por una comisión mixta compuesta por profesorado de la Facultad de Educación (Badajoz) y de la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres). Siempre fue intención de dicha comisión la creación de una asignatura que recogiese gran parte de los planteamientos expuestos en las páginas precedentes en cuanto a la formación directa en materia de género. Fruto de esta pretensión y tras un profundo debate sobre la cuestión, se consiguió un pleno consenso, para implantar una asignatura denominada *Sociología de las relaciones de género y de la familia*, encuadrada en la materia: *Sociedad, Familia y Escuela*, perteneciente, en ambos títulos, al Módulo Básico.

Quedaba recogida, por primera vez, en títulos universitarios oficiales, una materia directamente relacionada con la formación en género. No existe ninguna asignatura igual, ni similar, en ningún otro título de la Universidad de Extremadura. Igualmente, al analizar detenidamente los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades españolas, se comprueba que no existe ninguna asignatura de las características de la que se ha citado anteriormente, si bien, existen materias, en

cuyo desarrollo, se tratan cuestiones relacionadas con la igualdad de género, pero siempre de forma complementaria a otras cuestiones vinculadas, en líneas generales, con la educación para la igualdad de oportunidades y la ciudadanía.

Desde su entrada en vigor en 2009 hemos venido recogiendo información sobre la práctica y las problemáticas encontradas en el desarrollo de estas enseñanzas y en particular en el desarrollo de la asignatura *Sociología de las Relaciones de Género y la Familia*. El análisis aquí presentado recoge las principales conclusiones obtenidas hasta el momento.

2. ¿De qué punto partimos para estudiar la realidad del proceso de educación para la igualdad? Metodología para el diagnóstico

Dada la naturaleza del objeto de estudio, el eje central es un enfoque fenomenológico¹ con el fin de conocer los significados que los individuos dan a su experiencia y la interpretación que posteriormente les ayudará a definir su realidad y actuar en consecuencia. Este estudio parte de la descripción y comprensión de las relaciones interpersonales y las interpretaciones de la vida cotidiana de las personas. Para Schütz (1993) las características de la vida cotidiana se centran en las construcciones sociales, en los significados que las personas otorgan a la realidad; en términos fenomenológicos el mundo en el que vivimos es un mundo de sentido y significación, construido por las personas que habitan en él. La conducta por tanto responde a la interpretación que se realiza de la realidad. Comprender esa realidad permite comprender la interrelación social de los actores.

Según Godin (2010) “[...] la fenomenología ofrece recursos metodológicos y conceptuales que pueden ayudar a superar la oposición entre feminismo de la diferencia y feminismo de la

igualdad”, así como la alternativa de un feminismo naturalista y otro construccionista. Igualmente, en este sentido también para Berger y Luckmann (1991) – en una línea etnometodológica, pero con gran afinidad con la fenomenología, para comprender la construcción social se deben considerar los procesos subjetivos para poder explicar las realidades objetivas.

En este sentido, las técnicas cualitativas son la herramienta más adecuada. El paradigma cualitativo permite prestar atención al componente más subjetivo del análisis social. En consonancia con Ruiz Olabuénaga (1996), una de las características más evidentes de los métodos cualitativos es su adecuación en la captación y reconstrucción del significado captando la información de una forma flexible y con una orientación holística y de concreción.

El proceso de análisis cualitativo se centra inicialmente en la recolección de los datos, al mismo tiempo que se realiza su análisis. Recolección y análisis se trabajan en la misma fase debido a que esta metodología permite explotar opiniones, sentimientos, actitudes, etc., elementos todos ellos que el investigador puede no haberse planteado a priori y va descubriendo en el transcurso del estudio. La toma de decisiones durante el proceso de análisis permite profundizar en elementos novedosos e inesperados que previamente no habían sido contemplados. Se trata de conocer, explorar y profundizar una realidad que va descubriéndose en el propio proceso de análisis. En este sentido, se ha considerado que la metodología cualitativa es, por tanto, el mejor procedimiento para que los hallazgos emerjan de los datos.

Las técnicas cualitativas estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencia personal, etc., que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (GIL-FLORES; GARCÍA-JIMENEZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 1996, p. 10).

Esta fase se ha centrado en un análisis del discurso que permite perfilar los elementos presentes, recurrentes y diferenciadores en los discursos emergentes acerca de la necesidad e importancia de enseñar en igualdad. Dado que el objetivo de este estudio es conocer la percepción sobre el desarrollo de la enseñanza en igualdad de los diferentes agentes implicados en el proceso, se considera idóneo el análisis del discurso, puesto que permite profundizar en la expresión comunicativa de las ideas y captar su sentido. Esta técnica de análisis cualitativo destaca por su multidisciplinaridad y heterogeneidad de corrientes, lo cual no rebaja el rigor siempre que las dimensiones estén bien definidas y resulta enriquecedor para la investigación.

El tratamiento de la información se realizará a través del software webQDA que permite de manera sistemática la descripción, transcripción y codificación de los datos y facilita su interpretación y análisis. Las fases metodológicas que planteamos en esta fase son las siguientes:

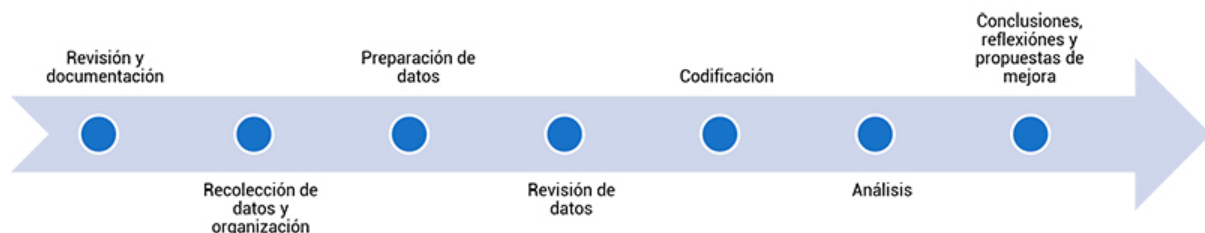


Figura 1. Fases del proceso de estudio.

Fuente: elaboración propia.

Se elabora una extensa revisión bibliográfica en torno a los conceptos de educación para la igualdad y sociología del género. Asimismo, se ha estudiado la literatura existente en torno a la relación entre escuela/igualdad y las posibilidades de análisis para ello. Las bases de datos a las que se acudió fueron CIS, ISOC-CIS, ERIC, Academic Search Library y Dialnet.

Para realizar la recolección de datos al comienzo de cada curso académico se pasa un cuestionario, al menos a dos de los grupos que cursan la asignatura, con el objeto de conocer las actitudes respecto a la materia. Esta información no se incluye en este análisis, pero es relevante su mención en un hipotético análisis cuantitativo. Al final de cada curso académico (desde el 2009-2010 hasta el pasado 2018-2019), se han realizado:

- Tres entrevistas en profundidad al profesorado que impartía la asignatura;
- Una encuesta al menos a dos grupos de estudiantes que cursaron la asignatura;
- Una entrevista en profundidad a un miembro del equipo directivo de las dos facultades donde se cursaba la asignatura (Facultad de Educación y Facultad de Formación del Profesorado).

Este planteamiento nos permite obtener información sobre las tres dimensiones que se han determinado centrales para el análisis:

- Dimensión enseñanza/docente: permite conocer las dificultades con las que se encuentran en el desarrollo de la asignatura, sus percepciones sobre cómo reacciona el alumnado respecto a los contenidos y las actividades, así como si existe o no progresión en el aprendizaje. Las unidades de análisis para esta dimensión son:
 - Necesidad de una formación en igualdad (NFP): para conocer cómo los y las docentes justifican, interiorizan, trabajan y desarrollan la impartición de la materia.
 - Técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TD): para conocer dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje qué dinámicas les han

resultado más interesantes y cuáles han tenido menor aceptación.

- Problemática en la actividad docente (PD): para conocer los inconvenientes y resistencias que encuentran en el desarrollo del programa docente.

- Dimensión aprendizaje/alumnado: para permitirnos conocer la valoración de los estudiantes de la asignatura, así como si la consideran necesaria en su formación, la metodología que consideran más apropiada para el desarrollo de competencias del programa docente. Las unidades de análisis para esta dimensión son:

- Necesidad de una formación en igualdad (NFA): para conocer si los estudiantes consideran pertinente tanto recibir una formación para educar en igualdad como incluirla en sus futuros ámbitos profesionales

- Técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TA): para conocer dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje qué dinámicas les han resultado más interesantes

- Problemática en el aprendizaje (PA): para conocer los inconvenientes que encuentran en el desarrollo de competencias de la materia

- Dimensión gestión/institución: para conocer las implicaciones y la coherencia del centro con la cultura de la igualdad de género. Las unidades de análisis para esta dimensión son:

- Implicación del centro en la formación para la igualdad (IC): para conocer la percepción del equipo directivo sobre la necesidad de educar en igualdad, así como la implantación de recursos y actividades para su trabajo

- Coordinación de actividades para la educación en igualdad (AC): para conocer las facilidades que el

centro ofrece al desarrollo de acciones internas y externas que potencien las competencias desarrolladas en el aula en materia de educación para la igualdad

- Problemáticas existentes (PC): para detectar inconvenientes y resistencias en el desarrollo de una formación integral para la educación en igualdad que incluya todos los agentes implicados en el centro.

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas, para ir ordenando la información, se utiliza el *software* de análisis WebQDA. Este tipo de software permiten registrar toda la información cualitativa recogida, facilitando el proceso de gestión y análisis de datos. Asimismo, elabora la **codificación de los datos cualitativos**. Esta fase metodológica es previa al análisis del discurso y consiste fundamentalmente en identificar los fragmentos del texto (discurso) que recogen información relativa a las unidades de análisis establecidas.

3. Grandes resistencias en la educación para la igualdad y la persistente normalización de la desigualdad

Una vez ordenada y estructurada la información, se procede a la realización del análisis de la información. A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos por dimensiones.

En referencia a la **dimensión enseñanza/docente**. Se observa un discurso constante sobre la problemática común en las enseñanzas en igualdad: la falta de coordinación con otras materias, otros profesores y profesoras y la normalización social de la desigualdad.

La falta de coordinación con otras materias: encontramos la demanda permanente de convertir en realidad la inclusión de

manera transversal de la perspectiva de género en todas las materias impartidas en la formación.

- Profesora 3 (2012): “lo que no puede ser es que nosotras nos matemos por abrir la mente a los estudiantes en materia de género y luego en otras asignaturas no mencionen ni a una científica relevante del área [...] que haberlas haylas”.

La falta de coordinación con otros profesores y profesoras es una constante que reivindican los y las docentes de la materia que nos ocupa alegando la falta de interés o concienciación a la hora de introducir la perspectiva de género en sus asignaturas, así como la falta de preparación para ello.

- Profesora 2 (2017): “seguimos con lo mismo, nosotras dándole importancia al lenguaje inclusivo y el profesorado más conservador tirándonos por tierra nuestra labor en sus clases”.
- Profesor 3 (2019): “hablo con colegas y me cuentan que nadie les ha enseñado a introducir la perspectiva de género en su materia y que no van a cambiar ahora todo el temario para introducirla, que en realidad no es relevante para lo que enseñan”.

La normalización social de la desigualdad se aprecia más acusada en la primera fase del estudio (2009-2012). En la segunda etapa, probablemente como consecuencia de las campañas de sensibilización en los *mass media*, es una idea menos presente, aunque no desaparece. El porcentaje de estudiantes que al inicio de curso considera que no hay desigualdad entre hombres y mujeres sigue siendo elevado. La noticia favorable, en estos términos, es que el profesorado al terminar sondea de nuevo a los grupos con los que ha trabajado y este porcentaje desciende notablemente. Esto es expresado por los/as docentes como motivo de orgullo y satisfacción por el trabajo realizado, como puede observarse a continuación:

- Profesora 1 (2010): “no das crédito...el primer día de clase la gran mayoría de la clase no entiende por qué hay una materia para educar en igualdad en el siglo XXI. Piensan que eso es cosas de sus abuelas y ahora no hay discriminación de sexo en ningún sitio”.
- Profesora 3 (2014): “cada vez menos, pero llegan a la Universidad sin ver la desigualdad en materia de género y asocian la violencia de género a una patología del maltratador”.

Respecto a la necesidad de una formación en igualdad (NFP), se aprecia la formación y concienciación de los y las docentes, aunque reivindican que no es una tarea sencilla, puesto que deben desmontar los mitos sobre la igualdad existentes tanto en el alumnado como en el profesorado, como puede observarse en los siguientes comentarios:

- Profesora 3 (2011): “algunos profesores casposos nos llaman incendiarias y nos dicen que tenemos revolucionado al grupo preguntando por las mujeres en la psicología o la organización de centros. Claro, yo ante eso... solo puedo invitar al profesor en cuestión a asistir como un estudiante más a mis clases [...] a ver si aprende algo”.
- Profesora 1 (2015): “No lo ven [...]están rodeados de publicidad sexista. Cuando se lo explicas en clase alucinan, pero esas gafas no las traen. Hay que enseñarles a mirar”.

Respecto a técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TD) existe una opinión generalizada de que el trabajo con material audiovisual es el más eficiente y eficaz, así como las actividades en las que los estudiantes puedan desarrollar cierto grado de creatividad y diseño de materiales propios.

- Profesora 3 (2010): “El trabajo con películas y videoclips funciona bien. El alumnado lo percibe como una actividad poco

teórica porque entra por una pantalla y no por un texto científico. Luego trabajan con una ficha de trabajo para detectar estereotipos de género y siempre se sorprenden con el resultado final. Se les graba la sorpresa”.

- Profesora 1 (2019): “Las habilidades que tienen para diseñar material docente con perspectiva de género es sorprendente; lo mismo te diseñan un juego de la oca de igualdad que te escriben un reguetón condenando la violencia machista”.

Respecto a la problemática en la actividad docente (PD) el mayor problema detectado es la falsa creencia en la igualdad generalizada y la poca capacidad crítica de los estudiantes.

- Profesora 2 (2016): “cuesta mucho que conecten la cultural patriarcal con su día a día. Tienen asociada la desigualdad a los modelos familiares tradicionales y piensan que como ahora las chicas pueden estudiar y trabajar, ya está todo arreglado”.
- Profesor 1 (2018): “son incapaces de conectar los estereotipos de género con la desigualdad de oportunidades. Por supuesto el papel de los Gobiernos en materia de igualdad ni se lo cuestionan”.

En referencia a la **dimensión aprendizaje/alumnado**.

Respecto a la necesidad de una formación en igualdad (NFA) debemos señalar que es uno de los aspectos sobre el que la opinión de estudiantes presenta mayor transformación. En gran medida, tras cursar la asignatura existe la opinión de haber desarrollado la competencia de detectar la desigualdad de género y haber interiorizado la necesidad de trabajar la igualdad desde las primeras etapas educativas donde entienden jugarán un papel fundamental.

- Estudiante 8 (2014): “pensaba que era una asignatura chorra, pero conocer los datos de la desigualdad y entenderlos desde

la cultura patriarcal me ayudó a entenderla”.

- Estudiante 3 (2019): “es verdad que con todo el tema del Me Too tenía curiosidad por saber de qué iba. Cuando las famosas salen en la TV gritando *Me Too*, me parecía absurdo. Ahora entiendo muchas cosas que antes no podía ver”.

Respecto a las técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TA) coinciden con el diagnóstico del profesorado. El trabajo de análisis audiovisual permite a los estudiantes trabajar sobre formatos con los que se sienten cómodos y acceder a analizar situaciones cotidianas en profundidad.

- Estudiante 1 (2013): “está muy bien ver pelis que creías que eran normales y de pronto entender por qué pasan cosas. Luego lo aplicas a tu vida y es más fácil verlo también. Además, los anuncios publicitarios esconden connotaciones que antes no sabía, me parecía lo más normal”.
- Estudiante 7 (2018): “la parte de los textos es un poco rollo, a mí me mataba, no entendía nada. Luego la profesora aplicaba las ideas a las actividades y me enteraba mucho mejor. Los debates a veces eran tensos y continuaban después de clase y eso me gustaba porque tenía que fijarme en cosas que antes no le daba importancia [...] como cuando tuvimos que elaborar un listado de elementos sexistas en un entorno educativo; toda la vida en la escuela y ¡nunca me había fijado!

Respecto a la problemática en el aprendizaje (PA) es común un discurso de resistencia inicial que va relajándose a los pocos meses de trabajo. El principal problema detectado es la incoherencia que encuentran con su entorno más cercano (amigos, familias, etc.) que mantienen una normalización de la desigualdad, así como, una estigmatización del feminismo.

- Estudiante 8 (2010): “claro, yo llego a mis colegas y les explico algunas cosas sobre la publicidad sexista y me llaman feminazi; cuesta mucho contarles que el feminismo es igualdad, la mayoría están muy confundidos”.
- Estudiante 3 (2014): “en mi casa no lo ven. Mis hermanas dicen que si ellas quieren ser ingenieras lo pueden ser y eso es igualdad; y lo del lenguaje inclusivo, mi padre dice que una estupidez. No les voy a explicar todo lo que aprendo porque en realidad no quieren saberlo”.

En referencia a la **dimensión gestión/institución**. De manera sostenida y generalizada es la dimensión donde se observa, casi sin alteraciones, un discurso políticamente correcto respecto a la defensa de la perspectiva de género. No obstante, se detecta que una de las principales resistencias a la hora de dar coherencia al proyecto conjunto de la educación en igualdad es la coordinación con el perfil más clásico del profesorado.

Respecto a la implicación del centro en la formación para la igualdad (IC) los distintos equipos directivos han mostrado desde el inicio del proyecto una postura pro-igualdad y cooperante en todo momento. No solamente con las iniciativas planteadas por el profesorado de la asignatura, sino también a través de la colaboración permanente con la Oficina para la Igualdad de la Universidad, así como al mostrar receptivo ante todas las actividades relacionadas en este aspecto con la comunidad universitaria. Sin embargo, afirman que existe un sector del profesorado reacio incluso a la participación en actos de condena contra la violencia machista; no porque la apoyen, sino porque sienten que la sociedad no es responsable:

- Gestor 1 (2010): “nuestra predisposición es absoluta. Creemos en la necesidad de que los futuros maestras y maestros puedan

educar en igualdad y debemos formarlos para ello”.

- Gestor 1 (2013): “a veces recogemos quejas de los estudiantes sobre comentarios sexistas de algunos profesores. Es delicado tomar medidas porque todo requiere un protocolo y al intentar razonar con el profesor en cuestión nos mira como si quisiéramos comenzar una cruzada contra él. La formación en igualdad del nuestro propio profesorado debería ser una exigencia para la docencia”.

Respecto a la coordinación de actividades para la educación en igualdad (AC) en general no hay problemas con su realización. Los equipos directivos se coordinan con la Oficina para la Igualdad y con agentes externos para dinamizar proyectos durante todo el curso, así como acciones puntuales cuando son requeridas.

- Gestor 2 (2018): “participamos en toda actividad vinculada a la igualdad que desde el centro o desde fuera permite nuestra participación. Ahora mismo, colaboramos con varias ONG´s que trimestralmente plantean ciclos de cine, exposiciones y charas para sensibilizar sobre el asunto. Es cierto que en los últimos años nos hemos centrado menos en los estereotipos y más en la prevención de la violencia, pero creo que es porque algo vamos avanzando en esta materia”.

Respecto a las problemáticas existentes (PC) aluden permanentemente a la formación del profesorado en materia de igualdad y a la normalización social de la desigualdad.

- Gestor 1 (2010): “tenemos docentes que se niegan a introducir la perspectiva de género en sus asignaturas, que atacan el lenguaje inclusivo e incluso que critican algunas actividades que se realizan en el centro; por supuesto el 8 de marzo ni aparecen por el centro (risas)”.

- Gestor 2 (2016): “es cierto que la asignatura Sociología de las Relaciones de Género juega un papel fundamental que permite observar resultados en un solo curso. Es fácil ver a estudiantes de primero más participativos, activos e implicados en materia de igualdad tras haberla cursado. Siempre me pareció una necesidad”.

4. ¿Qué sabemos y hacia dónde vamos?

Los aspectos más destacados de este estudio se muestran a través de las siguientes ideas:

1. Los centros de formación para el profesorado y las facultades de educación son el primer nivel en el que se debe comenzar a educar en igualdad. Los estereotipos que hacen referencia a que la población vive en una sociedad igualitaria, suponen la mayor resistencia para la formación en este ámbito. A través de este estudio, se pone de manifiesto que el futuro de la enseñanza llega a las aulas sin apenas conciencia crítica de las desigualdades y normalizando patrones patriarcales;
2. Los planes de actuación e inclusión de la perspectiva de género en los centros de enseñanza pasan por una fase inicial cuyo eje es desmontar la normalización de la desigualdad para poder construir e instruir en la perspectiva de género. En este sentido se constata que deben aplicarse a profesorado, alumnado y equipos de gestión;
3. Las mayores resistencias encontradas en este estudio para el óptimo desarrollo de la educación en igualdad en la UEX han sido:
 - a. Resistencias del profesorado. Se observa la existencia de un número significativo de profesorado reacio a aceptar la necesidad de trabajar con perspectiva de género. La formación en materia de

género no es obligatoria para la docencia y en muchas ocasiones se mantienen patrones jerárquicos y patriarcales que impiden o contradicen las iniciativas pro-igualdad;

b. Resistencias del alumnado. Se detectan relevantes contradicciones debido al hecho de haber sido educados en una sociedad que ha ocultado durante muchas décadas las desigualdades existentes y la socialización en la idea de vivir en una sociedad donde hombres y mujeres son iguales. Los estereotipos que vinculan la igualdad con movimientos radicales de superioridad de la mujer se extienden a la misma velocidad que las campañas de sensibilización contra la violencia machista y no existe una estricta formación al respecto;

c. Resistencias de los centros. Se mantienen en muchas ocasiones elementos que perpetúan la desigualdad a través del currículum oculto. Se considera que sería necesaria la cooperación de toda la comunidad universitaria para su erradicación.

Este estudio concluye con la idea de que seguir trabajando en los centros de formación por la inclusión de todos los agentes en temas de igualdad supone un reto necesario para superar las resistencias aquí descritas.

Referencias

ACKER, S. *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, 1995.

ARNOR, M.; WEINER, G. (eds.). *Gender and the Politics of Schooling*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós, 1989.

- BARRERÁ, E.; MARTÍNEZ, I. *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2004.
- BARRIO MAESTRE, J. M. *Educación diferenciada, una opción razonable*. Pamplona: Eunsa, 2005.
- BERGER, T.; LUCKMAN, P. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, 1991.
- BLANCO, N. (coord). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal. 2001.
- BONAL, X. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Grao, 1997.
- CALERO, J.; BONAL, X. *Política educativa y gasto público aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1999.
- COGAM. *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM, 2005. Recuperado en: <https://cogam.es/>.
- COLÁS, P.; JIMÉNEZ, R. Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, v. 340, p. 415-444, 2006.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA ANA. (CUSA). *Competencias del Grado en el Educación Primaria*. Badajoz: Universidad Santa Ana, 2020. [Internet]. Recuperado en: <https://www.universidadsantana.com/competencias-prim>.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, n. 71, de 23/03/2007 (con modificaciones posteriores). Recuperado en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>. Consultado: 4 abril 2020.
- FEIXAS, A.; FUENTES-GUERRA, M. La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, v. 304, p. 165-176, 1994.
- GIL-FLORES, J.; GARCÍA-JIMENEZ, E.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe: Málaga, 1996.
- GONZÁLEZ, A.; LOMAS, C. (coord.). *Mujer y educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- GODIN, C. El escepticismo en la Fenomenología del Espíritu. In: ÁLVAREZ GÓMEZ, M.; PAREDES MARTÍN, M. C. (eds.). *Liberación y constitución del espíritu: elementos hegelianos en el pensamiento contemporáneo*. Salamanca: Eds. Univ. de Salamanca, 2010.
- GONDIM, E.; MARRA, O. Considerações sobre a educação: uma perspectiva do Self. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 33, n. 2, p. 179-186, 2011.
- LESKO, N. (ed.). *Masculinities at School*. London: Sage, 2000.
- LOMAS, C. *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, 1999.
- LÓPEZ, M. C. Fenomenología y feminismo. *Revista Daimon. Revista de Filosofía*, n. 63, p. 45-63, 2014.

MERINO, R.; SALA, G.; TROIANO, H. Desigualdades de clase, género y etnia en educación. In: FERNÁNDEZ PALOMARES, F. *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (MECD). *Niveles de rendimiento: Género e inmigración* (Infografía). 2020. [Internet]. Recuperado en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-23749.jpg>.

OLIVEIRA, M. La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo. In: SANTOS GUERRA, M.A. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000.

PÉREZ GONZÁLEZ, A.B. *Género y sociología de la educación en la formación del profesorado*. Tavira: Revista de Ciencias de la Educación, n. 15, p. 7-20, 1998.

REBOLLO, M.A.; MERCADO, I. (coords). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI. Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw Hill, 2004.

ROMERO, A.; ABRIL MORALES, P. Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 11, n. 3, 2008.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I.; ISPIZUA, Ma. A. *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

SANTOS GUERRA, M. A. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000.

SCRATON, S. *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata, 1995.

SPENDER, D.; SARAH, E. *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós, 1993.

SUBIRATS, M. (coord.) *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1993.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.

SCHÜTZ, A. *La construcción significativa del mundo social*. Paidós: Barcelona, 1993.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. *Memoria de verificación del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Extremadura*. 2020a.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. *Memoria de verificación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura*. 2020b.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. *Memoria de verificación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad de Extremadura*. 2020c.

WEINER, G.; ARNOT, M. *Gender under scrutiny: new inquiries in Education*. London: Hutchinson, 1987.

1. Entendida en los términos de sociología comprensiva que Max Weber denominaba *verstehen*.

8

Inclusión en la encrucijada entre la propensión a aprender y las experiencias de aprendizaje mediado

Silvia López de Maturana Luna
Universidad de La Serena, Chile

Hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo.
(Philippe Meirieu)

Cuando veo los ojos de mi hijo, cuando veo los millones de personas excluidos de las decisiones más sagradas de su futuro, creo en la humanidad; creo en una educación integral, bilingüe y multicultural; creo en la viabilidad de un mundo intercultural y creo en la construcción de una cultura de paz, como el resultado del pleno respeto a la dignidad, a los derechos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos. En suma, creo en la educación como el camino para alcanzar esa nueva cultura de paz acompañada de justicia social.
(Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz, 1992)

Pensar, sentir, hablar y escribir sobre inclusión implica la postura ética de considerar la legitimidad de los/as otros/as y luchar contra los estereotipos de normalidad que tanto han deformado nuestras conciencias. La complejidad que implica traspasar el simple

concepto nos impele a reflexionar acerca de las maneras en las que miramos la vida y a los/as otros/as en nuestra existencia cotidiana.

La alteridad es inclusión desde el momento en que la presencia del otro y de la otra nos interpela permanentemente y, por lo tanto, es un acto de respeto, acogimiento y amor genuino al ser humano solo por el hecho de existir, que va más allá de una norma de buen trato, mandatos institucionales o miradas lastimeras y asistenciales; es algo que nos incumbe a quiénes educamos para tener una mirada genuinamente inclusiva (LEVINAS, 2002).

En este capítulo hablaremos de la inclusión educativa, aquella que se da en las escuelas donde los/as mediadores/as ofrecen a sus estudiantes ambientes activo-modificantes creados intencionalmente para establecer nuevas relaciones a partir de lo aprendido y a los estados en que cada uno/a se encuentra para favorecer su modificabilidad emocional y cognitiva. La inclusión educativa se opone a la escolarizada puesto que esta última se realiza en los ambientes pasivo-aceptantes que segregan y no reconocen las capacidades individuales, aceptando pasivamente la dificultad de un/a estudiante y minimizando su propensión a aprender.

La escuela no es el único espacio y tiempo educativo, aunque nos abre a otras posibilidades de socialización gracias a la diversidad que se encuentra en esos ambientes. En ella se incuban y reproducen las diferencias, pero también es allí donde éstas pueden revertirse. Sin embargo, a pesar de eso, en muchos casos, conduce hacia la uniformidad y modelaje de las mentes y de los cuerpos de acuerdo con la norma preestablecida. Por lo general, se planifica a priori para quien no se conoce y se evalúa de acuerdo con estándares en los que no encajan los/as estudiantes diferentes a esa supuesta “normalidad”, a raíz de lo cual se anula la singularidad de cada uno/a ya que emergen, con mayor fuerza, sus

deficiencias y límites sin que comprendan qué es lo que les dificulta aprender.

Sumisos/as, dóciles y manipulables

Los/as estudiantes que presentan problemas para aprender, sin ser responsables de su estado, resultan muy heridos/as a causa de esos procesos de injusticia social y muy pronto se refugian en el seguro nicho de la incapacidad, requiriendo cada vez más de la asistencialidad y tratamientos especiales que cada vez les alejan más de sus propias capacidades. Muchos/as terminan siendo sumisos/as, dóciles y manipulables.

Por eso es tan relevante asegurar la activación de sus capacidades desde los primeros años. Por ejemplo, leerles cuentos, llevarlos a paseo por el vecindario y nominar lo que observan, hacer y pedir preguntas, plantear y pedir hipótesis, distinguir datos relevantes, planear los pasos a seguir y descubrir sus propias lógicas.

Un sistema escolar que excluye hace encajar en una norma a la diversidad de estudiantes y no considera la cantidad y calidad de esfuerzos que cada uno/a de ellos/as realiza para llegar a la meta, como tampoco toma en cuenta la alegría de un pequeño logro. Por el contrario, les mide reduciéndoles a datos y les encasilla en estadios del desarrollo casi siempre en desventaja, generándoles una sensación de aislamiento y de desolación cuando todos/as le indican con el dedo y le hacen notar su deficiencia, lo que profundiza la impotencia al no poder realizar una tarea. Sin más, se les cataloga como retrasado/a y, lo que es peor, se ignora lo que está sintiendo acerca de su supuesta incapacidad, la que se refuerza con los reiterados fracasos.

En ese tipo de escuelas, generalmente, se observa y evalúa lo que el o la estudiante muestra al momento de ser evaluado/a, sin

tomar en cuenta el proceso que ha seguido para dar tal o cual respuesta. Pero hay otros casos donde el/la profesor/a cree en el potencial del/de la estudiante y sabe que detrás de una respuesta, aunque no sea la esperada, se esconden muchas otras emergentes que solo necesitan de un apoyo para darse a conocer. Ese proceso equivale, respectivamente, a lo que Vigostsky llamó Zona de Desarrollo Real, a lo manifestado sin ayuda externa; Zona de Desarrollo Próximo, a aquella en la que participa un/a mediador/a que lo guía; y Zona de Desarrollo Potencial, aquella en donde se encuentra la capacidad que se activa gracias a la mediación.

En el mismo contexto, Feuerstein propuso tres zonas de desarrollo cognitivo: la Zona de Desarrollo Manifiesto I que equivaldría a la Zona de Desarrollo Real; la Mediación, que se daría en la Zona de Desarrollo Próximo, y la Zona de Desarrollo Manifiesto II, que terminaría siendo la activación de la potencialidad del/de la estudiante en donde después de haber sido mediado/a da otra respuesta mostrando su posibilidad de cambio.

Todos/as propenden a aprender

Todos/as los/as estudiantes propenden a aprender dentro y fuera de la escuela, a pesar de sus diferencias de origen, lenguaje y capacidades, porque, por una parte, todo/a ser humano/a llega al mundo con enormes potencialidades, entre otras, cognitivas, emocionales, espirituales, sociales y psicomotoras a la espera de ser desarrolladas integralmente y, por otra parte, porque gracias a esas potencialidades son ingeniosos/as, curiosos/as y geniales, perciben y exploran sistemáticamente su entorno, atienden a varias fuentes de información a la vez, comparan, distinguen, relacionan, se involucran en la tarea si es que les interesa y disfrutan con sus logros.

Sin embargo, cuando se les iguala de acuerdo con una norma, surgen rápidamente los/as “anormales”, esos/as grandes olvidados/as y excluidos/as de su derecho a aprender solo porque aprenden de manera diferente, lo que perturba al profesorado que busca la uniformidad. Su mente dotada de infinitas posibilidades de desarrollo se va anquilosando paulatinamente a medida que transcurren los años escolares y su retraso se va notando con relación al resto de sus compañeros/as de estudio, sin que nadie haya notado la profundidad de sus inferencias, lo que habría sido posible si es que, quiénes les educan, se hubiesen preguntado desde dónde y cómo las estaban planteando. Para hacerlo se necesita de mediadores/as que crean en sus capacidades, les desafíen, despierten su interés, la necesidad de activar su capacidad de aprendizaje, curiosidad y asombro, y les encanten con la posibilidad de aprender.

Los/as estudiantes con dificultades severas también pueden aprender y modificarse cognitivamente, como cualquier otro/a, salvo que, de manera diferente, pues no pueden hacerlo por sí solos/as, ya que necesitan a un/a mediador/a que descubra su propensión a aprender y se los haga saber y disfrutar.

Una manera de acercamiento a los/as estudiantes excluidos/as es conocer sus “estados óptimos”, para identificar sus capacidades, entender el por qué se confunden y visualizar sus posibilidades de modificabilidad emocional y cognitiva. Si solo nos basamos en los “períodos críticos”, que aparecen en los listados de tareas o estadios del desarrollo, corremos el riesgo de encasillarles afectando la percepción de la deficiencia y la posibilidad de cambio estructural (FEUERSTEIN, 1991). Eso no significa desconocer los resultados psicométricos, solo que éstos pueden ser un parámetro para saber lo que es capaz de hacer por si solo/a, los que luego se contrastan con la evaluación dinámica de procesos para conocer la

posibilidad de desarrollo si es que se le brindan experiencias de aprendizaje mediado.

La teoría de Reuven Feuerstein, cuyos pilares básicos son la Experiencia de Aprendizaje Mediado y la Modificabilidad Cognitiva, aporta una gran alternativa a la inclusión al afirmar que todos/as los/as seres humanos/as pueden aprender y que tienen derecho a ser reconocidos/as como sujetos modificables. El autor rechaza enérgicamente la posibilidad de responsabilizar a la etnia, procedencia social, genes, edad, como razones del fracaso en el aprendizaje ya que aún en los peores casos los/as estudiantes pueden modificarse cognitivamente. Por eso es tan relevante la postura de los/as profesores/as ante las dificultades de los/as estudiantes, pues si creen que todos/as propenden a aprender buscarán las maneras de lograrlo. Esto trae consecuencias epistemológicas determinantes para entender el proceso educativo de manera propositiva y optimista y considerar el derecho a ser inteligente como uno de los principales derechos del ser humano, ya que si una persona piensa por sí mismo/a será más difícil que se someta al pensamiento de otros/as.

¿Inclusión o exclusión?

Desde los primeros años escolares el profesorado tiene que saber lo que quieren o necesitan los/as niños y las niñas, crear estrategias de interacción pertinentes, atribuir significado a los estímulos, provocar interés y crear la necesidad de aprender para que sean ellos/as mismos/as quiénes la satisfagan sinérgicamente. Unos/as aprenderán más y otros/as menos, pero ninguno/a permanecerá indiferente si el o la profesor/a es un/a mediador/a intencional y significativo/a, por eso, cualquier interacción o ambiente no da lo mismo en los procesos de aprendizaje.

Muchas escuelas engrosan los listados inclusivos con estudiantes “diferentes”, “discapacitados”, con “necesidades educativas especiales” o con distintas maneras de llamarles para diferenciarlos de los/as otros/as aparentemente “normales”. Eso produce una falsa imagen de equidad, porque muchos/as de ellos/as se sienten aislados/as, desprotegidos/as y forzados/as a aprender dentro de una norma en la cual no encajan.

Por ejemplo, hay casos en los que se minimizan sus capacidades y se les separa del grupo llevándolos a otros sectores de la escuela donde los/as especialistas intentan activar el comportamiento cognitivo que han detectado deficiente; hay otros casos en los que se les integra en el curso, pero se les hace sentir inferiores pues no hay adaptaciones temáticas ni didácticas de acuerdo a los estados que cada uno/a manifiesta. Cualquiera que sea la situación, el ambiente que se crea es de una sensación de menosprecio generalmente producto de las profecías autocumplidas que nacen de haberles atribuido éxito o fracaso de acuerdo con el parámetro de un/a estudiante ideal. Eso se agrava mucho más por la objetivación estandarizada que tiene que cumplir normas preestablecidas, por lo que hay que hacer encajar al/a la estudiante en un estadio del desarrollo para el cual aún no está preparado/a.

Establecer relaciones significativas y trascendentes con los/as estudiantes excluidos/as no sólo consiste en proporcionarles estímulos educacionales pertinentes, sino que hay que comenzar por utilizar los que tienen en su medio para dar mayor sentido a sus aprendizajes, así se parte de lo familiar y cercano. De esa manera, se puede facilitar el acercamiento y la toma de conciencia de que pueden usarlos para aprender en la escuela.

Experiencia de Aprendizaje Mediado

La Experiencia de Aprendizaje Mediado es una de las mejores oportunidades que tiene el/la profesor/a para educar y modificar cognitiva y emocionalmente a los/as estudiantes. Se diferencia de una clase tradicional porque dicha experiencia es una intervención experimentada, intencionada y activa del/de la mediador/a con el fin de crear ambientes activo-modificantes, atribuir significado a los estímulos, provocar interés y crear la necesidad de aprender. Como educa sobre la base de las fortalezas más que sobre las debilidades, hay mayores probabilidades de desarrollar las funciones cognitivas de cada uno/a de sus estudiantes para lograr la creación de nuevos patrones de conducta y de aprendizaje que les permita transferir y anticipar respuestas en otras situaciones nuevas y complejas. Todo proceso de mediación se estructura en base a doce características dentro de las cuáles las tres primeras son universales y fundamentales¹: Intencionalidad-Reciprocidad, Significado y Trascendencia.

Por definición el/la mediador/a es optimista puesto que cree en la propensión a aprender y en la modificabilidad emocional y cognitiva del/de la ser humano/a, razón por la cual presta atención a los mínimos detalles que muestran los/as estudiantes ante las experiencias de aprendizaje ya que esos le permitirán señalar con mayor precisión el tiempo y el espacio que cada uno/a necesita para cumplir una tarea. Si un/a estudiante no responde a la mediación, el/la mediador/a se pregunta si ha hecho lo suficiente, si ha reconocido las resistencias y ofrecido las condiciones necesarias para modificarlas, y lo más importante, si se ha fijado en la persona del/de la estudiante, en cómo aprende y de que es capaz y no tanto en las patologías o en los resultados negativos ante las mediciones estandarizadas. Es diferente consultar por el rendimiento manifiesto de un/a estudiante, lo que equivale a preguntar cuánto sabe o qué contenidos no domina, que por el rendimiento máximo que podría alcanzar, es decir, cuánto podría aprender y cuáles son los contenidos que maneja en sus entornos familiares y sociales.

Todo aquello le resulta complicado al/a la adulto/a que ha sido formado/a en la secuencia lineal de la escolarización en donde los aprendizajes uniformes le han llevado a decidir qué es lo que necesitan aprender los/as estudiantes y también a creer que hay algunos/as que pueden aprender y que hay otros/as que no. Estos modos de operar corren el riesgo de conducir al profesorado a discriminar y a segregar a los/as niños/as desde temprana edad en función de la valoración que asignen a la manifestación de sus aprendizajes; buenos, medianos y malos. Sin una estrategia que efectivamente ayude a superar estas marginaciones, las brechas se profundizarán cada vez más (LÓPEZ DE MATURANA; CALVO, 2014).

Preguntas como estrategia didáctica

Algunas preguntas que pueden hacerse los/as mediadores/as para orientar el proceso pedagógico y favorecer la educación inclusiva pueden ser las siguientes:

- Preguntas sobre el proceso inclusivo general:
 - ¿Cuáles son las fortalezas del/de la estudiante?
 - ¿Cuáles son las barreras que le impiden aprender?
 - ¿Cuán susceptibles de cambio son las deficiencias observadas?
 - ¿Qué otros obstáculos al aprendizaje se observan?
 - ¿Qué puedo hacer para que se dé cuenta de que puede aprender?
 - ¿Qué estrategias puedo utilizar para facilitar su aprendizaje?
 - ¿Cuánto tiempo y qué espacio se requiere para el cambio deseado?
 - ¿Qué piensan los/as otros/as profesores/as y sus padres?

- ¿Desde dónde hablan para evaluarlo/a?

- Preguntas sobre la observación del trabajo individual del/de la estudiante:

- ¿En qué momentos siente agrado o desagrado frente a la tarea?
- ¿Cuáles son sus funciones cognitivas eficientes y deficientes?
- ¿Qué tipo de indicaciones capta con mayor facilidad al realizar una tarea?
- ¿De qué manera argumenta sus respuestas?
- ¿Qué es lo que pregunta cuando se le pide realizar una tarea?
- ¿Cuál es el proceso de razonamiento que utiliza para enfrentar la tarea?
- ¿Necesita que le lleve a focalizar la atención o necesita mayor explicación verbal?
- ¿Cómo transfiere las estrategias mediadas hacia nuevas situaciones?

Las preguntas del profesorado mediador guían, orientan y permiten que los/as estudiantes perciban mejor y focalicen la atención en lo relevante de cada caso, sobre todo si utiliza preguntas de conflicto cognitivo que aceptan respuestas divergentes y que si son absurdas les desestructuran la lógica argumental.

Por ejemplo: ¿cuáles son para ti las diferencias entre un conejo y un zorro? ¿por qué el oso polar es blanco? ¿cómo podrían volar los perros? o ¿cómo puedes transformar una botella en un ratón? Preguntas como esas amplían el mundo de las necesidades y crean las condiciones para lograr los objetivos de aprendizaje. Aquí se esperan respuestas creativas e ingeniosas donde los/as estudiantes hacen uso del pensamiento divergente y de la proyección de relaciones virtuales. Deben dar características esenciales y no

superficiales para intentar la respuesta correcta. Por ejemplo, si dicen que lo que le falta a la botella es una cola, no necesariamente puede ser un ratón, pero si dicen que lo que le falta es el queso, el dato es más preciso, aunque provenga de una caricatura. Preguntas como esas, divierten, amplían el mundo de las necesidades, ejercitan las funciones cognitivas y crean las condiciones para lograr los objetivos de aprendizaje. Las preguntas facilitan y provocan las conversaciones entre profesores/as y estudiantes creando intencionalidad y reciprocidad mutua, por lo tanto, el contenido ya no es externo ni ajeno.

Siguiendo en la misma lógica, para activar los procesos metacognitivos los/as mediadores/as podrían preguntar a sus estudiantes:

- ¿Cómo lo has hecho?
- ¿Qué pasos seguiste para resolver el problema?
- ¿Qué es lo que más te costó realizar?
- ¿De qué otra manera podrías haberlo hecho?
- ¿Qué te parecen las respuestas de tus compañeros/as?
- ¿Qué pasaría si en lugar de tomar este dato, tomaras otro?
- ¿En qué te has fijado para realizar la tarea?

De esa manera, podrían encontrar las mejores estrategias para mediarles ya que conocerían qué es lo que hacen para sortear las dificultades y el/la estudiante podría sentirse tomado/a en cuenta, lo que puede cambiar radicalmente su autopercepción sobre su propia posibilidad de cambio.

Ambientes óptimos para los aprendizajes

El riesgo inminente de los ambientes escolarizantes es que se transformen en pasivo aceptantes por el reduccionismo del saber que solo se ajusta a las planificaciones que se preparan para el curso donde no se reconocen otros saberes que no se ajusten a las normas preestablecidas. De esa manera, es fácil suponer que un/a estudiante con dificultades tendrá problemas si se lo/a mide con la misma vara que al resto ya que los resultados, evidentemente, serán distintos. En este tipo de ambientes no hay mediación y el profesorado, generalmente, se subordina a los determinantes distales, como el ambiente sociocultural, el nivel económico de las familias, la salud y la nutrición o los factores orgánicos, señalados como causa del fracaso escolar.

El ambiente que se considera inclusivo es el activo modificante, indispensable para la construcción de nuevos conocimientos, y que se define como el espacio y tiempo enriquecido intencionalmente por el/la mediador/a para estimular la plasticidad cerebral y modificar emocional y cognitivamente a sus estudiantes. Para eso promueve la curiosidad epistemológica, la comunicación, el diálogo y los conflictos cognitivos para buscar la reciprocidad de los/as estudiantes de acuerdo con los estados emocionales y cognitivos en que cada uno/a se encuentre. No tiene que ver con recursos materiales, infraestructura o disposiciones curriculares, sino con las interrelaciones mediadas que allí se generen.

El paso de un ambiente pasivo aceptante a uno activo modificante requiere de la decisión del profesorado que asuma que es posible, realizable y sostenible hacerlo. Para avanzar hacia su ejecución se requiere de la convicción personal y profesional de todos/as los/as involucrados/as, pues no es fruto del azar sino del trabajo conjunto y comprometido de la comunidad escolar. El riesgo del ambiente pasivo aceptante es la auto atribución de la incapacidad para aprender, lo que se refuerza con las dificultades generadas por la misma escuela que pueden terminar en la

privación cultural de los/as estudiantes a causa de la falta de experiencias de aprendizaje mediado.

Privación cultural

La privación cultural, según Feuerstein, se define como la falta de experiencias de aprendizaje mediado, es decir, la imposibilidad de aprovechar la riqueza de la propia cultura. No es la consecuencia de la pobreza material sino de la inadecuada intervención en el proceso educativo, a pesar de que en los sectores socioculturales más desposeídos se puede acrecentar más debido a algunas de sus características y con el riesgo de que derive en un sentimiento de incapacidad y rechazo al estudio formal. Aquello puede llevar a los/as estudiantes a convertirse en receptores/as pasivo/as de estímulos seleccionados por los/as adultos/as y por las instituciones que actúan bajo los regímenes de “normalidad”, a limitar su autonomía mental y a acarrear serias dificultades para comprender y relacionar los contenidos culturales que se le enseñan, lo que puede terminar en el convencimiento de su incapacidad impuesta y autoimpuesta.

La privación cultural afecta negativamente a los procesos de inclusión puesto que no le permite al/a la estudiante una lectura activa y significativa del mundo y le va creando dificultades que les impiden saber qué hacer con los datos que recibe, cómo organizarlos y dar una respuesta con la que se sientan seguros/as. Si no es así, es altamente probable la frustración porque no tienen las palabras para comprender o para responder, les cuesta explorar sistemáticamente una situación de aprendizaje, no les resulta fácil comparar, se les dificulta la planeación de una tarea o no son precisos/as y desinhibidos/as para responder. De esa manera, el camino hacia la desesperanza aprendida resulta fácil.

Cualquier profesor/a sabe lo que cuesta enseñarle sin mediación a un/a estudiante con privación cultural. Por ejemplo, un/a estudiante con código lingüístico restringido es difícil que logre codificar y decodificar el mensaje de un/a profesor/a con código lingüístico elaborado. Nada se logra haciéndole repetir, incansablemente, simplemente porque no ha entendido y será difícil que lo haga sin mediación. Ahora bien, el/la estudiante puede memorizar las respuestas, con lo que puede engañar al/a la profesor/a desatento/a y a sí mismo/a. En esta situación, el/la responsable no es el/la estudiante, sino el/la profesor/a que ha generado esta situación. No cabe duda de que en esa realidad los aprendizajes escolares carecen de sentido para los/as estudiantes ya que no les reporta ninguna conexión significativa con su mundo cotidiano.

Una manera de superar la privación cultural en las escuelas escolarizadas es el reconocimiento de la alteridad y la convicción del profesorado acerca de la legitimidad de los/as otros/as que se nutre del trabajo colaborativo del profesorado, la familia y la comunidad.

Funciones Cognitivas

Las funciones cognitivas son actividades del sistema nervioso que según Feuerstein (1991) explican, en parte, cómo nos desenvolvemos ante el mundo y pueden dar una visión global para detectar las causas del rendimiento deficiente de un/a estudiante y para buscar las mejores maneras de superarlo. La deficiencia de una función cognitiva no significa su carencia, sino que no ha sido suficientemente desarrollada, por lo que dificultan el acercamiento óptimo al aprendizaje. Un/a estudiante con funciones cognitivas deficientes tendrá problemas para explorar sistemáticamente una situación de aprendizaje, ser preciso/a al recoger los datos, distinguir lo relevante de lo irrelevante, plantear hipótesis, buscar evidencias, planificar la conducta, actuar ante las emergencias, ser

preciso/a en la entrega de la información, hablar con desinhibición y transferir lo aprendido a otras situaciones de aprendizaje.

La buena calidad de las funciones cognitivas de la fase de entrada de la información depende de la calidad y cantidad de los datos acumulados por el/la estudiante en la recepción de la información. Las de la fase de elaboración, del establecimiento de las relaciones entre los datos recopilados en la fase de entrada y los datos recopilados por las experiencias anteriores. Las de la fase de salida de la información, de la fluidez, habilidades lingüísticas y la precisión para entregar una respuesta.

Los/as estudiantes no son conscientes del desarrollo de sus funciones cognitivas y de cómo pueden potenciarlas, pero los/as mediadores/as si lo son ya que dentro de sus facultades está la de detectar las causas del rendimiento deficiente de un/a estudiante.

Modificabilidad Cognitiva

La Modificabilidad Cognitiva es definida por como un cambio estructural en los patrones de desarrollo cognitivo del/de la estudiante gracias al carácter autoplástico e inestable del ser humano, es más profunda que un simple cambio, que, por lo general, es de corta duración y más localizado. Eso significa que los/as estudiantes son susceptibles de modificarse en cualquier período de su vida, no limitado a períodos específicos del desarrollo y se manifiesta por el desenvolvimiento de las funciones cognitivas que les permiten aprender. Por eso, la relevancia de la mediación para el logro de la modificabilidad, que favorece la propensión a aprender y activa las funciones cognitivas que aparecían inactivas, provoca la conciencia de cambio del/de la estudiante quien se da cuenta de que puede modificarse y que lo que antes no comprendía ahora puede hacerlo.

Según Feuerstein (1988, p. 7) “Las personas frecuentemente experimentan cambios, pero éstos a menudo dejan huellas mínimas sobre sus funciones más altas porque ellos no logran ser una parte integrada de su personalidad y su estructura cognitiva”.

Dado que es la plasticidad cerebral la que permite entender la modificabilidad cognitiva y, por lo tanto, el cambio de estado a estado, entendemos que la inteligencia no puede considerarse como un objeto inconmensurable y fijo, ni como una capacidad o una característica, sino como un estado del ser humano que generalmente puede desarrollarse mucho más allá de lo que ese estado manifiesta.

Cuando un/a estudiante se modifica cognitivamente logra darse cuenta de que es un ser que puede aprender mucho más allá de lo que el/ella mismo/a cree, por eso la modificabilidad cognitiva incluye las emociones que siempre van acompañando sus habilidades, capacidades, competencias y rasgos de su personalidad.

Apertura a la diversidad

Las escuelas deben abrirse genuinamente a la diversidad y flexibilizar las condiciones para hacerlo, por ejemplo, no necesitamos preguntarnos si los/as estudiantes pueden o no aprender, sino cómo es necesario enseñarles para activar su propensión a aprender (FEUERSTEIN, 1991). Es desde allí donde necesitamos escuchar cómo y desde dónde habla el profesorado, ya que, si lo hace desde la estandarización, la manera de tratar a los/as estudiantes serán diferentes a si lo hace desde la alteridad, de igual manera que si lo hace desde lo declarativo o desde el establecimiento de relaciones. Por lo tanto, no basta solo con abrir las puertas a la diversidad, sino que hay que promover los ambientes activo-modificantes para evitar que la diferencia no se transforme en desigualdad y exclusión.

Necesitamos abrir y crear nuevos contextos para que otros mundos sean posibles, para vindicar otros saberes, otros espacios y tiempos, otras lógicas que no sean solo las de la escolarización que tanto daño han hecho a los/as educandos/as. La inclusión educativa es un derecho ético y una responsabilidad y compromiso ineludible de todos los/as seres humanos/as que componen las sociedades y las culturas. Dar legitimidad a todos y a todas nos puede sacar del rol pasivo de espectadores/as de una comedia para transformarnos en activos/as creadores/as de cultura y de genuina alteridad.

Es necesario igualar el punto de partida, independientemente de las diferencias individuales, y no solo el punto de llegada, para reconocer la inocencia, el asombro, gozo, deseo, inquietud y curiosidad permanente de la infancia, cualidades que son las llaves que abren muchos senderos de permanente renovación. Ese proceso en los primeros años de vida está en las manos, mentes y emociones de quiénes educan a las infancias, razón por la cual su abandono es un acto cruel porque se despoja a cada niño y niña de sus tremendas potencialidades para aprender.

Queremos una escuela que propicie la interrelación afectiva y dialógica entre los/as componentes de la comunidad educativa donde todos/as los/as estudiantes tengan reconocimiento a sus capacidades y respeto por las maneras en que acceden al aprendizaje y no una escuela que etiquete de acuerdo con diagnósticos, muchas veces errados, que legitiman las descalificaciones, los castigos y las discriminaciones. Queremos que los que aún no nacen puedan vivir en un mundo que los/as respete, donde la dignidad sea una presencia estable para que no se avergüencen de su condición, no sean meros repetidores de contenidos preestablecidos y donde sus cuerpos y sus mentes se muevan con armonía y libertad (LARROSA, 2006; MEIRIEU, 2010; FOCAULT, 2002).

Por lo tanto, una de nuestras tareas urgentes es dar a nuestros/as estudiantes espacios y tiempos activo-modificantes en donde las experiencias de aprendizaje mediado traspasen los estándares y las clasificaciones normativas y se entienda que la educación no es un asunto de cifras frías y escuetas. Falta un gesto ético político para poner en tela de juicio a los modelos históricamente imperantes y condicionantes, los que con sus plataformas tácitas de control confabulan para crear una relación de docilidad-utilidad en los procesos educativos. Ello ha llevado a “fabricar” estudiantes dóciles, indefensos/as y sumisos/as, lo que acaba por anular la posibilidad de vivir experiencias de aprendizaje significativas y trascendentes y les asegura el aprendizaje de la desesperanza.

Acojamos la propuesta de Hanna Arendt (2016) de mirar al mundo con otros ojos y evitemos banalizar la inequidad y la injusticia para que no parezca natural pensar que no merecemos algo mejor.

Referencias

ARENDR, H. *Entre el pasado y el futuro*. Buenos Aires: Paidós, 2016.

FEUERSTEIN, R. *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London, Freund Publishing House Ltd, 1991.

FEUERSTEIN, R. *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press, 1988.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

LARROSA BONDIA, J. La experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, v. 5, n. 160, p. 467-480, 2006.

LEVINAS, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

LÓPEZ DE MATURANA, S.; CALVO, C. *Los jardines infantiles y los ambientes activos modificantes*. Santiago de Chile: Polis, *Revista Latinoamericana*, v. 13, n. 37, p. 95-110, 2014.

MEIRIEU, P. *Una llamada de atención: Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona: Ariel, 2010.

VIGOTSKY, L. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.

1. Las funciones cognitivas planteadas por Feuerstein (1991) y que se estructuran en las tres fases del Acto Mental son: Intencionalidad y Reciprocidad, Significado; Trascendencia; Sentimiento de ser competente; Regulación y control de la conducta; Conducta compartida; Individualización y diferenciación psicológica; Búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta; Búsqueda de lo nuevo y lo complejo; Conciencia de cambio; Elección de una alternativa optimista; Sentimiento de pertenencia.

9

Pedagogía de la literacidad como clave interpretativa y liberatoria del ser humano

Enrico Bocciolesi
Instituto IELIT, Italia

Despertar las conciencias y fomentar una educación crítica, compleja y contrastiva en la época del *brutal imperio de las masas* (ORTEGA y GASSET, 1929).

Introducción¹

Las necesidades sociales, económicas y culturales han marcado los pasos de los últimos siglos. Momentos reales de fragmentación de pensamientos y perspectivas metodológicas únicas, alejados de trivializaciones y acercamiento a los pensamientos fundacionales de cada tradición cultural. Las distancias emergentes entre los ciudadanos del mundo se basan en cuestiones originales, vinculadas a las distintas raíces de origen y fortalecidas o debilitadas, dependiendo de los distintos casos que se verán desde la mediana del dominio. La problematización de las actividades constantes, el cambio en el diálogo de las relaciones, la multiplicación incontrolable del yo a través y con la virtualidad. La necesidad de promover el crecimiento horizontal capaz de incluir la

verticalización del conocimiento, el objetivo de eliminar las distancias entre las jerarquías existentes como actividades necesarias para distribuir conocimientos, dudando de la posibilidad y la crítica, de acuerdo con las múltiples perspectivas de complejidad. La constante investigación, dudas y preguntas que nos hacemos todos los días cuando leemos que a nivel mundial hay un bajo interés en la vida cotidiana, como nublar el interés y las acciones de crecimiento encaminadas a promover la lectura y la escritura entre todos los países, europeos y no, con una única visión común dirigida a la conciencia freiriana.

A pesar de los recientes resultados de las encuestas internacionales, las cuales muestran una disminución de atención constante debido al desinterés en las cuestiones fundamentales del conocimiento humano y el desarrollo, junto con las tecnologías con experiencia y formación adecuada, a pesar de numerosos programas nacionales. Internet y la web, teóricamente, tenían como objetivo, además del uso militar, facilitar la reducción de las distancias entre las personas, mientras que hasta la fecha parece ser un lugar basado en imprecisiones.

Según Freire, la lectura y la escritura representan un arma real de liberación de las masas y en su especificidad de las personas como individuos y, por lo tanto, son singulares, a menudo víctimas de un Marciano unidimensional inducido. Estas dificultades sociales y de aprendizaje, vinculadas a la capacidad de discernir información, además de la discriminación de noticias reales de otros, requieren una alta atención a la alfabetización, esta última necesaria para un camino de Liberación. Según el filósofo Derrida, nosotros como seres humanos necesitamos reconstruir nuestro entorno objetual y personal, siguiendo una profunda y esencial deconstrucción. En esta primera fase de la revisión de la estructura, debemos centrar nuestros pensamientos en una crítica y capaz de solicitar la comprensión de las complejidades. Sin embargo, sin el

logro de metas compartidas, se impide que estos relacionados con la lectura y la escritura alcancen niveles más altos de conocimiento, haciendo así que se vulneren los derechos de todo ser humano, debido al dominio del interés habilidades culturales y la imposibilidad de dominar las habilidades de alfabetización.

La distancia entre la habilidad y la competencia, donde la primera representa algunas características fragmentadas de las personas, una separación real entre el contenido que hace que la comprensión de la complejidad sea inalcanzable para cualquier tema, y al mismo tiempo impide la comprensión completa y crítica que se puede lograr con una competencia, esto como resultado de la plena representación de la unión de las partes y en la realización de un posible significado.

Camus escribió que: “Para que se nos haga pensar en cambiar el mundo, debe cambiar la vida de quienes lo predicán de antemano. Cambiar ser el ejemplo.” Esto es lo que cada persona debe interiorizar y hacer precisamente para promover la comprensión de la realidad mediante la realización de una investigación introspectiva sobre sí misma. En este tipo de contexto, la expansión masiva de herramientas tecnológicas, cada día más accesibles, dada la disminución de sus costes, favorece la intrusión continua en la vida de los demás por el objeto medial. La necesidad ilusoria de estar presente tanto en espacios reales como en espacios virtuales al mismo tiempo, ser omnipresente, y por lo tanto constantemente presente en múltiples lugares sin estar realmente en ninguno de ellos contribuye a la desmaterialización del ser humano, ahora fragmentos en fragmentos de virtualidad.

Entre entropía y resiliencia en el modelo social contemporáneo

La amplitud de nuestras acciones, la amplitud de la difusión de mensajes, la búsqueda continua de la atención de los demás a través de la pantalla no promueve la inclusión de las personas, sino que aumenta la separación de la realidad y lo convoca aislamiento del entorno social. Un ejemplo cotidiano ha sido y sigue siendo el creciente distanciamiento de tantos jóvenes que, no se reconocen a sí mismos en el modelo social contemporáneo y están encerrados en una virtualidad desconocida y atractiva al mismo tiempo que el online para vivir en espacios poco a poco se convierten en lugares de vida y expresión de un malestar generalizado. Según uno de los autores contemporáneos más prestigiosos de nuestro tiempo, Edgar Morin, el paradigma de la complejidad representa un aspecto fundamental de la reforma de la enseñanza y también del pensamiento actual. El texto más conocido del filósofo de la complejidad de Ginebra es “la cabeza bien hecha” que, representa su estatus etiológico epistemológico para la comprensión del contexto básico y un primer enfoque con los diferentes niveles de complejidad existentes. Siempre hay que tener en cuenta que, aunque a diario oímos hablar de complejidad, criticidad, entropía, resiliencia y muchos otros términos que provienen de áreas de ciencias naturales, matemáticas y económicas como la física, la química o la informática, por nombrar algunas, hoy forman parte de las evoluciones y herramientas adquiridas para el desarrollo pedagógico y la alfabetización. La comprensión de estas terminologías y sus respectivos significados, hoy en día no se puede destinar a la autoformación, pero se requiere un estudio específico e individualizado para llegar a entender algunas de las múltiples interpretaciones cognitivas que el propio autor quiere dar a su percepción de complejidad. No es posible recurrir de nuevo a las convenciones sociales, como hizo Rousseau en el caso de Emilio, dado el decreciente y erróneo desinterés por el aprendizaje, recordado a nuestros días sólo para la inclusión de las tecnologías electrónicas en las aulas. Ortega y Gasset (1929) frente a estos

casos sociales y, sobre todo, pedagógicos que hoy son evidentes, refiriéndose a la rebelión de las masas donde la continua exclusión de las personas converge hacia las demandas de un “poder social” donde los mismos lugares “regurgitan a las personas”. La educación de la sociedad, como expresión frenética de la libertad crítica de las personas, siempre ha sido el verdadero objetivo pedagógico, sigue siendo sin duda el foco principal para el éxito de una sociedad conectada y al mismo tiempo desconectada de la realidad. La persona migra a la nueva definición del virtual, convirtiéndose en código de equipo. La representación de nuestros seres queridos se transmuta en la proyección visual de un icono inexpresivo. Estas son sólo algunas de las razones por las que es necesario educar en alfabetización, por lo que no sólo la alfabetización de acuerdo con los objetivos y habilidades básicas, ya que es deseable fomentar la comprensión del entorno social como una oportunidad para interpretar la complejidad social.

Morin en el libro dedicado a la reforma del pensamiento para el siglo contemporáneo nos remite a Fitoussi (1999), que dice:

Muchas disfunciones hoy en día se derivan de la misma debilidad de la política económica: la negativa a enfrentar se afronta la complejidad. Desde sus diferentes perspectivas, necesitan analizar conceptos y términos de complejidad para promover la comprensión y el acercamiento globales con cuestiones metacognitivas y estructurales. Tenemos que pensar en primer lugar en el problema de la enseñanza y los idiomas utilizados para lograr el aprendizaje crítico. Los desafíos más obvios son la separación del conocimiento, la inclusión forzada en las estructuras y la dificultad obvia del contenido cognitivo que no se conecta en todos los ámbitos.

La separación de disciplinas, de la escritura científica a pedagógica y social, que el propio De Giacinto (1980) reconoció como una necesidad a nivel académico, y hoy representa un límite en el diálogo entre disciplinas y conocimiento. Nos anima la investigación que pone de relieve a diario la falta de lectores, la incompreensión de los diferentes códigos de lenguaje y la

consiguiente disminución de personas alfabetizadas, esta última no favorecida por variables negativas y desmotivantes. Utilizando la metáfora poética que De Giacinto (1983, p. 144) propone en “la isla de las palabras transparentes” donde insta a la interpretación del vuelo de la mariposa, un movimiento que “[...] es inútil para obligarnos a asumir que ese vuelo es lineal simplemente para poder calcularlo, o imaginar cuántas mariposas habrá en un momento dado [...]”.

El movimiento de luz de la mariposa deriva la complejidad de la acción y el intento a menudo reduccionista de querer interpretar y visualizar por la fuerza un movimiento lineal, cuando no es, con el fin de mantener un único, inmutable y miopía en la lectura de variables.

Así, el propio profesor de Parma (1983, p. 144) continúa mencionando que: “Tengo una consideración infinita para aquellos que han pensado en inventar una forma rigurosa de leer las distracciones del universo. Pero el vuelo de las mariposas sigue siendo la herramienta conceptual más cercana para representar la vida de la humanidad”.

A pesar de la ciclicidad imparable del tiempo, la gente ha intentado en diferentes momentos de crecimiento y aprendizaje para traer de vuelta, caja y orden en estructuras el conocimiento, significados y sus respectivos significados, pero comprometiéndose, como recordó De Giacinto, un error al querer considerar su único punto de vista, eliminando los diferentes movimientos o variables, que realiza la mariposa, como sucede hoy en día para la ciencia de la educación y la formación, la pedagogía, donde se encuentran los diferentes movimientos comparar por un objetivo de aprendizaje común y el resultado de la persona.

Las mismas consideraciones deben ponerse en la raíz de las cuestiones de alfabetización, y los mejores resultados, que a menudo vuelven a destacarse, a pesar de las pruebas nacionales de evaluación (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema

Educativo di Istruzione e di Formazione – Invalsi, Roma), informan de mejoras recientes en la comprensión de las disciplinas científicas y una estabilización de los resultados para el área de idiomas. La discrepancia en la evaluación e interpretación de los datos proporcionados por los diversos organismos de evaluación, nacionales e internacionales, teniendo en cuenta en el primer caso la historia y la formación indígena, no se reajustan a la solicitud más amplia propuesta y analizada por la docimología europea y mundial. Sin embargo, esto no pone de relieve la distancia del país Italia del resto de las naciones, pero como se informa en diferentes consideraciones docimológicas, cada país está sujeto a sus propias directrices ministeriales, que requieren responder a las necesidades básicas locales, nacionales y finalmente globales. Por lo tanto, a pesar de tener en mente las demandas europeas, la educación no puede reducirse y analizarse de acuerdo con mecanismos y fórmulas económicas, financieras o matemáticas neutrales. Desde las pruebas que plantean *las evaluaciones docimológicas*, siempre se ha querido destacar la atención al sujeto como persona y, por tanto, un portador de complejidad, compuesto por numerosas variables y fragmentos que no pueden ser reducidos y considerados dentro de una estructura rígida, capaces de analizar exclusivamente la “linealidad del vuelo de la mariposa”.

Volviendo a las sugerencias pedagógicas de De Giacinto (1983, p.145), como él mismo reconoció, considerando también los grandes de la historia, las invenciones, la literatura, la educación y mucho más, con referencia a nuestro país, “[...] el sistema no acepta solistas. No porque le teme a los genes. Al final, no confía en sí mismo ni en el hombre. Por lo tanto, está comprometido a inventar tanto la mente común que carece de habilidades individuales”.

El aumento del uso de la tecnología electrónica no ha ido acompañado del aumento de la riqueza mundial, sino de la pobreza

social y el debilitamiento del conocimiento que ha llevado a nuevas divisiones entre las diferentes arquitecturas sociales y culturales. La aparente realidad social, hoy está sujeta a diferentes consideraciones, ya que el uso duro del término social, oculto a la sombra del sujeto reconocido convencionalmente, no permite que las personas no comercializadas vean más allá, leen el mensaje significados explícitos que ocultan lo subliminal y la interpretación. La red consta de muchos cubos, pequeños espacios como las realidades de muchas personas, lugares que parecen representar y corresponder a lo que estábamos buscando, un espacio de invitados falso y trivial, en el que encerrarnos y aislarnos. Los espacios y lugares de hoziana memoria, tenían que ser pedagógica y culturalmente adecuados, reinterpretados, pero incluso antes de releer para favorecer la elección, que hoy no sucede porque estimulado e instado por estrategias de comunicación astutas, donde las personas no se exponen y se manifiestan en la virtualidad, para no emerger entonces incluso en la realidad porque el pensamiento común y erróneamente compartido no es capaz de integrarse porque son excesivamente diferentes. Hay que destacar la necesidad de integración de las personas, presentes o no en un tejido social, dado el desapego que se genera a través del uso constante de la tecnología aislante, que sigue siendo un tema complejo, difícil y lleno de temas falsos. La proximidad medial no corresponde a la proximidad social. La propagación exponencial de personas que existen exclusivamente con y detrás de una máscara virtual que, representa la imagen necesaria para la aceptación y masificación de cualquier ser humano, no es más que la representación de un empobrecimiento activo y perpetrada hacia la disminución del valor de las personas. El tema principal de la investigación analizada son las personas que son capaces de utilizar lo que se conoce como *ars cogitandi* o la capacidad de recurrir a la lógica, la deducción y la inducción. La metodología preferida para un entorno tan desequilibrado es la hipotética-

deductiva donde la capacidad de llegar a la comprensión de las hipótesis requiere un trabajo de interpretación posteriormente favorecido por la interpretación consciente de cada tema.

Escribir hoy es una de las claves necesarias para una interpretación crítica y compleja en el mundo. La escuela de la vida cotidiana, de vivir y de poder aprender de forma independiente, según la visión de los autodidactas, no promueve la atención necesaria para la alfabetización crítica desde lo real. Las habilidades laborales están cada vez más distantes de la vida y las habilidades sociales, estas razones acompañan una separación del desarrollo del término, al mismo tiempo que la separación epistemológica entre nociones, conocimientos, habilidades y competencias.

Contra de la supremacía mecánica: virtualizar la complejidad

A nivel pedagógico, la separación entre los diferentes significados, según una perspectiva semioeducativa, se manifiesta en su ligereza calviniana, no contenida o significativa, sino en la propuesta de lenguaje adoptada, cercana al auditor desconectado de la que necesita luces y colores fuertes y repetitivos para sentirse atraído por un texto social. En estos lugares y lugares entra en acción la deconstrucción del sujeto como objeto, de conocimiento, de contenido hasta que llegamos a la reinterpretación vívida de los significados y la relectura de los lugares de aprendizaje. La separación entre medios fríos y calientes proviene del tipo de información proporcionada por las mismas herramientas, de modo que son objetos de transmisión de mensajes completos sin dejar espacio para la imaginación de aquellos que pertenecen al calor de la comunicación en sí, mientras que las herramientas que transmiten mensajes serán más frescas que requieren una imaginación e interpretación profunda por parte del usuario o destinatario del mensaje. En este espacio es esencial reconocer las prerrogativas de

los términos pedagógicos y sus valores de libertad, conocimiento y paz.

Bertrand Russell, en 1926, escribió sus *ensayos sobre educación*, aclarando su trayectoria educativa en las diversas reflexiones que escribió y desarrolló. Desde ideales educativos hasta educación intelectual, educación de carácter. Aparentemente un poco incurrente, pragmáticamente una representación concreta de las necesidades educativas contemporáneas y democráticas.

Los estímulos de Russell (1977, p. 41) se imponen a la idealidad de nuestra sociedad tan abstracta y virtual, dedicada al “utilitarismo” educativo. “El progreso no debe ser sacrificado hoy en beneficio de la igualdad mecánica”, escribió el filósofo británico. La gente de hoy en día es considerada por el número de *bits* y *bytes*, palabras con significados específicos en su lenguaje informático que con demasiada frecuencia se olvidan, dejando de lado la realidad oculta y verdadera y la estructura del espacio actual.

Dentro de una enorme nube de palabras, en la que verdaderos significados educativos se rompen y se fragmentan en pequeños componentes. Las máquinas ofuscan el tamaño de cada individuo, los códigos informáticos dificultan la comunicación diaria. No hay diccionarios informáticos para personas fuera de la tecnología, no hay guías para apoyar el uso autodidacta que todo el mundo emprende con la máquina. La formación del profesorado no se centra en las necesidades de los profesores, sino en la proliferación de tecnologías electrónicas en términos de marketing y el más estricto sentido de marketing de productos. Las actividades educativas encaminadas a comprender los instrumentos en contextos educativos, a pesar de la aprobación previa del Plan Nacional de Escuela Digital, que sigue revelando dificultades en su progreso, no pueden reducirse a momentos esporádicos de formación sobre el objeto, pero debe dedicarse a acciones específicas de uso complejo de máquinas para apoyar la

enseñanza, y no para reemplazar. La realidad exquisitamente decorativa de las máquinas colgadas en las aulas y cubiertas de polvo, ponen de relieve la ausencia de un camino compartido pragmáticamente con aquellos que deberían poder utilizar realidades electrónicas y virtuales en plena conciencia y competencia. Estas ausencias en diferentes entornos educativos, formales e informales, profesionales y sociales requieren nuevas investigaciones.

En los últimos años, a medida que aumentan las dificultades de comunicación, vemos momentos de resistencia y distancia entre los diferentes actores educacionales. El acoso y el ciberacoso son algunas de las representaciones más importantes de la negatividad de la falta de comunicación tanto en la realidad como en la virtualidad. La prevalencia y prevaricación de las lenguas, donde la violencia logra prevalecer en un entorno débil y sin las herramientas de diálogo y comunicación para defenderse, donde las personas con capacidades diferentes no son valoradas sino denigradas porque son diferentes, por lo tanto, vemos una devaluación diaria de las complejidades. La fase reflexiva, necesaria para delimitar la ceguera moriniana, donde los seres humanos imaginan la realidad, sin encuentro, forma parte de la representación concreta de la prioridad de un pensamiento pedagógico hipotético-deductivo.

Puede parecer un entorno extremadamente negativo que nos rodea, pero para aquellos que se dedican a la investigación continua sobre alfabetización, teorías, métodos y aplicaciones pragmáticas es un lugar de análisis, hipótesis y crítica necesario para la reinterpretación de lugares y la visión positiva de la fragmentación.

Basadas en la virtualización, las estructuras sociales se adaptan a lugares irregulares, creando discrepancias. Como escribió el propio Freire, necesitamos una sociedad activa, susceptible al ruido del pensamiento y no al silencio de las masas. Por lo tanto, a partir del nivel del jardín de infantes y de los propios diálogos con las

familias, debe aplicarse un diálogo constructivo transmitido por diferentes códigos y dirigido a la construcción de la complejidad.

El aumento de la distancia entre personas, lugares, experiencias y lecturas ha llevado a un mayor uso de la virtualidad y a una mayor producción de datos electrónicos, correspondientes al uso real de diferentes máquinas y, por supuesto, a una demostración práctica de nuestra transposición a la abstracción de la virtualidad.

Conferir sobre el mal uso de la tecnología electrónica es incorrecto, ya que la actividad que se lleva a cabo responde a la necesidad inducida de la persona que la utiliza. Paradójicamente, estamos moviendo nuestras vidas hacia una ausencia continua: de formas, de contenido, de solidez, de significado. Estas razones nos obligan a reflexionar profundamente sobre la recuperación de la persona en su complejidad holística, y para el acercamiento de las acciones educativas al propósito bruneriano primario del aprendizaje significativo.

Arquitectura del pensamiento crítico

Cicerón ha dedicado su vida a reflexiones fundamentales sobre la vida y obras enteras sobre el arte de la comunicación, incapaz de imaginar los desarrollos actuales, las desviaciones y la consecuente pérdida de las capacidades relacionales de cada individuo, como está sucediendo en la actualidad. La estructura aparente de lo digital convierte a las personas en otros símbolos, ahora somos números, catalogados y reducibles para sistemas virtuales.

Siempre hemos luchado contra una masificación de las sociedades. Como Freire nos recordó, la palabra es el verdadero instrumento libertario y al mismo tiempo la forma expresiva primaria de amplia creatividad. En un entorno tan complejo, profundo, estructurado y al mismo tiempo específico, las personas no pueden moverse sin pedir ayuda a la electrónica.

En particular, estamos hablando de una adicción que se manifiesta con el uso de Internet, como se reconoció a nivel psicológico hace años, en el DSM-V reconocido internacionalmente. Esta simplicidad de uso de los diferentes espacios virtuales es capaz de reducir la impotencia de los seres humanos, ahora cerca del analfabetismo que regresa, que se convierten en autómatas aislados e irascibles. La persona involucrada en la web se convierte a Internet dependiente y por lo tanto se caracterizará por trazas significativas que describen diferentes tipos de dependencias.

Como señalan Sánchez-Zaldívar e Iruarrizaga-Diez (2009), el trastorno de dependencia de Internet ocurre internacionalmente, pero lógicamente ocurre más en países donde el acceso a computadoras y tecnología está más extendido. No hay estudios en muchos países sobre la prevalencia de la adicción a Internet y los factores de riesgo asociados, en parte explicados por la ausencia de evaluación psicométrica y herramientas de estudio rigurosas. La prevalencia de la adicción a Internet varía ampliamente, con una revisión reciente de su prevalencia entre la población general de los Estados Unidos, una estimación de entre 0,3 y 0,7% (SHAW; BLACK, 2008). En otros casos, se hace referencia a cifras más altas, según un estudio de la Escuela de Medicina de la Universidad de Stanford (California) –presentado en la 28a Reunión Anual de la Asociación de Trastornos de Ansiedad y Depresión de América (ADAA)–, alrededor del 1% de la población general de los Estados Unidos muestra adicción o uso problemático de Internet. En otros países los datos son más alarmantes, en China el 13,7% de los adolescentes chinos pueden cumplir con los criterios de dependencia de Internet, alrededor de 10 millones de adolescentes (BLOCK, 2008).

Los cambios sociales y de interacción de las personas resultantes del uso de medios en línea o fuera de línea son una variable relevante para comprender y analizar el estado de la

técnica y mejorar las condiciones de alfabetización entre las personas, además de mejoras esenciales en las condiciones de vida.

El mismo filósofo de Palo Alto, California, ex profesor de la Universidad de Stanford, Watzlawik, escribió sobre el lenguaje como elemento de comunicación terapéutica, en 1978 inició la reflexión sobre la comprensión profunda y simbólica del diálogo.

Según Watzlawik, Bavelas y Jackson (1981, p. 2-3):

Quando aprendes un nuevo idioma cuya estructura es cualitativamente diferente de la conocida, es necesario reemplazar no sólo un *vocabulario* – para el que se pueden establecer diccionarios simples– sino un conjunto de reglas de *construcción* que en muchos casos cuentan un cambio en las operaciones perceptivas y conceptuales que los iterantes deben realizar.

Repensar las estructuras, formas y formas de expresión de diferentes sujetos son una expresión de las características fundamentales de todo ser humano. La interpretación de cada uno es imposible, pero el estudio, la investigación y la investigación activa del cambio de hábitos actuales hacia el creciente desinterés de la lectura y la escritura se convierte en un objetivo fundamental. El alto valor de la alfabetización como una habilidad inclusiva y de desarrollo como una verdadera competencia de alfabetización, de acuerdo con los caminos de investigación promovidos en México de acuerdo con la Universidad de Pensilvania y la Universidad de Georgia, es antes a un nuevo paradigma codicológico, donde la misma comprensión de la escritura de camas asume la complejidad de las habilidades en sí. Esta reciente línea de investigación, inaugurada en 2014, representa el primer eje verdadero que debe convertirse en un conjunto de tareas necesarias para la formación holística y la educación personal. Según Gardner (1983) y las teorías cognitivas desarrolladas en la Universidad de Harvard, hoy en día existen diferentes tipos de inteligencias que Goleman (2006) aborda desde una perspectiva distinta enfocada en la empatía y las

variables sociales. El autor estadounidense y psicólogo escribe que las inteligencias en sus múltiples variables y percepciones hacen parte de cada ser humano y favorecen las interpretaciones de los distintos códigos comunicativos. Fundamentalmente existen cinco características prevalentes que Goleman describe como: el conocimiento de sí mismo, autoreglamentación o autocontrol, empatía, habilidades sociales y automotivación . Un ejemplo de aplicación de variables fundamentales está representado en la *inteligencia social*:

[...] el descubrimiento más importante de las neurociencias es que el nuestro sistema neural está programado para conectarse con los otros, dado que el mismo diseño del cerebro nos hace *sociables e inexorablemente establece* una relación intercerebral con las personas con que establecemos relaciones. Aquel puente neural nos pone en valía de los efectos que otros detienen en nuestro cerebro –y, a través de este, en nuestro cuerpo– y viceversa (2006, p. 6-8).

Las diferentes especificidades inteligentes están activamente conectadas a las diferentes partes de nuestro ser biológico, u ofrecen la posibilidad de un desarrollo síncrono único, dada la heterogeneidad de la población mundial. La perspectiva ofrecida por Goleman e incluso antes de Bateson nos acerca al precepto fundamental de la pedagoga Montessori que pone de relieve la necesidad de estímulos sensoriales como “puerta del alma”, una provocación inequívoca para nuestro cerebro y para aquellos que hoy en día conocen las comunicaciones sinápticas.

Partiendo de las raíces culturales que caracterizan a cada persona, además de los lugares que definen a nivel etnoantropológico los espacios de la vida son reflexiones inmersas que a través de influencias populares favorecen la mejora del estado emocional individual.

El estudio y la investigación nos llevan de nuevo al razonamiento que Montaigne realizó en 1580 en el texto “De la vanidad” refiriéndose a personas, cuerpos y edificios, y la necesidad de

entender cualquier estructura como un contenedor de conceptos que deben corroerse desde dentro de esos muros que los obstaculizan y los sostienen para ir a su manifestación más pura a través de la mirada generativa.

Significado, sonido y alfabetización pedagógica

La complejidad del sujeto se caracteriza por su profundo sentido de las habilidades de alfabetización como partes integrales e interactuar de las variables de vida.

Por lo tanto, la dificultad para quienes investigan este nuevo tema aparente se debe principalmente a la mala interpretación que se ha dado y reconocido hasta la fecha con la misma definición de alfabetización.

El verdadero problema radica en el significado que el término lleva implícito. No hablaremos de alfabetización, como solemos reinterpretar en relación con el término *alfabetización de habla inglesa*, ya que nuestros intereses están en la parte más profunda del proceso de investigación-acción caracterizado por pragmáticos educativos completados para superar la ceguera intelectual y superar el acto de la alfabetización en sí.

El filósofo Morin, en sus textos dirigidos a futuras reformas educativas, nos invita a repensar las relaciones personales, las consideraciones de cada tema, en la mejora que atribuimos a nuestros entornos independientemente de la reconocida o no utilidad.

El acceso limitado a la realidad es lo que según el funcionamiento del filtro de Internet nos proporciona resultados condicionados por las variables económicas, financieras y de mercado de las empresas que los producen.

En realidad, no actuamos en nuestro interés, sino en respuesta a falsas creencias y creencias amplificadas por medios electrónicos.

María Montessori, en la primera década del siglo XX, decidió encontrar una manera de ofrecer a los niños con dificultades de aprendizaje otras posibilidades de lectura del mundo e interpretación concreta del entorno que caracteriza.

La lectura y la escritura no se aprenden al mismo tiempo, sino que son dos actos separados: el segundo precede al primero. Si los elementos sensoriales y motores prevalecen por escrito, la lectura no sólo asume el reconocimiento del signo gráfico, sino que requiere una interpretación del signo, es decir, está la transmisión de un significado: el signo gráfico ahora se refiere a una idea, objeto, una acción. Al leer la palabra, el niño no sólo explora el sonido, sino también el significado (2019, p. 116-117).

Esos actos motores y la comprensión gráfica se han convertido en parte de la forma, como Gardner definió, empezando por la capacidad absorbente del cerebro de cada persona. Leer la realidad, leerla todo y en su complejidad es hoy una necesidad educativa. El macro objetivo de la pedagoga de Chiaravalle toma su concreción en el distrito de San Lorenzo, en Roma, donde nació un nuevo espacio de vida. Pensado de acuerdo con las dimensiones bio-fisiológicas y cognitivas de un niño, en el mobiliario del tamaño adecuado en comparación con el método pedagógico, dadas las enormes habilidades de abstracción, imaginación y creatividad de cada joven estudiante. La mirada ciega nos limita en la visualización de algunos temas sin tener en cuenta las verdaderas posibilidades, muchas mayores que todas las que forman parte de este lugar privilegiado.

Las sugerencias metodológicas de la semiótica de Barthes, hacia un grado cero, no sólo de escritura sino de personas, son ahora necesarias y actuales. Pedagogía en sí misma en sus perspectivas críticas (GADAMER; MARGIOTTA, 1973; 2015; BALDACCI, 2012) analiza, profundiza y separa el contenido, así como la información para lograr un resultado respetuoso de la pluralidad de significados y al mismo tiempo complejo para la comprensión en niveles

superiores o típicos de *deutero aprendizaje* o *meta-aprendizaje* (BATESON, 1976; BALDACCI, 2016).

La alfabetización ofrece la posibilidad de buscar profundamente entre los sentidos de los propios aprendizajes, a través de la adquisición de construcciones paradigmáticas de primer nivel, este último podemos reconocer que se utiliza diariamente para la relación constante con el mundo en su conjunto.

Por otro lado, encontramos propuestas relativas a los valores de la lectura y la escritura en estrecha relación con la perspectiva batesoniana. Barthes (1973, p. 16-18) escribió que:

[...] sabemos que el lenguaje es un corpus de recetas y hábitos comunes a todos los escritores de una época. Lo que equivale a decir que el lenguaje es como una naturaleza que se desliza enteramente a través de la palabra del escritor, sin darle, sin embargo, ninguna forma, incluso sin alimentarlo: es como un círculo abstracto de la verdad, fuera del cual, sólo comienza a depositar la densidad de un verbo solitario. Abarca toda la creación literaria, algo así como el cielo.

Como diría Foucault, debemos reconocer el significado de la sociedad contemporánea, sus objetivos y métodos para reconocer la validez de cada aspecto. La complejidad es el pensamiento libre, creativo y activo en la construcción continua y la conexión con diferentes conocimientos. En este espacio favorecido y estrechamente ligado a la complejidad, debemos dar forma a la alfabetización.

Leer y escribir siempre ha sido parte de nuestras experiencias, pero en muchos casos no podemos distinguir quién es quién, como si fuera similar, intercambiable. Hablamos con textos, escribimos con textos, producimos sonidos y escribimos sonidos, la ambigüedad es necesaria y obvia, pero esta composición músico literaria profunda, al mismo tiempo compleja y crítica, es alfabetización (BOCCIOLESI, 2018, p. 12).

La pedagogía de la alfabetización como código metodológico para la comprensión morfológica del pensamiento crítico

En un entorno caracterizado por la presencia masiva de herramientas tecnológicas, conexiones virtuales, la difusión de noticias falsas y amistades filtradas por herramientas de medios de comunicación es necesario prestar atención al tipo de interacción que las personas están desarrollando con sus objetos. Evidentemente, nos referimos a un tipo de uso de las herramientas que deben vincularse al uso que se propuso inicialmente para el objeto específico y no a la deriva comercial alcanzada. La realidad nos ofrece varias visiones que el propio Baudrillard (1969) interpretó bajo el nombre de “sistema de objetos”. Los patrones objetivos, temporales y simbólicos existentes actúan en simbiosis de acuerdo con una colaboración dinámica entre códigos y objetos, mientras que las personas se acostumbran a la trivialización continua y prevaleciente. El problema pedagógico y de aprendizaje se manifiesta en presencia de tales dificultades educativas, educativas y lingüísticas donde lo contemporáneo, los sujetos reales, los poseedores de conocimientos y los creadores de máquinas se transforman en simples apoyos para su funcionamiento, convirtiéndose así en rehenes de un *nihilismo* desenfrenado.

El juego continuo de máscaras, una característica fundamental de las obras de arte y cualquier lenguaje en sí mismo expresivo y portador de significados adicionales, ver el camino vygotskijano, según el cual:

Nuestra hipótesis es que, aunque el aprendizaje está en relación directa con el desarrollo del niño, nunca ocurren de la misma manera o en paralelo. El desarrollo en los niños nunca sigue el aprendizaje escolar de la manera en que una sombra sigue el objeto que lo produce. De hecho, existen relaciones dinámicas bastante complejas entre los procesos de aprendizaje y desarrollo que no pueden incluirse dentro de una formulación teórica inmódica (VYGOTSKIJ, 1986, p. 91; NOVAK, 2016, p. 87).

Por lo tanto, la realidad del aprendizaje, el contexto y los objetos está sujeta a variables de aprendizaje que están sujetas a la personalización del aprendizaje y relecturas separadas

subordinadas a variables sociales. Los rostros en la virtualidad desaparecen, sólo las mejores interpretaciones de sí mismos están representadas en cada entorno diferente, respondiendo a las necesidades de nutrir la perspectiva y la necesidad narcisista presente en cada sujeto humano. La necesidad impulsiva de ocultar y repensar la propia imagen en un ambiente “sin piel”, aunque sería necesario añadir sin autoestima, sin interés y sin estímulos reales, en contraste con la sugerencia cultural de De Kerckhove y Dewdney (1999):

La virtualidad y su capacidad de acceso sin necesidad de un movimiento real dentro del espacio físico ha abierto numerosas puertas y animado el canto de los lugares oscuros existentes en Internet, como en realidad. tecnologías electrónicas como cualquier tipo de nueva tecnología según el significado mismo del término, un tipo de herramienta electrificada que ha cambiado claramente su significado en función de las diferentes interpretaciones que las personas ofrecieron de las mismas herramientas.

La entrada de la escritura en sociedades antiguas ha significado principalmente el dominio de un código de comunicación privilegiado. Internet se presentó inicialmente como una ocasión y lugar de cercanía, en algunos casos sólo aumentó las distancias con y desde la realidad. Las tecnologías electrónicas se han convertido en megáfonos reales que tienen que amplificar los momentos de soledad, donde el sufrimiento de cada uno se transmite con nuevos idiomas, pero sin interlocutores reales, mezclando con la inmensidad de los datos producidos. La quintaesencia de la libertad ha estado representada en los últimos años por un logro económico y comercial, representado por la posibilidad simple y al mismo tiempo superficial de estar conectado. El mero hecho de pensar en Internet como un derecho inalienable de las personas ha hecho posible el uso de herramientas para expresarse, como si representaran una nueva necesidad primaria. Las necesidades reales de cada persona son las relacionadas con el mantenimiento de su propio cuerpo, la nutrición, la protección de la envoltura

exterior que representan nuestra semblanza a los demás y sobre todo a la creación de relaciones sociales para el desarrollo de cada uno y supervivencia de la especie.

Similia similibus curantur escribió Paracelso con referencia a los descubrimientos científicos que caracterizan la medicina contemporánea, aunque hoy en día la frase se convierte en una necesidad real de cada persona para sobrevivir y existir en los lugares en relación con sus semejantes.

Una pedagogía de la alfabetización promueve el descubrimiento, la comprensión, la integración y, sobre todo, la cooperación de los códigos, así como de las personas de acuerdo con la necesidad de fomentar el ruido de la conciencia y el conocimiento.

Por el contrario, el silencio, la ausencia de diálogos entre las partes, de conversaciones, en el continuo intento de crear un código relacional compartido y en desinterés oculta el interés por el conocimiento y la verdadera conciencia favorece la debilidad y la verdadera conciencia dependencia de los demás de cada persona. El cuidado mutuo, entre los compañeros, es la posible alternativa a la difusión de la mediocridad. Falta de interés, en cualquier tema que requiera un mínimo de profundización y trabajo intelectual, caracterizado por la investigación de fuentes, el control de la información obtenida, el cuestionamiento comparado con otras teorías similares o contemporáneas desalienta a los humanos ya etiquetados como Neet, no estudio y no trabajo. La realidad virtual ha sido moldeada por necesidades educativas, relacionales y sobre todo humanas, en la medida en que las máquinas se han transformado en herramientas de diálogo según las definiciones de Inteligencia Artificial. La cooperación entre personas con intereses similares, el uso de recursos emocionales innatos en las personas, como la capacidad de empatizar entre sí y ser resilientes son la clave para superar la difusión tecnológica a expensas de la persona.

Según estas últimas reflexiones, los estudios sobre resiliencia, ampliamente difundidos en los ámbitos psicológico, sociológico y educativo, nos permiten volver a dudar de las relaciones invisibles pero influyentes entre el hombre y las máquinas. En este sentido, como en la producción de datos, son los usuarios los que definen la estructura de la virtualidad, así como en la comunicación entre pares, la capacidad empática se convierte en la posibilidad de establecer y, cuando sea posible, consolidar las verdaderas relaciones entre los seres humanos.

Dentro del macro-ambiente de la realidad y la virtualidad se encuentra un enemigo vivo, la soledad. La virtualidad en este sentido ha permitido llenar los vacíos entre las personas, ofreciendo un espejo de la realidad esperada. El modo de gestión aparente ofrecido a cada usuario, en su acción oculta los movimientos de las empresas que proporcionan el contenido. No evaluamos la realidad digital, ya que no tenemos las herramientas adecuadas para medir espacios surrealistas, donde el propio Magritte habría tenido dificultades para pensar en sus meta-análisis conceptuales, pero en los que su visión imaginativa se hace necesaria para interpretación de lo que los objetos no son.

La alfabetización se convierte en la clave para la lectura y el verdadero apoyo de cada persona o representación virtual similar, avatar, usuario y grupo virtual, llegando más allá de lo que se manifiesta en la pantalla, más allá de los medios calientes, luego una experiencia fría de la razón.

Conciencia y clichés

Comprender, analizar e interpretar los diferentes usos y desarrollos de los códigos de lenguaje en diferentes ambientes es una manifestación del evidente perjuicio de la meta-competencia que representa la alfabetización. Como sabemos, cada senda de

crecimiento consiste en el conjunto de todas las partes involucradas en su desarrollo, ya que en realidad representa la combinación de diferentes características a veces presentes en las competencias propuestas por Ausubel en relación con la importancia del aprendizaje.

Schwab (1973, p. 502-503) declaró que la experiencia docente implica cuatro elementos diferentes, los llamados “cuatro clichés”, que son: el alumno, el maestro, las asignaturas de estudio y el contexto social. Cada uno de ellos merece ser tenido en cuenta y nadie es reducible para los demás (como el mínimo común denominador en fracciones) (NOVAK, 2016, p. 35).

La lectura, la escritura y las diferentes formas de representación son y contribuyen a la consecución de los ejes fundamentales para el desarrollo de la persona humana, donde se enfatiza la necesidad de una profunda conciencia dentro de los lugares.

En un entorno de alfabetización, tanto la estructura como las necesidades que promueven la generación de un sonido, un significado, un significante, un contenido y la representación meta-visual son relevantes para la comprensión de la vida cotidiana y el dominio de habilidades de alfabetización. Cada día necesitamos imaginar nuestra realidad y el medio ambiente de diferentes maneras dependiendo de los intereses y motivaciones que nos animan. El propio Baudrillard escribió sobre una sociología que nos acerca al tema del tiempo, del reloj, de lo que paradójicamente según el autor francés, podría representar el símbolo de la permanencia y la introducción del tiempo. La atemporalidad es una característica clave para abordar las diferentes posibilidades de la lista de alfabetización y la contribución activa al espacio social y cultural desde una perspectiva pedagógica. Las herramientas de uso masivo actuales, como la televisión, el teléfono móvil y las tabletas, crean malentendidos recurrentes de idiomas y códigos,

esto se debe a los malentendidos transmitidos por los medios de comunicación se oponen a un interés puramente económico.

En Recife, uno de los pedagogos más demonizados hoy en día, es el caso de Freire, que nos ha ofrecido una clave para despertar las conciencias y sobre todo animar a la gente a deshacerse del estado de opresión que los domina. La vida nos obliga a reinterpretar diariamente los significados, emociones y códigos que utilizamos, también pensamos en la reflexión cronológica, filosófica y espiritual que nos obliga a ser obra de Salvador Dalí “la persistencia del tiempo”. El tiempo que se diluye independientemente de la ausencia de un espacio que desaparezca alrededor de sí mismo, debemos interpretar cómo las letras, números, símbolos que pensamos en dominar siguen fluyendo en plena autonomía y fuera de nuestros pensamientos más estructurados. El lenguaje según las reflexiones pedagógicas, pensar en Dewey, que junto con la perspectiva semiótica influyente en la visión educativa ofrece la posibilidad de generar conocimiento a partir de una estructura existente de significados y significantes. La atribución de un término específico correspondiente se debe al entorno cultural y social en el que crecemos. Baudrillard reconoce y encuentra un sistema sintáctico entre las relaciones inhumanas de los objetos. Las perspectivas de los objetos son analizadas abundantemente por Barthes, quien identificó en el caso del coche un espacio para reducir la abstracción en presencia de un modelo que resultó ser repetitivo, se repitieron las mismas características de la anterior imagen estandarizada. Lo que sugiere el semiólogo es la necesidad de trabajar e ir más allá del concepto de normalidad, estandarización para lograr la máxima creatividad de las lenguas y pensamiento promoviendo un entorno capaz de transformar el objeto en sí y evaluarlo Potencial. Para hacer frente a los diversos autores, dependiendo de la perspectiva pedagógica, sociológica, semiótica y antropológica, es esencial lograr una difusión de la alfabetización con el fin de promover la conciencia.

Según el *festina lente*, el oxímoron que nos lleva a la necesidad de avanzar en la alfabetización de por vida, concentrando su propia definición dentro del macro concepto de la educación permanente.

Las diferentes fases educativas son la infancia, la juventud o la edad adulta deben caracterizarse y vincularse a un concepto reflexivo de competencia en alfabetización, dependiendo de la expectativa de complejidad del mismo marco teórico y de aplicación.

Conclusiones

Estamos en una profunda fase revolucionaria, tanto sobre la base de los conceptos que nos vinculan con la alfabetización como en las motivaciones que nos obligan a su complejo y crítico desarrollo. La educación ha vuelto a ser peligrosa en sociedades donde el pensamiento único y masivo quiere seguir siendo frecuente, ya que un ser humano educado, competente y capaz representa el virus de las máquinas electrónicas hoy en día.

Una persona capaz de pensar, de actuar de forma independiente de acuerdo con los principios de alfabetización que exceden las consideraciones diarias de la alfabetización básica, logrando la implementación de una sociedad competente, autónoma y sobre todo independiente de mecanismos tecnológicos.

El propio Camus escribió en 1965 el manifiesto de *L'Homme Révolté* de que hoy debemos replantearnos según una visión unitaria y heterogénea de los seres humanos, bajo el paraguas de la alfabetización que favorece el despertar crítico y complejo del conocimiento, la representación social y pedagógica. La emoción de la conciencia freiriana es esencial para volver a ser independiente, positiva y al mismo tiempo capaz de emprender nuevos conocimientos y crear nuevas perspectivas, hacia otros horizontes.

La necesidad de seguir avanzando en el desarrollo de contribuciones teórico-metodológicas, prácticas diarias para la

difusión masiva de la alfabetización, con el atractivo de todas las personas que tienen interés en mejorar el mismo estado de bienestar presentado en la Unión Europea hace años y el objetivo actual de Incheon 2015 y la próxima Educación 2030.

Acompañados por las variables de la alfabetización, debemos permitir el desarrollo de los verdaderos ciudadanos del mundo, vinculados a sus raíces culturales y locales a medida que avanzan hacia una visión amplia, integral y glocal.

Referencias

BALDACCI, M. Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, v. 1, n. 1, 2010.

BALDACCI, M. *Replantear el currículo*. Madrid: Editorial Universitas, 2012.

BARTHES, R. *El grado cero de la escultura; seguido de nuevos ensayos críticos*. Mexico: Siglo XXI, 1972.

BATESON, G. La planificación social y el concepto de deuteroaprendizaje. Parte III: Forma y patología en la relación. In: BATESON, G. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Carlos Lohlé-Lumen: Buenos Aires, p. 187-203. 1976.

BATESON, G. *Mind and nature: a necessary unity*. New York: Bantam Books, 1979. [v. 255].

BATESON, G. *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

BATESON, G. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Carlos Lohlé-Lumen: Buenos Aires. (Traductor: Ramón Alcalde). 1998.

BOCCIOLESI, E. *Humanidad y complejidad: polifonía de la educación*. Madrid: Universitas-Uned, 2016.

BOCCIOLESI, E. *Pedagogía de la Literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*. Guadalajara: Editorial Universitaria Universidad de Guadalajara, 2018.

BOVI, O.; BOCCIOLESI, E. *Dall’arte al cervello: profili di un percorso interpretativo fra sinestesia ed emozioni*. Perugia: Morlacchi University Press, 2010.

BOCCIOLESI, E.; GONZÁLEZ, S.J.G. Educar a leer entre realidad y complejidad. Las variables de la contemporaneidad entre México, España e Italia. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Universidad de Guadalajara, año 4, n. 4, 2015.

- BOCCIOLESI, E.; ROSAS-CHAVEZ, P. *Literacidad a lo largo del currículo. Un enfoque interdisciplinario para el análisis crítico de la realidad*. Perugia: Morlacchi University Press, 2019.
- BOCCIOLESI, E.; ROSAS CHÁVEZ, P.; COBIÁN POZOS, S. E. Competencia lectora. La complejidad de un lenguaje intercultural hacia la creatividad. In: DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C.; CACHEIRO GONZÁLEZ, M.L.; DULAC IBERGALLARTU, J. (eds.). *Tecnología, educación y diversidad en las organizaciones innovadoras*. Madrid: ANAYA-UNED. 2016.
- CAMUS, A. *L'Homme révolté*. Paris: Gallimard. 1951
- DE GIACINTO, S. *Educazione come sistema: studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. Brescia: Ed. La Scuola, 1977.
- DE GIACINTO, S. *L'isola delle parole trasparenti*. Milano: Vita e Pensiero, 1983.
- De KERCKHOVE, D.; DEWDNEY, C. *La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.
- DERRIDA, J. *Of Grammatology*. Maryland: JHU Press, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexico: Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. Literacy: Reading the Word and the World. Thinking: *The Journal of Philosophy for Children*, v. 14, n. 1, p. 8-10, 1998.
- GADAMER, H. G.; MARGIOTTA, U. *Ermeneutica e metodica universale*. Torino: Marietti, 1973.
- GARDNER, H. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins Publisher Inc., 1983.
- GOLEMAN, D. *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós, 2006.
- KRESS, G. Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. In: ROGERS, R. *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge, 2011.
- KRISTEVA, J. *Sens et non-sens de la Révolte*. Paris: Ed. Fayard, 1996. [Tome 1: Pouvoirs et limites de la psychanalyse].
- MARGIOTTA, U. La pedagogia critica ei suoi nemici. *Formazione & Insegnamento: Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, v. 12, n. 4, p. 13-38, 2015.
- MCPHERRAN, M. L. Socrates, Plato, Eros and liberal education. *Oxford Review of Education*, v. 36, n. 5, p. 527-541, 2010.

MORIN, E. *El paradigma de la complejidad*. Barcelona: Gedisa, 1994.

MORIN, E. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

ORRÚ, S.E.; BOCCIOLESI, E. (orgs.). *Educar para transformar el mundo: innovación y diferencia por una educación de todos y para todos*. Campinas, Brasil: Librum Editora, 2019.

ORTEGA y GASSET, J. *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente. 1929.

NOVAK, J. *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento: Erickson. 2016.

RAWLINS, W. K. Gregory Bateson and the composition of human communication. *Research on Language and Social Interaction*, v. 20, n. 1-4, p. 53-77, 1987.

RUSSELL, B. *On Education. Especially in Early Childhood*. London: Routledge, 1985.

SÁNCHEZ ZALDÍVAR, S.; IRUARRIZAGA DÍEZ, I. Nuevas Dimensiones, Nuevas adicciones: la adicción al sexo en internet. *Psychosocial Intervention*, v. 18, n. 3, p. 255-268, 2009.

SCHEFFLER, I.; De GIACINTO, S. *Il linguaggio della pedagogia*. Brescia: Ed. La Scuola, 1972.

SCHWAB, J. J. The practical 3: Translation into curriculum. *The school review*, v. 81, n. 4, p. 501-522, 1973.

1. Las traducciones de algunas de las citas, originalmente en italiano, fue realizada por el autor.



Formação de professores: desafios de uma experiência

Ana Luiza de França Sá
Instituto Federal de Brasília, DF
Universidade Federal da Bahia, BA

Giuseppina Marsico
Universidade de Salerno, Itália
Universidade Federal da Bahia, BA

Quais desafios se colocam para a formação de professores diante das necessárias mudanças no sistema educacional brasileiro? Como formar professores conscientes de seu papel rumo à transformação da escola atual? É papel dos professores favorecerem as mudanças que o sistema educacional brasileiro necessita para que o acesso ao conhecimento seja justo e igualitário?

Decidimos nos restringir a discutir sobre uma educação justa e igualitária no Brasil, sem, contudo, nos esquecer do papel fundamental que um projeto educacional exerce na transformação da sociedade como um todo. Dito de inúmeras formas, especialmente, por nosso patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2002), a educação é a ponte rumo ao projeto de sociedade que visa justiça, equidade e tolerância frente à diversidade.

Portanto, a restrição aqui apresentada, embora articulada com questões sociais concernentes à sociedade brasileira, promove um pequeno movimento tal como o bater de asas de borboletas que surgem de maneira singela, mas incidem de forma significativa sobre o ecossistema que habitam. Do mesmo modo, pensar a educação por meio do recorte 'formação de professores' é um pequeno passo diante das transformações mais profundas que há tantas décadas almejamos no Brasil.

Esse capítulo relata as experiências da primeira autora como professora formadora de professores nos últimos cinco anos de atuação nos cursos de licenciatura de uma instituição pública federal de ensino técnico e tecnológico. Trata-se de compilado de práticas realizadas durante o período anteriormente citado em busca de uma identidade docente articulada com as necessidades da escola de educação básica e a complexa relação existente entre professores regentes de classe e professores em formação. Tal relação construída no interior de dois espaços educativos (escola e instituição de ensino superior) é o cenário no qual se desenrolam várias vivências em torno da indagação: afinal, para quê serve a escola?

Encontram respaldo na psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995; VALSINER, 2014; MARSICO, 2018) para fundamentar as reflexões acerca da construção da identidade docente e os impactos das relações presentes nos contextos educacionais à luz do que tem sido desenvolvido conceitualmente como *self* educacional (*educational self*).

Além disso, busca apresentar uma forma diferenciada de construção de espaços de aprendizagem que promovam vivências para os professores em formação com o objetivo de orientá-los em suas escolhas como professores de um porvir ainda em desenvolvimento. Sabemos que a preocupação com o futuro continua a ser objetivo da educação escolarizada, mas porque não

nos atermos ao que é possível no presente? Fazer de nossos cotidianos, enquanto profissionais, um lugar de exercício ético e coerente com as realidades das escolas de educação básica? Realidades que se configuram a partir de histórias singulares, de sujeitos pensantes e que sentem. Alunos, professores e gestores que tanto contribuem para a tão rica diversidade da sociedade brasileira materializadas pelo trabalho realizado nas escolas. É com muita honra que dedicamos esse simples relato em forma de capítulo a todas e todos os profissionais que persistem, que teimam em fazer da escola um espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento.

As experiências aqui relatadas possuem como característica comum o fato de se apresentarem sempre em novos formatos a cada edição. As vontades, desejos, histórias de vida e fontes de inspiração oriundas das experiências escolares dos professores em formação servem de pontapé para que o processo ocorra. Dessa forma, a única coisa que se tem a esperar diante de cada nova proposta é não saber o que esperar. É assim que a professora formadora de professores, e primeira autora deste capítulo, se coloca a cada semestre iniciado nos cursos de licenciatura. Um convite ao inesperado e incontrolável curso da vida das instituições de educação.

A experiência

Um dos primeiros trabalhos no qual apresentamos os resultados de uma das experiências aqui relatadas foi produzido por Sá e Zocaratto (2017) onde enfatizamos o potencial investigativo do ambiente escolar para a formação de professores. O projeto piloto desenvolvido em 2016 na componente curricular “Prática de Ensino” de um curso de licenciatura em língua estrangeira de uma instituição pública federal de ensino técnico e tecnológico, considerava que, enquanto espaço genuíno do ofício docente, a escola precisa ser

repensada, sem nos exirmos da crítica necessária em relação à sua estrutura e organização (SÁ; ZOCARATTO, 2017). Naquela ocasião um de nossos objetivos era superar a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial de professores por meio de vivências na escola pública de educação básica, que culminava no que chamávamos de um exercício docente desresponsabilizado, descontínuo e sem autenticidade, considerando o professor como sujeito ativo no processo educativo.

Nesse sentido, destacamos que

A superação da dicotomia teoria e prática e as mudanças nos formatos dos cursos de licenciatura que enfatizam os conhecimentos específicos da área em detrimento dos conhecimentos do ofício docente precisam contemplar a reflexão sobre a organização das políticas públicas de educação advindas de movimentos de enfrentamento e resistência encabeçados por professores de todo o país. De acordo com Pimenta (1995), o estágio ou prática de ensino sempre esteve presente de formas variadas nos currículos de formação de professores. No entanto, os obstáculos enfrentados para conciliar dois momentos que sempre foram considerados distintos nessa formação (teoria específica e conhecimentos pedagógicos) colaborou para as dificuldades enfrentadas nas diversas experiências brasileiras de formação de professores e que respaldaram o discurso que prevalece até os dias atuais sobre teoria e a prática (SÁ; ZOCARATTO, 2017, p. 10).

O que, entretanto, passamos a observar é que, para além das estruturas rígidas e intransponíveis da escola e das políticas públicas de educação no Brasil, existem os sujeitos que desenvolvem ao longo de suas trajetórias estudantis e profissionais percepções sobre suas atuações, seus projetos de vida e seus interesses pessoais, embora extremamente vinculados às manifestações sociais que dominam os discursos presentes na mídia e na sociedade sobre a educação. E é sobre eles que tentaremos nos ater neste capítulo.

Primeiramente é preciso apresentar um esboço do que se trata a experiência em questão. Claro está que são inúmeros os desafios presentes na formação inicial de professores e inúmeras também as

iniciativas criadas a fim de os superar. O que destacaremos a seguir se refere a uma proposta dentro de uma componente curricular (disciplina intitulada “Prática de Ensino”) prevista no currículo de um curso de Licenciatura em língua estrangeira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Distrito Federal, capital do Brasil.

O curso de licenciatura nesta instituição tem a duração de oito semestres sendo que, em cada semestre do curso, é oferecida a disciplina “Prática de Ensino” como forma de possibilitar a formação para a prática docente segundo regulamentações disponíveis no Brasil para a formação de professores (CNE/CEP Resolução n. 02/2015). A disciplina em questão, intitulada “Prática de Ensino 2”, contemplava estudantes¹ que estavam no 2º semestre do curso, portanto, no início da formação em nível superior.

O outro espaço onde ocorriam as experiências aqui relatadas trata-se de uma escola pública de educação básica localizada na mesma região administrativa² que o *campus* que oferece o curso de Licenciatura. Nesta escola é ofertado o ensino fundamental, anos iniciais e finais, nos períodos matutino e vespertino, respectivamente. A escola possui o nome do setor (“bairro”) onde está situada, inaugurada na década de 1990 após a remoção de moradores de antigo acampamento de candangos³ em região não regulamentada (Projeto Político Pedagógico da escola – PPP). O histórico da cidade e a função social da escola constituíam-se como primeiro tema de discussão junto aos licenciandos, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, destacava-se a relevância da escola como espaço vivo dentro da comunidade a partir dos aspectos de sua cultura que reverberam no interior da sala de aula.

A metodologia utilizada para dar conta da proposta, que se fazia presente em dois ambientes educativos (escola e instituição de ensino superior), considerava a autonomia e trabalho coletivo como

princípios norteadores das ações levadas a cabo pelos estudantes de licenciatura e professora formadora. De forma ética, a construção que se pretendia coletiva não se tratava de conhecimento produzido que impactava a realidade à qual se destinava. Pelo contrário, realizava-se uma investigação e buscava-se no campo empírico as questões latentes que podiam ser objeto de reflexão do grupo de estudantes e professora formadora. Para isso era necessário que os estudantes, futuros professores, se colocassem como sujeitos ativos no processo em busca de suas inquietações individuais e do ambiente escolar. Era preciso, paulatinamente, construir um ambiente onde o grupo formado por indivíduos autônomos e conscientes de seus papéis pudessem tomar decisões, reavaliar propostas, refletir sobre o processo e, em muitas vezes, na ausência da professora formadora, que ora acompanhava as atividades na escola de educação básica, ora na sala de aula da instituição de ensino superior.

O trabalho que durava um semestre letivo (carga horária disponível para a disciplina), desde os encontros na instituição de ensino superior até as atividades na escola de educação básica que poderiam proporcionar as vivências necessárias para colaborar com a formação dos futuros professores, era discutido e proposto pelos estudantes mediados pela professora formadora.

O processo iniciava com a apresentação dos estudantes, de forma oral, com o levantamento das primeiras impressões sobre a proposta exposta pela professora. Após esse levantamento inicial os estudantes preenchiam um formulário⁴ no qual registravam:

1. Dados pessoais: naturalidade, moradia atual, prática de atividade física e artística, se fazia outro curso, experiências associativas (grêmio estudantil, grupo de igreja ou qualquer espaço social coletivo), se já tinha experiência de magistério, e se dividia o tempo entre trabalho e estudo;

2. Gosto pessoal: o que gostava de estudar, o que não gostava. Não necessariamente relacionado ao curso de formação;
3. Registro de experiências escolares: experiência escolar que o estudante considerava positiva e outra negativa;
4. Porque escolheu se tornar professor (a);
5. O valor pelo qual orientava sua vida;
6. Expectativas (conteúdos) que gostaria de estudar na disciplina Prática de Ensino 2.

Os dados desse formulário eram compilados e transformados em uma apresentação sobre o perfil geral da turma. A apresentação era feita na metade do semestre letivo, quando os estudantes enfrentavam as primeiras “crises” na construção do trabalho coletivo, fazendo-os lembrar como haviam chegado naquele espaço. Posteriormente, o mesmo formulário e/ou apresentação era utilizado ao término da disciplina para fins de avaliação do percurso. Algumas informações desse instrumento serão retomadas em tópico deste capítulo.

Após o levantamento do perfil geral da turma, era chegada a hora da construção do plano de ensino para a disciplina de “Prática de Ensino 2”. Esse era o momento mais sensível para a professora formadora, pois era necessário o constante movimento de reavaliação do planejamento que contemplasse um duplo objetivo: os objetivos construídos para a formação inicial dos professores e o planejamento de atividades para os alunos da escola de educação básica e a relação com os professores regentes da escola.

Construir o plano de ensino com base no projeto pedagógico do curso de licenciatura, e demais regulamentações para a formação de professores, foi uma estratégia utilizada na orientação desta tarefa que exigia dos licenciandos um conhecimento razoável da instituição formadora e dos propósitos para a formação de

professores no Brasil. Era preciso construir um planejamento de acordo com aquilo que era encontrado na realidade da escola de ensino fundamental, suas práticas, formas de organização curricular e projetos desenvolvidos, além das demandas dos professores da escola. Assim, logo no início do semestre letivo, eram feitas observações sobre o contexto da escola, sua dinâmica cotidiana além de informações acerca do quantitativo de alunos, sua origem e a atuação dos professores e seus desafios. As observações realizadas em sala de aula também eram utilizadas para fomentar as discussões na instituição de ensino superior como, por exemplo, o estado da arte do ensino de língua estrangeira na escola pública e o que, possivelmente, os estudantes poderiam propor aos professores da escola e aos alunos como propostas de intervenção na realidade escolar.

Dois posicionamentos dos estudantes de licenciatura eram marcantes durante a realização desta primeira tarefa. Alguns se sentiam extremamente motivados em poder construir o próprio percurso de aprendizagem, principalmente, no que dizia respeito à avaliação e escolha das referências bibliográficas. Outros manifestavam incômodos relacionados ao formato da sala de aula que não dispunha da professora formadora como figura central nesse processo. De forma mais direta era exposto no primeiro dia de aula que o papel da professora não seria 'ensinar' tal como os estudantes entendiam essa ação de acordo com suas experiências escolares anteriores. A função da professora formadora seria a de mediar a relação entre a escola de educação básica junto aos estudantes de licenciatura, fazendo colocações durante as reflexões sem muito direcionamento. Autonomia, criatividade e protagonismo eram incorporados até as últimas consequências.

A forma como nos constituímos estudantes na escola de educação básica passa a fazer parte de nossas representações sobre o que é uma sala de aula. Um lugar onde o professor deve

estar de pé na frente dos estudantes que, sentados, devem esperar que o professor diga o que fazer. Este modelo escolar criticado por Almeida e Pederiva (2019) revela o “[...] caráter extremamente individualista, o que indica estar perdendo de vista o senso de coletivo, de responsabilidade pessoal” (p. 29), o que implica visões de escola pouco favoráveis para o desenvolvimento humano. Fundamentada na obra de Ivan Illich e os mitos dos processos institucionalizados característicos da modernidade, a autora destaca que

A crítica, então, gira em torno não sobre a escola em si, mas sobre ao que ela serve, perpassa pela função que ela exerce e cumpre na sociedade, que apesar das controvérsias intrínsecas a sua representação no contexto social, se faz necessário compreender (ALMEIDA; PEDERIVA, 2019, p. 34).

E, mais adiante, exemplifica

No que tange à educação escolarizada na atualidade, entende-se que existe um forjar de intencionalidades, mascarados em conceitos que indicam uma positividade, no entanto, geram no coletivo, manifestações extremamente desagregadoras e degradantes às relações humanas. Como, por exemplo, a extrema priorização e valorização do vestibular no ensino médio, em algumas instituições já nos primeiros anos do ensino fundamental, sob um discurso de se tornarem ‘os melhores’, para acessar o ‘ensino superior’. No entanto, isso gera efetivamente um peso de obrigações nos estudantes e um campo de relações de extrema competitividade e conseqüentemente um âmbito de situações excludentes entre as crianças, adolescentes e jovens envolvidos nesse processo (ALMEIDA; PEDERIVA, 2019, p. 35).

Essa imagem da escola construída de forma crítica era apresentada aos estudantes por meio de questionamentos oriundos das observações realizadas sobre a realidade escolar. Não era raro que os estudantes tentassem apenas se inserirem de maneira plasmática na rotina da escola, sem questionar os motivos que levavam a tal organização e não outra. A tendência a reproduzir as práticas dos professores regentes e construir um repertório de ‘ensino’ pautado no conteúdo sem proposições mais radicais, no

que se refere à forma como a escola estava organizada, acontecia de maneira fluida e inquestionável.

O valor da experiência e o tempo de serviço como variantes inquestionáveis nas práticas de docentes tem contribuído de forma negativa para as mudanças necessárias no modelo de escola atual. De acordo com Escolano Benito (2017) as experiências da Escola Renovada datada do final do século XIX e início do século XX, com expressão em diversos locais no mundo, geraram certo impacto para que uma cultura da prática se consolidasse.

[...] – centrada no valor conferido por essa corrente de renovadores à experiência como fonte da cultura da escola-, é razoável suspeitar e propor que, na *empíria* com que os professores exerceram e exercem seu ofício, bem como nos saberes práticos que conformam a memória e o patrimônio histórico-educativo disponível, estão implícitas muitas das chaves explicativas dos códigos que regulam não apenas a tradição, mas também o manejo de toda a realidade. Tal legado poderia ser examinado como o registro observável da cultura empírica construída na escola pelos sujeitos que nela atuam, ou se quisermos, como a encarnação ou a representação dos valores e discursos que codificaram a gramática da vida cotidiana nas **instituições de formação** (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 61-62 – grifo nosso).

Em ambientes artificiais, muitas foram as tentativas de se construir uma prática fundamentada na experiência de professores de ofício, ou seja, aqueles que já tinham uma trajetória profissional. Acreditava-se que assim, os licenciandos poderiam experimentar a prática para o exercício do magistério de maneira mais competente (PIMENTA,1995). Mas e quando cada caso é um caso? Como é possível criar condições de desenvolvimento humano dos profissionais em formação em uma estrutura homogênea e artificial como as instituições de ensino superior e escolas de aplicação?

Nossa experiência propunha que os estudantes vivenciassem a realidade tal como estava organizada, partindo de um cenário de aprendizagem de formação profissional não 'convencional'. Quando a sala de aula da instituição de ensino superior dava lugar ao

protagonismo dos licenciandos, tornando-os responsáveis por todos os atos e suas consequências, algumas “crises” eram instauradas.

A primeira em relação à metodologia, pois segundo alguns estudantes a exposição do conteúdo pela professora formadora e a avaliação do que foi ‘aprendido’ ao término da disciplina facilitaria a compreensão de todos sobre o que era a ‘Prática’. E, segundo, com as dificuldades advindas do trabalho coletivo, onde era preciso ajustar as propostas, ouvir o outro, discutir porque era melhor organizar de uma forma e não de outra, algo não muito comum nas estruturas de escolas que temos criticado neste texto.

Em uma das crises enfrentadas no processo, os estudantes de uma turma haviam construído o plano de ensino e escrito no quadro da sala de aula onde constavam os objetivos, conteúdos, sugestões de referências (nem sempre as convencionais, mas também canais do *Youtube* e páginas do *Facebook*), avaliação e propostas de intervenção junto aos professores e alunos da escola de educação básica. Uma das alunas, então, sugeriu que um colega digitasse o que havia sido escrito no quadro, ao que ele, imediatamente, reagiu, manifestando que seu trabalho deveria ser computado por meio de uma nota maior. Naquele momento, a professora formadora sentiu que era necessário fazer uma pausa para estabelecer um diálogo sobre o porquê da exigência do colega. Retomado o conceito de construção coletiva estudado pela turma através de texto disponibilizado pela professora formadora, enfatizou-se a visão do todo de forma simultânea ao singular. Isso indicava uma perspectiva sobre o humano diferente das disseminadas por ideologias individualistas, mas àquela que se realiza na singularidade de um coletivo e que não se confunde com homogeneização (FORUM EJA, 1999). Durante todo o semestre essa questão voltou à tona, principalmente, quando o assunto era avaliação.

Os licenciandos, geralmente, decidiam por constituir pequenos grupos para atuarem na escola durante o semestre. Embora o

exercício pretendesse ser de forma coletiva, a organização em pequenos grupos era escolhida para que não houvesse grande impacto no cotidiano da escola com visitas à prática de observação e intervenção. Além disso, após as dificuldades iniciais encontradas na organização da turma, os estudantes iam se aglutinando por afinidade de temas escolhidos para estudo ou afinidades de outras ordens, o que acabava por gerar uma desarticulação do trabalho na turma. A professora formadora questionava a constituição dos grupos chamando a atenção para o trabalho coletivo, para o objetivo comum, para as reflexões distintas sobre o processo que ajudariam a reavaliar e replanejar as ações. As inquietações dessa natureza, quando surgiam, eram tomadas pela rotina dos encontros, pelas tarefas a serem realizadas e pelas demandas dos professores da escola que, às vezes, disponibilizavam todo o horário de suas disciplinas para a atuação dos licenciandos. Os estudantes se sentiam ansiosos em oferecer algo prazeroso e motivador aos alunos da escola e a preparação desses encontros tomavam mais tempo do que o destinado na disciplina. Sentiam-se mais confortáveis e produtores quando trabalhavam temáticas específicas em grupos menores, em geral, com quatro ou cinco estudantes.

Ao final de cada semestre, os trabalhos apresentavam temas distintos, práticas também distintas e avaliações sobre o processo traduzido como algo inesperado. Em uma das turmas, os licenciandos decidiram construir junto aos alunos da escola, vídeos sobre 'gírias em português para gringos'. Essa foi uma iniciativa de um dos grupos formados que foi aderida por grande parte da turma. Alguns se envolveram mais, outros menos. Geralmente os que se envolvem menos, por não estarem de acordo com as decisões ou não concordarem com os temas escolhidos, preferem se silenciar e, ao final do processo, revelam que não precisaram de muito esforço para 'aprovação' na disciplina. Em outros casos, aqueles que se colocam, tomando a frente de tarefas, convidando os colegas para

interagirem, sentem-se exaustos com a sobrecarga de trabalho, consideram a experiência essencial e ficam extremamente satisfeitos com o *feedback* dos alunos da escola que sempre avaliam de forma positiva as intervenções realizadas.

Uma das estratégias utilizadas pelos licenciandos era promover jogos e brincadeiras que saíam do lugar comum no que se define como 'aula tradicional'. A cada intervenção realizada os estudantes de licenciatura premiavam os alunos da escola que participavam das atividades propostas e essa prática tornou-se corriqueira em todos os semestres. Quando novos licenciandos visitavam a escola pela primeira vez eram solicitados pelos alunos da escola sobre quando iriam ganhar balas e doces de modo que essa prática se tornou tema de uma das discussões na instituição de ensino superior.

A professora formadora questionou os estudantes sobre o porquê de a necessidade do 'prêmio' de participação para os alunos da escola. As respostas consideraram que havia uma relação de troca entre licenciandos e alunos da escola, visto que não havia 'compromisso' com atribuição de nota para as atividades que os licenciandos propunham. Para os estudantes a premiação dos alunos da escola não era um problema e essa prática não poderia significar algo ruim. A professora formadora então tratou de questionar sobre a forma que, em nossa sociedade, estamos adaptados a pequenas práticas de corrupção e de pensarmos que essas ações não trazem grandes consequências para a sociedade. A maior parte da turma não concordou com o posicionamento da professora formadora, principalmente quando comparou a situação com casos de corrupção na política brasileira. Outros estudantes se posicionaram durante o diálogo sobre as consequências em longo prazo de seus atos para com os estudantes, o que proporcionou uma percepção da responsabilidade dos licenciandos como futuros professores. Essa mesma discussão foi retomada em encontro

posterior, desta vez, por meio de um conto de Machado de Assis (1994) cujo título é 'Conto de escola'.

A história se passa no século XIX no Rio de Janeiro sobre um menino travesso, muito esperto para a escola de seu tempo. Todos os dias a personagem do conto se debate sobre ir ou não para a escola, fazer as mesmas lições e perder o céu convidativo para empinar uma pipa. Quando decide ir, se depara com uma situação que o coloca em conflito com o mestre e então conclui que: “E, contudo, a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que **me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação**; mas o diabo do tambor [...]”. Manifestada a importância das relações sociais no interior da escola e seus ensinamentos de toda ordem, os encontros seguiam seu curso sem que houvesse um roteiro preestabelecido produzido pela professora formadora e que deveria ser seguido pelos estudantes.

Em outras experiências, a turma se resumia às atividades propostas por cada grupo, considerando os estudos e reflexões de forma coletiva, na sala de aula da instituição de ensino superior. Em cada grupo, por exemplo, realizava-se uma investigação sobre um tema de interesse (avaliação, ensino, livro didático, e assim por diante), promovia-se uma intervenção na escola de educação básica e compartilhava-se a experiência com a turma. Após o compartilhamento da experiência era feito algum encaminhamento para estudo em grupo onde todos deveriam participar lendo os textos sugeridos, assistindo a vídeos indicados etc. Nesse caso, os objetivos comuns para formação de professores ficavam muitas vezes perdidos em meio aos interesses individuais e não conseguiam encontrar meios que fortalecessem o processo coletivo.

Após a conclusão de cada semestre era comum ver que os estudantes passavam a se enxergar e se autodenominarem como 'professores em formação', pois era assim que os alunos da escola os chamavam, embora, em nenhum momento isso era destacado

nem pelos licenciandos, nem pela professora formadora. Ao final da vivência, os estudantes revelavam que demoravam a perceber que eram professores nos momentos em que estavam na escola quando os alunos dessa forma se referiam a eles.

Como nos fazemos professores? A construção da percepção de si e o diálogo com experiências educacionais anteriores: self educacional

Estreitar os laços entre instituição formadora e escola de educação básica é um esforço por muitos experimentado. Os problemas que a escola atual enfrenta podem ser considerados, em parte, pela ausência de participação dos professores formadores nas discussões acerca de seus dilemas (VILLAS BOAS, 2010).

São muitas as construções teóricas que buscam no ambiente escolar o alimento para a produção de pesquisas e escrita de materiais acadêmicos, mas que em nada contribuem para modificar as realidades presenciadas. Assim, de que forma esperamos que nossos professores deem conta das necessidades de aprendizagem que se apresentam de forma tão heterogênea na sala de aula? As experiências relatadas tentam, de forma ainda incipiente, minimizar essa distância e trazer à baila a discussão sobre como nos fazemos professores. Muitas reflexões são trazidas em torno desse tema principalmente quando são percorridas trajetórias acadêmicas sem o foco na educação básica, espaço de atuação do professor.

Em pesquisa realizada, Fonseca (2013) investigou casos de estudantes de Pedagogia que desistiram de ser professores após iniciarem a trajetória profissional em escolas públicas do Distrito Federal, Brasília. Os relatos revelaram que os professores em início de carreira não conseguem se perceber como professores e responsáveis pelos alunos quando não tiveram nenhuma experiência durante a formação que os aproximasse dessa

realidade. Sentem-se impotentes diante dos rígidos esquemas escolares que impedem inovações na sala de aula. Geralmente manifestam desconforto quando tentam questionar os gestores das escolas onde atuam sobre práticas que ‘sempre foram assim’ (FONSECA, 2013). Como resultado a autora traz a falta de diálogo existente entre a universidade e as escolas de educação básica a fim de pensarem conjuntamente melhorias e transformações na estrutura da escola. Construir tais laços depende de pessoas dispostas a enfrentar as “crises” que o trabalho coletivo demanda.

Nossa defesa, desse modo, está na proximidade que as instituições de formação de professores devem ter com a realidade escolar, não só com objetivo acadêmico no que se refere à prática da pesquisa, mas como a pesquisa pode ser consequente para a criação de espaços de reflexão entre professores em início de formação e professores em exercício.

Em uma das turmas de “Prática de Ensino” os licenciandos decidiram realizar um trabalho junto aos professores das turmas onde aconteciam as intervenções naquele semestre. É comum que nas primeiras observações em sala de aula na escola os estudantes de licenciatura conjecturem acerca do quanto os professores e estudantes estão desmotivados e questionam sobre o porquê dessa sensação de nada termos o que fazer para mudar. Desse modo, decidiram que seria pertinente o trabalho com um dos professores da escola a partir de uma aproximação mais sensível sobre como esse professor, em particular, se sentia na profissão. Foi estabelecido, então, um espaço de diálogo com anuência do professor da escola, cujo objetivo era aproximar os licenciandos da atuação do professor de língua estrangeira na escola pública.

Um dos momentos de diálogo foi realizado entre a professora formadora, um estudante de licenciatura e o professor da escola pública de educação básica. No início de nossa conversa, o professor foi solicitado a preencher um questionário sobre material

didático, tema de investigação de um dos grupos de uma turma. Entretanto, após a reunião coletiva dos professores que acontecia semanalmente, e na qual participávamos com autorização da gestão da escola, a conversa foi tomando um aspecto de desabafo por parte do professor.

A todo momento o professor utilizava, a exemplo de comparação, suas experiências enquanto estudante da escola pública, o quanto os alunos de hoje eram diferentes, e que sua vida corria um risco constante pelo fato da escola ter se tornado um espaço de violência, o que não ocorria na época em que era estudante. Lembrou-se de como gostava de estudar inglês, de sua dedicação ao estudo da língua e dos elogios proferidos por parentes próximos que admiravam sua fluência no idioma. Dizia que não conseguia enxergar a mesma motivação nos estudantes da escola em que trabalhava e que isso o desestimulava na atuação docente. Repetiu inúmeras vezes que gostaria de mudar de profissão e relatou que, durante três anos, desistiu da docência para trabalhar como motorista de táxi, pois assim obtinha um retorno financeiro maior do que lecionando em escolas privadas de inglês. Após esse período retornou a profissão como professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal em regime temporário porque o salário era mais atrativo. Disse que aguardava o momento de ser convocado para assumir a vaga de professor efetivo na mesma secretaria e que faria do trabalho uma fonte de renda para conquistar seu objetivo de vida maior que era morar fora do Brasil.

O discurso do professor demonstra certa negatividade em relação ao trabalho docente oriundo de suas experiências escolares enquanto estudante. Dessa forma consideramos que sua identidade profissional foi construída através de suas vivências anteriores mesmo em se tratando de outro tempo, outra estrutura e outra organização escolar. A comparação feita entre sua vida escolar e a dos estudantes da escola em que trabalhava era fonte de crítica em

relação ao que poderia ser feito enquanto professor. Considerava que não havia possibilidade de mudança em relação ao perfil que a situação socioeconômica dos estudantes ensejava.

As várias dimensões da fala do professor, aqui traduzidas pelas autoras, destacam elementos de uma sociedade marcada pela desigualdade tanto econômica, como a presente nas oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes na escola pública. Nas observações feitas em sala de aula pelos licenciandos e professora formadora percebíamos que as tarefas propostas pelo professor, muitas vezes, não convergiam com as necessidades dos alunos, o que tornava o ambiente extremamente penoso para ambos. Sabemos que as lacunas de formação, inclusive, a falta de proximidade das instituições formadoras com as realidades escolares, podem gerar nos professores um sentimento de impotência. Entretanto, quando apresentado o desafio a nós professores e considerando a desigualdade latente em nosso país, não é ético fazer com que crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento, paguem pela nossa incompetência.

Diante do olhar interdisciplinar que as reflexões aqui trazidas demandam decidimos por trazer, a critério de lente de análise dessas informações, as contribuições da psicologia cultural, campo que busca compreender o fenômeno humano de maneira histórica e culturalmente situado. Considera os contextos educacionais como fontes de compartilhamento de valores, símbolos e práticas por uma determinada cultura (MARSICO, 2018).

A psicologia cultural parte do pressuposto de que as experiências vivenciadas no tempo e na cultura têm valor psicológico para a percepção de si (*self perception*) e as performances manifestas nas relações que ocorrem em espaços sociais. Nas palavras de Branco (2006) “[...] os aspectos macro da cultura devem sempre ser levados em conta ao analisar-se a dimensão micro, que busca explicar as dinâmicas interacionais que

ocorrem em contextos socioculturalmente estruturados e os seus possíveis efeitos sobre o desenvolvimento da pessoa (ontogênese)” (BRANCO, 2006, p. 3).

Marsico e Tateo (2018) chamam de *self* educacional a emergência de significados sobre si que são desenvolvidos em contextos educacionais. De acordo com esses autores a escola possui um papel importante para a definição de quem somos e como interpretamos o mundo ao nosso redor. Em relação aos profissionais da educação, o conceito de *self* educacional pode colaborar para compreender o processo de construção da identidade docente e como o trabalho realizado no processo relacional da sala de aula pode gerar mudanças positivas sobre os significados da escola, sua função social e os sentidos deste espaço para o favorecimento do desenvolvimento humano.

Discursos semelhantes ao do professor da escola de educação básica foram encontrados por De Bonis e Tateo (2018) em pesquisa realizada com professoras de uma escola localizada em uma comunidade rural do sul da Itália. Os autores se referem às memórias escolares das professoras e a comparação entre suas vivências e o estado atual do contexto escolar como uma das formas de construção do *self* educacional: “[...] ele é formado durante os anos de experiência na escola e reativado quando o adulto participa de novos contextos escolares” (DE BONIS; TATEO, 2018, p. 175 - tradução dos autores).

O professor da escola em questão relacionava as dificuldades e a violência enfrentadas pela escola e em seu trabalho como reflexo da sociedade e da miséria no Brasil. Essa constatação em nenhum momento era questionada, mas apresentava-se em um discurso fatalista e sem possibilidade de mudança. Assim, seu trabalho se resumia a cumprir um protocolo, observado pelos estudantes de licenciatura, que não considerava os sujeitos ali presentes, pois todos estavam fadados ao fracasso devido suas condições

socioeconômicas, que, de acordo com o professor, não poderiam ser modificadas e o seu trabalho em nada implicaria na realidade que se apresentava.

Para Marsico e Tateo

The experiences made in the educational contexts contribute to emerge of the self, providing values, models of behavior, norms, symbolic repertoires, emotional experiences, knowledge and practices that are internalized in the form of voices in tension. This developmental process is investigated through the new construct of Educational Self, that is a specific dimension of Self, emerging from the dialogical process taking place during social interactions in the educational context (MARSICO; TATEO, 2018, p. 22).

O diálogo com o professor regente da escola possibilitou, para o processo de formação inicial dos licenciandos, certo tensionamento entre o discurso proferido, as práticas observadas e a resistência que o professor regente demonstrava quando os estudantes solicitavam espaço ou propunham práticas diferentes das habituais, utilizadas por ele. Assim, em vários momentos os licenciandos identificavam como características da identidade do professor algo que não queriam ser, ou que não gostariam de reproduzir, pois percebiam nas observações como a relação entre alunos e professor prejudicava a aprendizagem e o interesse na aula de língua estrangeira. Em alguns momentos os licenciandos indagavam os alunos sobre o que gostariam de aprender nas aulas de língua estrangeira e era comum ouvir a reprodução do discurso do professor sobre a impossibilidade e a falta de sentido das aulas para eles e que jamais fariam uso da língua em qualquer situação.

Embora os estudantes tratassem essa visão do profissional como algo negativo ou contrário às suas perspectivas do que é ser professor, o que motivava os licenciandos a se tornarem profissionais comprometidos tinha origem em uma mentalidade cristã, devota ao sacerdócio que a profissão docente se assemelha no Brasil. No formulário preenchido pelos estudantes sobre o porquê

da escolha pela docência, muitos comparavam a sua escolha à vontade de 'ajudar e cuidar' dos outros. Relatavam, por exemplo, as experiências escolares positivas sendo àquelas relacionadas à sua 'boa vontade' e/ou conduta em ajudar os demais colegas da turma e, também, os incentivos verbais recebidos pelos professores por demonstrarem interesse em colaborar com os colegas.

Longe de questionar a diversidade religiosa presente no Brasil, a análise aqui promovida se refere ao histórico presente na educação brasileira e a estreita relação entre religião e educação; entre salvar e educar; promover educação para que os outros possam se servir desse bem maior. Esses são alguns dos vários discursos presentes no imaginário social sobre a educação e, especificamente, sobre a formação **profissional** de docentes em nosso país que tem origem na catequização indígena e na responsabilidade educacional atribuída a particulares que, em sua maioria, se encontravam nas igrejas e mosteiros (RIBEIRO, 2000). Apesar disso, os estudantes comumente se referiam aos discursos religiosos como algo prejudicial ao trabalho docente, pois poderiam incorrer em falta de cientificidade no trabalho pedagógico.

Essa contradição entre o discurso proferido e o que se configura na intencionalidade registrada sobre a profissão docente e o desejo de se tornar professor ganha respaldo quando são vivenciadas as intervenções promovidas pelos estudantes e o confronto com a realidade de professores que já atuam na escola. O valor que essa consideração possui para interpretar a dinâmica entre teoria e prática na formação docente provoca tensionamentos relevantes para o processo de desenvolvimento da identidade profissional. De forma cientificamente respaldada por meio da pesquisa científica promovida no âmbito da disciplina "Prática de Ensino", observação e análise de práticas escolares e da estrutura da escola, os estudantes eram provocados nos momentos de discussão/reflexão

sobre a incoerência entre o discurso e a configuração dos valores sobre educação que os licenciandos manifestavam.

As experiências relatadas sobre o formato da disciplina “Prática de Ensino”, com a intenção de diminuir a distância entre a escola e a instituição de ensino superior, possibilitou a compreensão sobre como nos fazemos professores, como enfrentamos o confronto entre o que queremos nos tornar e os desafios que desmotivam os professores em exercício. A contribuição teórica da psicologia cultural da educação (MARSICO, 2018), expressa pelo conceito de *self* educacional, contribuiu para as análises feitas a partir da experiência relatada tendo em vista seu caráter interdisciplinar que, de acordo com Marsico (2018, p. 5): “The cultural psychology approach to education reflects the interdisciplinary nature of educational psychology, and informs the applications of educational psychology in a vast variety of cultural contexts”.

Desse modo, sem compreender a história e a cultura escolar no Brasil e como esses aspectos se configuram nas identidades dos professores e nas possibilidades de mudanças guiadas pelos mesmos, dificilmente será possível a transformação tão almejada na educação nacional, capaz de arcar com os desafios de uma sociedade desigual.

Professores: corresponsáveis pela construção de uma escola democrática e coerente

Os princípios de democracia e autonomia costumeiramente figuram nas propostas escolares tanto públicas quanto privadas. O que ainda não encontramos como inovação é a incorporação desses conceitos no cotidiano da escola. De acordo com Pacheco (2019, p. 31):

As organizações escolares regem-se por um modelo educacional que lhes é imposto, decorrente de um quadro normativo fundado no paradigma da

instrução. As escolas não cumprem os seus projetos e, na elaboração do documento, a *polis* nunca é escutada nos seus anseios e necessidades. De pedagógico, os projetos apenas contêm uma arrazoado de citações avulsas, copiadas de um qualquer compêndio de pedagogia. E, na maioria das escolas, a prática é a negação do projeto escrito. Também por esse motivo, o direito à educação, consagrado na Constituição e inscrito na Lei de Bases da Educação, é um direito negado a muitos cidadãos.

A título de finalização, longe de fecharmos uma conclusão sobre a experiência de se tornar professor e a conscientização sobre seu compromisso social com a população brasileira, identificamos que os estudantes em início de formação para a docência em muitos momentos reproduzem os discursos sobre o fatalismo constatado na educação pública. Revelavam, por exemplo, que os professores são malformados e os alunos desmotivados, e que, portanto, não encontravam saídas possíveis para modificar essa situação e que suas intervenções feitas em um único semestre tão pouco poderiam favorecer alguma transformação.

Em texto intitulado “O compromisso do profissional com a sociedade”, Paulo Freire (1979) define a relação entre compromisso e sociedade para aqueles que se sentem ativos na realidade da qual fazem parte. Quando esse compromisso não ocorre por meio da profissão escolhida pela pessoa e sua necessária reflexão sobre o agir por meio dela, o sentido do trabalho e, até mesmo de si, se torna esvaziado.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje (FREIRE, 1979, p. 7).

Referência presente nas reflexões promovidas na instituição de ensino superior, os estudantes esforçavam-se por entender e assimilar a definição dos conceitos presentes no texto e, assim, reproduzi-los, mas poucos tinham êxito quando eram provocados em vivenciar tais definições na realidade que produziam na disciplina de “Prática de Ensino”. Citavam o termo ‘autonomia’ sem, contudo, identificar que se colocavam de forma passiva quando se sugeria a prática da autonomia. Discutiam a atribuição de juízos de valor do professor regente da escola sobre os alunos, mas exigiam que sua pontuação na disciplina fosse diferente em relação ao colega que, segundo alguns, participava pouco das discussões. Promover essas provocações era uma das funções da professora formadora a fim de viabilizar certa coerência entre o que se investigava e como as intervenções eram feitas.

Acreditamos que a coerência, nas ações e o tensionamento provocado pelo trabalho coletivo no movimento de ir e vir entre os dois espaços educativos da experiência relatada, fomentava o desenvolvimento dos licenciandos através da quebra de valores e crenças arraigados pelo discurso dominante sobre o fracasso da instituição de educação pública. Os desconfortos que emergiam durante todo o semestre nas dificuldades de relacionamento, nas discordâncias, nas queixas em relação à professora formadora e sua ‘metodologia’, facilitavam rupturas nas representações de modelos convencionais de educação.

Para além da formação, nossa presença na escola favorecia um ambiente de constante atualização profissional devido nossa participação nas reuniões semanais que ocorriam entre os professores e gestores da escola. Respondíamos às indagações feitas diante dos dilemas apresentados nos encontros e apontávamos soluções possíveis por meio das intervenções realizadas pelos licenciandos.

O protagonismo estudantil, algo bastante requerido pelos professores e incentivado pelos licenciandos foi percebido ao longo do trabalho desenvolvido na escola com pequenos resultados em longo prazo. As intervenções feitas com estudantes com dificuldades de aprendizagem, por meio de projetos que enfatizavam a comunicação em detrimento da estrutura gramatical da língua estrangeira, foi uma das ideias aderidas pela escola após nossas intervenções. A produção e realização de uma festa de *Halloween*, há muito requerida aos licenciandos pelos alunos da escola, foi concretizada com total apoio dos professores, gestores e iniciativa dos alunos. A valorização dos anseios e desejos dos alunos de transformar o espaço da escola em um lugar mais agradável promovendo e apoiando esse tipo de manifestação da cultura, vinculada ao trabalho desenvolvido pelos estudantes de licenciatura em língua estrangeira, foi considerada como resultado de nossas intervenções.

É preciso afirmar que tais mudanças, embora ainda muito particulares de um contexto, só foram possíveis devido ao diálogo e parceria constantes promovidos entre a instituição de ensino superior e a escola. Os gestores da escola que acompanhavam o trabalho desenvolvido pelos licenciandos e professora formadora confiavam que as intervenções poderiam favorecer a aprendizagem dos alunos e estavam preocupados em promover um espaço de real aprendizagem.

O processo de reflexão e mudança na escola pode ser considerado como um protótipo do que tem sido definido como a construção de uma comunidade de aprendizagem, onde são compartilhados e discutidos valores e objetivos que visam a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento mesmo que essas decisões impliquem em 'virar do avesso' a estrutura convencional da escola.

Durante o período que executamos essa proposta, em um dos anos letivos, a escola optou por adotar o regime de progressão continuada nos anos finais do ensino fundamental. Isso fez com que o tema da aprendizagem se tornasse central nas discussões entre os professores, pois o rendimento do aluno não estava mais apenas vinculado ao desempenho em avaliações aplicadas por cada professor individualmente, mas ao conjunto de ações promovidas para o alcance de objetivos claros e abertamente expostos aos alunos da escola a cada bimestre. Algumas de nossas ações começaram a fazer parte dessa nova organização, especialmente no ensino de língua estrangeira, foco da formação dos estudantes, futuros professores.

Acreditamos que tais mudanças, com vistas à promoção de uma comunidade que dialoga com seus sujeitos, é parte da interlocução promovida pela instituição de ensino superior que buscava não somente materiais de pesquisa para colaborar com a formação de estudantes de licenciatura. A intenção era se fazer, de fato, presente e intervir nas práticas escolares para que uma outra escola pública seja possível, exequível e justa, partindo de práticas minimamente coerentes com o que se define nos discursos e propostas pedagógicas.

Referências

ALMEIDA, S. G. de.; PEDERIVA, P. L. M. *Educação e Integralidade humana pela perspectiva histórico-cultural: a experiência do projeto Âncora*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019.

ASSIS, M. de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II. Texto digitalizado por A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em 08/10/2019.

BRANCO, Â. U. Crenças e Práticas Culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pró-posições*, v. 17, n. 2, 2006.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução no 2 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015, seção 1, p. 8-12.

DE BONIS, A.M.; TATEO, L. Walking in a book: teacher professional identity between Psychology and Culture. In: MARSICO, G.; TATEO, L. (eds.). *The emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Explorations*. Switzerland: Springer, 2018. DOI: 10.1007/978-3-319-98602-9. [Serie: Cultural Psychology of Education, v. 8].

ESCOLANO BENITO, A. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Tradução e revisão técnica por Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

FONSECA, M. P. *Por que desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UnB, 2013.

FORÚM EJA. *Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Brasil: Alternativas e Protagonistas*. [Internet]. Consulta Popular, 1999. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/brasil>. Acesso em 10/05/2019.

FREIRE, P. O compromisso do profissional com a sociedade. In: FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12^a. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 26^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico*. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br>. Acesso em 20/11/2019.

MARSICO, G. The challenges of the Schooling from Cultural Psychology of Education. *Integrative Psychological and Behavioural Sciences*. v. 52, n. 3, p. 474-489, 2018. DOI: 10.1007/s12124-018-9454-6.

MARSICO, G.; TATEO, L. The constructing of educational Self. In: MARSICO, G.; TATEO, L. (eds.). *The emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Explorations*. Switzerland: Springer. 2018. DOI: 10.1007/978-3-319-98602-9. [Serie: Cultural Psychology of Education, v. 8].

PACHECO, J. *Inovação Educacional: obstáculos e possibilidades*. Portugal: Edições Mahatma, 2019.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 94, p. 58-73. 1995.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 16^a. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.

SÁ, A. L.de F.; ZOCARATTO, B. L. Pisar no chão da escola, produzir conhecimentos e formar professores: desafios da formação inicial. In: *Anais do I Simpósio Nacional por uma escola inovadora e inclusiva: desafios à educação do século XXI*, p. 776-786, Poços de Caldas, Minas Gerais. 2017.

VALSINER, J. *An invitation to Cultural Psychology*. London: Sage Publications, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Visor Distribuciones: Madrid, 1995.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”. *Educação: teoria e prática*, v. 20, n. 35, 2010, p-39-56.

-
1. Os estudantes do ensino superior serão tratados ora como “estudantes, futuros professores”, “professores em formação”, “estudantes de licenciatura” e “licenciandos”.
 2. Região Administrativa é como são chamados os “bairros” em Brasília, capital do Brasil. Como possuem um centro administrativo e financiamento próprios, deixaram de ser completamente dependentes do centro, Plano Piloto, onde fica a sede do governo federal do Brasil.
 3. Trabalhadores que vieram, em sua maioria, da região nordeste para a construção de Brasília, nova capital do Brasil inaugurada em 1960. O termo “candango” tem origem africana e era utilizado para definir o trabalhador “ordinário”, “ruim”. Em Brasília, o termo é utilizado para homenagear os pioneiros que contribuíram para erguer a nova capital federal (dicionário informal).
 4. O formulário utilizado tinha como referência o trabalho realizado por Maria Luiza Pinho Pereira, professora do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, onde a primeira autora graduou-se em 2009.



Educación por el arte: el derecho de ser quien soy

Gabriela Patricia Perera

Dirección General de Enseñanza Artística, Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

La libertad es un estado del ser dotado de características positivas, características que deben ser desarrolladas en toda su autosuficiencia. Mi postulado será que el desarrollo de estas cualidades positivas elimina inevitablemente las cualidades opuestas. Evitamos el odio mediante el amor; evitamos el sadismo y el masoquismo mediante la comunidad de sentimiento y acción. No necesitamos recurrir a la represión pues habremos hecho de la educación un proceso que, en el sentido antiguo y literal de la palabra, nos precave de los senderos del mal, Los impulsos que la educación pondrá en libertad preceden y excluyen la formación de los impulsos egoístas y antisociales, producto actual del proceso social (READ, 1991, p. 31-32).

Rasgos generales y objetivo del trabajo

Cuando comencé a pensar en este espacio de escritura y en compartir con colegas mi experiencia en el ámbito artístico-educativo, tomé algunas preguntas que reiteradamente circulan por los pasillos, los talleres, las aulas, los lugares de encuentro y

formación docente, que rondan las reuniones de personal formales e informales y que habitan el anhelo de muchos/as de nosotros/as. Ellas resuenan aquí y allí:

¿Porque no es lo suficientemente valorado el Arte como herramienta educativa?

¿Por qué el Arte queda confinado a momentos áulicos, a horas especiales, escindido del quehacer educativo cotidiano?

¿Porque no es parte fundamental de la educación, su esencia misma?

La reflexión, la pregunta y la búsqueda permanente han sido siempre el motor de nuestra práctica. No existe docente que no se desvele intentando: recuperar en su quehacer la alegría; encontrar los mejores recursos pedagógicos para garantizar la eficacia educativa; democratizar la distribución del conocimiento y del aprendizaje para evitar así que las diferencias sociales se transformen en una inequitativa distribución de oportunidades; garantizar el acceso y la permanencia en la escuela; hacer de los magros recursos económicos la distribución más justa y eficaz; promocionar la participación activa y crítica de la comunidad educativa; asegurar el conocimiento y empoderamiento de los derechos fundamentales que nos asisten; accionar sobre la promoción de valores que nos transformaran en una sociedad más justa e inclusiva.

Es tal vez por este ADN compartido, que no sabe de fronteras, que los docentes somos peligrosos para los poderosos, para aquellos que prefieren la desigualdad y la injusticia, porque de esa desigualdad e injusticia alimentan su poder. Y aquí estamos, siempre nosotros cuestionando, protegiendo, escuchando, empoderando, exigiendo, sintiendo, molestando. ¿Será por eso que

somos más combatidos y hostigados que las armas de destrucción masiva?

Alguna vez leí un grafiti en una pared de Ushuaia¹, en los confines de nuestro continente, decía: “El Arte (e incluye a la educación) es un arma de construcción masiva”.

Con esta metáfora me quedo y me comprometo a seguir intentando esta construcción mientras alguien quiera escuchar.

El objetivo central del presente capítulo consiste en demostrar que es posible, si ponemos en cuestionamiento, los supuestos perceptivos, herencia de una forma de mirar el mundo, ampliar, expandir y modificar, las habituales formas de percibir la realidad, para construir otras realidades posibles, en un encuentro enriquecedor con el otro, en una sana, justa y armoniosa construcción colectiva. Para ello, afirmo que la Educación por el Arte, es una herramienta fundamental para lograrlo.

¿Hablamos de lo personal y de cómo llegue hasta aquí?

Mi experiencia como docente de Educación Primaria transcurrió paralelamente a mi formación como actriz en la Escuela Municipal de Arte Dramático² (actualmente Metropolitana).

En mis primeros pasos como maestra, en las aulas de las Escuelas del Partido de La Matanza³, me encontré con una gran dicotomía entre la teoría y la práctica. No alcanzaban los manuales de pedagogía y las mejores intenciones para abarcar la problemática enorme que envolvía el día a día docente. Situaciones sociales como la pobreza y la violencia; el déficit de la atención en los alumnos (producidos mayormente por las mismas causas); conflictivas, problemáticas, limitaciones institucionales, y por último docentes intentando abarcar y subsanar todas esas dificultades con

pocas herramientas para lograrlo, imposibilitaban e interferían en la aprehensión de conocimientos.

A todo ello se imponía necesariamente la reflexión y la búsqueda de nuevas y más eficientes estrategias.

En lo personal, descubrí, temprana e intuitivamente, al teatro como un medio para que mis alumnos lograran encontrar otras realidades posibles, aunque sea soñarlas... y poder así acompañar sus pasos por las aulas. Con la declaración de principios del Teatro Universitario la Barraca y la famosa frase acuñada por Federico García Lorca, "El teatro es un atajo de la pedagogía" comencé este camino, acompañada por Augusto Boal, Paulo Freire, María Montessori, Konstantin Stalitsnavski, Carlos Marx, Mariano Moreno, Alfredo Mantovani, Gianni Rodari, entre muchos otros. Cabe destacar que como baluarte fundamental, conté con la mirada atenta, el acompañamiento y el consejo de mis colegas, que hicieron posible que partiera con la planificación llena de ilusiones.

La falta de experiencia y herramientas, y la soledad del aula me llevaron a pensar que poco y nada había logrado, pero quedó impresa en mí la idea de que otro camino era posible y que debería haber una forma de transformar a la educación en un acto personal, interno de búsqueda, en un marco colectivo... y con todo este bagaje llegué al Instituto Vocacional de Arte⁴ cuya filosofía basada en la Educación por el Arte hizo cambiar mi forma de ver el arte y la educación.

Es aquí donde pude concretar parte de este sueño... y digo parte porque aún esta rica filo pedagogía, que es la Educación por el Arte, no ha sido alojada en otras realidades, no ha sido lo suficientemente considerada como vehículo de construcción de lazos sociales; de aceptación y valoración de lo diferente; de mediadora de conflictos; de sana constructora de vínculos; de posibilitadora de otras miradas, donde confluyan la introversión y la extraversion; de constructora de originales y armoniosas formas de aprendizaje.

Sobre Herbert Read y la educación por el arte

La finalidad de la educación no puede ser otra que fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo. [...] Es decir, la educación debe ser no sólo proceso de individualización, sino también de integración, o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social (READ, 1991, p. 31-33).

¿Quién fue Herbert Read?

Herbert Read (1893-1968) fue básicamente un hombre de letras íntimamente relacionado con el arte, poeta, ensayista, profesor y crítico de arte inglés escribió numerosos libros sobre arte contemporáneo. Amigo y colaborador de artistas de la talla de Henry Moore, André Breton, Hugh Sykes Davies, Paul Eluard y Georges Hugnet. Conjuntamente con su interés por las artes, su condición de soldado durante la Primera Guerra Mundial y, la muerte de su hermano durante esa contienda, lo transforman en un acérrimo anarquista, a la vez que pacifista. Una invitación para realizar una recopilación y exposición de trabajos infantiles recorriendo países aliados despiertan en Read definitivamente el interés por el arte ligado al campo de la educación. Es así como desarrolla su gran obra "Education through art" [Educación por el Arte], publicada por primera vez en Londres en el año 1943, en el contexto de una Europa sumida en la guerra y la pobreza.

En "Educación por el Arte" desarrolla su tesis, que nace de la teoría de Platón que afirma que el arte debe ser la base de toda educación natural y enaltecadora. Toma del mismo autor los conceptos de respeto de la individualidad y las potencialidades de quien debe ser educado. Por tanto, podemos leer en el libro VI de La República un diálogo en el cual Platón expresa esta idea fundamental a la hora de pensar en Read:

–De modo que lo concerniente a los números y a la geometría y a toda la instrucción preliminar que debe preceder a la dialéctica hay que ponérselo por delante cuando sean niños, pero no dando a la enseñanza una forma que les obligue a aprender por la fuerza.

– ¿Por qué?

–Porque no hay ninguna disciplina –dije yo– que deba aprender el hombre libre por medio de la esclavitud. En efecto, si los trabajos corporales no deterioran más el cuerpo por el hecho de haber sido realizados obligadamente, el alma no conserva ningún conocimiento que haya penetrado en ella por la fuerza.

–Cierto –dijo.

–No emplees, pues, la fuerza, mi buen amigo –dije–, para instruir a los niños; que se eduquen jugando y así podrás también conocer mejor para qué está dotado cada uno de ellos (PLATÓN. La República, Libro VII- XV).

Por lo tanto, el juego y el respeto por la individualidad se vuelven ejes en el acto de educar. Las consecuencias de no respetar las particularidades, sus tiempos, sus ritmos; poner el eje en la competencia y alejar los conocimientos de los intereses de quien se educa los señala Read (1967) cuando nos advierte:

[...] los procedimientos educativos existentes tienden a hacer que nuestros niños se adapten a la realidad de una sociedad que vive dividida y en competencia. Se brinda a los instintos agresivos magnífica oportunidad de descargarse, pero contra los demás niños, en una despiadada lucha por conquistar puestos, obtener buenas notas en los exámenes y pasar de grado. Educamos para clasificar –es decir para dividir– y todos nuestros esfuerzos van dirigidos a cultivar la separación. [...] La eficiencia, el progreso, el triunfo, he aquí los objetivos de un sistema basado en la competencia, del cual necesariamente están excluidos todos los factores morales. En este aspecto, al menos, nuestras escuelas reflejan bastante fielmente nuestro orden social.

Es alarmante la actualidad y la vigencia con que Read, a mediados del siglo pasado, describía la escisión que recorre la manera de plantear la educación vigente. Desde aquel entonces hasta nuestros días poco parece haber cambiado y vivimos cotidianamente las consecuencias de la voracidad de la sociedad de consumo, que nos pone en pugna a unos con los otros.

Frente a un sistema educativo que nos propone, como afirma Read (1991, p. 35), “establecer territorios separados y fronteras inviolables” en el campo del conocimiento, propone un sistema que:

[...] tiene como único objeto la integración de todas las facultades biológicamente útiles en una actividad orgánica. En última instancia, no hago distinciones entre ciencia y arte, salvo como métodos, y creo que la oposición creada entre ambas en el pasado se ha debido a una concepción limitada de ambas actividades. El arte es representación, la ciencia es explicación de la misma realidad (READ, 1991, p. 35).

Señalaré expresamente y con intención deliberada su visión sobre la finalidad trascendente de la educación. Read (1991, p. 28) afirma “el hombre debe ser educado para llegar a ser lo que es”. Esta aseveración es de suma importancia y, según mi opinión fundamental para la construcción de la metodología porque “[...] supone que cada individuo nace con determinadas potencialidades dotadas de valor positivo para ese individuo y que su destino adecuado consiste en desarrollar esas potencialidades dentro de las estructuras de una sociedad.” (p. 28)

A nadie se le escapa la intención política de adecuar al individuo a las necesidades de la sociedad y la incidencia que ello tiene en nuestro sistema educativo.

La elección parece plantearse entre variedad y uniformidad; entre un concepto de la sociedad como comunidad de personas en busca del equilibrio a través de la ayuda mutua, y un concepto de la sociedad como colección de gente que se adapta, en cuanto resulta posible a un ideal. En el primer caso, la educación se orienta hacia fomentar el crecimiento de una célula especializada dentro de un cuerpo multiforme; en el segundo, hacia la eliminación de todas las excentricidades y la producción de una masa uniforme. El segundo objetivo implica una concepción particular del Estado y de las obligaciones de sus ciudadanos, como, por cierto, también lo implica el primero (READ, 1991, p. 30).

Por tanto y afirmando que el hombre es un ser social, coloca al desarrollo individual y al equilibrio social en una relación dialéctica capaz de producir modos mejores y más felices de convivencia.

En la sociedad, los intereses de los individuos están entrelazados y no pueden separarse. Los hombres deben aprender a ayudarse mutuamente. En otras palabras, la ayuda mutua es uno de los factores de la felicidad individual, y estas dos facetas de la existencia del hombre son interdependientes. La educación es el proceso por el cual se ha de llegar al armónico equilibrio de ambas (READ, 1967, p. 14).

Doy fe de los beneficios que esta mirada humanista otorga en cuanto a la convivencia, la tolerancia, el respeto por la diversidad entre tantas otras cosas y hago mías las palabras de Read (1967, p. 183),

No obstante, estoy convencido de que la educación por el arte tiene vital importancia para la presente situación mundial y de que sólo una filosofía de la educación que sea simultáneamente una filosofía de la vida puede ayudarnos a salir del paso. Creo que en los principios del arte, que son los de la actividad creadora, tenemos un antídoto contra las fuerzas destructivas que hoy amenazan la existencia de la raza humana.

Hasta aquí un breve pantallazo de los conceptos que rigen la Educación por el Arte. Elegí subrayar, compartir aquellos, que con sus variantes, actualizaciones, adaptaciones aún siguen vigentes. Podemos establecer un análisis sobre otros que hoy resultan desactualizados, poco viables para los tiempos que corren o inapropiados para la realidad socio-política-cultural de Nuestra América.

Elijo no detenerme allí, dejo ese trabajo para los críticos y estudiosos del tema. Prefiero la mirada de quien, en un entorno grupal, sigue aprendiendo a llevarla a la práctica, adaptarla y adecuarla en el día a día del trabajo escolar.

Mucho tiempo ha pasado desde que Read desarrollara estos conceptos, que aún hoy, son novedosos y revolucionarios. Otras eran las ideas vigentes, otro el contexto histórico. Sin embargo, creo valiosísimo reconocer, rescatar, agradecer y respetar esta piedra basal que nos permitió pensar la educación y el arte desde otro punto de vista, recuperando su valor como, según nos advierte Read (1991, p. 80) la forma más eficaz de *“integrar cabalmente la*

percepción y el sentimiento” en un contexto grupal, en diálogo con otro.

Sobre el sentir y percibir

¿En qué momento comenzamos a creer que el pensar era más importante que el sentir? Claude Lévi-Strauss (2012, p. 26) ensaya una respuesta posible cuando afirma:

El corte, la separación real entre la ciencia y aquello que podríamos denominar pensamiento mitológico -para llamarlo de alguna manera, aunque no sea ése el nombre exacto- tiene lugar durante los siglos XVII y XVIII. En esa época, con Bacon, Descartes, Newton y otros, la ciencia necesitó erguirse y afirmarse contra las viejas generaciones del pensamiento místico y mítico; se pensó entonces que día sólo podría existir si volvía la espalda al mundo de los sentidos, al mundo que vemos, olemos, saboreamos y percibimos, que el mundo sensorial era un mundo ilusorio frente al mundo real, que sería el de las propiedades matemáticas, que sólo pueden ser descubiertas por el intelecto y que están en total contradicción con respecto al testimonio de los sentidos.

Podríamos decir entonces que la razón quedó del lado de lo real, lo posible de ser confirmado; y lo sensorial del lado de lo influenciado por la imaginación, lo vinculado a la afectividad y por lo tanto digno de desconfianza. Es entonces que comenzamos a darle más valor a lo que pensamos, calculamos, estudiamos, frente a lo que percibimos, sentimos, imaginamos.

Quisiera partir pues de los conceptos desarrollados por Lévi-Strauss y pensar entonces el costo del desarrollo de la ciencia occidental y sus consecuencias.

Cotidianamente las sensaciones sensoriales fluyen a nuestro alrededor, nos atraviesan, nos modifican. Lo que sentimos, lo que percibimos nos permite ser, advertirnos en esta existencia. Podríamos afirmar que “Sentimos siempre, percibimos cuando seleccionamos entre nuestros sentires” (PERERA; PABLOVSKY, 2018).

Sentir y percibir nos permite volver el mundo inteligible, un mundo que puede ser captado, comprendido, aprehendido “sentir es notar y percibir es denotar” (CASTILLA DEL PINO, 2009, p. 63). Y es este acto de percibir el que otorga a lo percibido valor y representación.

Para Le Breton (2007, p. 14) “las percepciones sensoriales son ante todo la proyección de significados sobre el mundo”. Nuestro universo se compone solo de lo que percibimos y es por esto que “necesitamos dotar a las cosas de significado, relacionarnos y relacionarlas, descifrarlas e inscribirlas en nuestro campo perceptivo para construir mediante ellas nuestra realidad.” (PERERA; PABLOVSKY, 2018)

Aquello que percibo se traduce en forma inmediata en cognición, entendimiento, apropiación del mundo a través de lo simbólico y es convertido en significado en un proceso intelectual y cultural.

La percepción está estrechamente relacionada a nuestra identidad como individuos (quienes somos, de donde procedemos, cuáles son nuestras creencias, nuestra formación, el entorno socio-cultural que nos alberga, etc.) y es un proceso condicionado por nuestras características personales.

Merleau-Ponty (1984, p. 370) aporta conceptos que ayudan a profundizar la idea,

La cosa nunca puede ser separada de alguien que la perciba, nunca puede ser efectivamente en sí porque sus articulaciones son las mismas que las de nuestra existencia, ya sea que se plantee al cabo de una mirada o al término de una exploración sensorial que le confiera humanidad. En esa medida toda percepción es una comunicación o una comunión, un retomar o un concluir por nuestra parte de una intención extraña o, a la inversa, el cumplimiento desde fuera de nuestras capacidades perceptivas, algo así como un acoplamiento de nuestro cuerpo a las cosas.

Un cuerpo que se ve involucrado completamente en el proceso de percibir, un cuerpo que “[...] es la textura común de todos los

objetos y es, por lo menos con respecto al mundo percibido, el instrumento general de mi comprensión.” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 272).

El cuerpo, afirma Le Breton (2007, p. 24), es “proveedor de significados” porque la naturaleza humana es corpórea, somos un cuerpo. Las experiencias sensorias y perceptivas nos construyen como “somos” y a la vez podemos considerar que solo percibimos lo que esa construcción nos permite. Tomamos conciencia de nosotros porque somos atravesados por experiencias sensoriales y de la percepción y son ellas las que nos posibilita descifrar, realizar una lectura inteligible del mundo y de las cosas. Le Breton (1999, p. 195) argumenta que la condición corporal nos sume en un permanente contacto con lo sensorial. El cuerpo, para Le Breton (1999, p. 11-12) es “proliferación de lo sensible”, “condición humana del mundo” y “proyecto sobre el mundo”. (p. 23)

Es así *como* “El cuerpo interviene en todas las tareas que dan sentido a la existencia, es quien nos suministra las imágenes que nos permitirán asirnos al mundo, intentar comprenderlo, significarlo y habitarlo con quienes comparten el mismo sistema simbólico” (PERERA; PABLOVSKY, 2018).

Pero este sentido otorgado a nuestra experiencia sensorial sólo es posible porque somos seres sociales, que existimos por la mirada y la presencia del otro.

El lazo social es condición necesaria para la construcción del marco que nos permite interpretar aquello que los sentidos nos habilitan a aprehender. Las sociedades construyen sus propios entramados sensoriales con los que habitan el mundo y lo comunican.

Para Schnaith (1987, p. 4) “la percepción no es un acto pasivo, sino activo, es una acción donde intervienen múltiples supuestos culturales, representaciones inconscientes, estereotipos cognoscitivos. La percepción resulta, en suma, tanto anticipación

como recuerdo”. Esta experiencia personal que involucra que y quienes somos solo es posible de comunicar a quienes comparten los mismos “sistemas de referencia sociales y culturales” (LE BRETON, 2007, p. 14).

Siguiendo el análisis de Le Breton (2007, p. 14) podríamos afirmar que los sentidos son redes que solo atrapan lo que el individuo es capaz de identificar en concordancia con la cultura y la sensibilidad personal. “Las cosas no existen en sí; siempre son investidas por una mirada, por un valor que las hace dignas de ser percibidas. La configuración y el límite de despliegue de los sentidos pertenecen al trazado de lo simbólico social”.

En el siguiente texto de Perera y Pablovsky (2018) podemos advertir que

Individuos anclados en sistemas de referencia culturales distintos perciben y decodifican diferentes datos. En este reconocimiento, interpretación es innegable la influencia de la educación, las costumbres y la historia del individuo. Cada uno es susceptible de reconocer e interpretar sólo aquello que le es próximo. Por tanto las percepciones y la interpretación de las mismas se ven limitadas y parcializadas por los símbolos adquiridos que construyen sistemas sensorio-perceptivos comunes.

Pero estos nuevos signos que nacen de lo aprehendido a través de la percepción siguen su derrotero, su transformación, se hacen palabra, se comunican.

Si solo tuviéramos los sentidos, nuestro cuerpo podría prescindir de definición. Sería ese real que porta la vida, la reproducción y la muerte, y funcionaría en lo innato que guía al animal. El animal mantiene su cuerpo, lo defiende contra los parásitos y los agresores, lo utiliza en el juego de seducción amorosa, la cópula y la demarcación de su territorio. Como el zorro o el lobo, puede roerse la pata para liberarse de una trampa, pero no lo cuestiona, lo toma tal cual es. Y él es su cuerpo, más acá de las imágenes, de las representaciones, de los fantasmas, sin necesidad ni exigencia de darle cuerpo en la lengua y en el lenguaje (HOFSTEIN, 2005, p. 21).

Solo el ser humano es capaz de dotar de ese “cuerpo” a sus percepciones y otorgarles valor de imagen. Es pues entonces una imagen, la “Representación organizada a partir de percepciones de mi propio cuerpo y emociones suscitadas en mi entorno.” (CYRULNIK, 2004, p. 69). Y es el acto de nombrarlas el que permite compartir, comunicar la vivencia y otorgarle humanidad.

El origen del vocablo palabra se halla, tal lo afirma Bordelois (2006, p. 16) en el término parábola “[...] recorrido de un objeto que se arroja desde sí hacia un punto en el espacio- es decir, el trayecto mental que va desde una cierta vivencia hacia su imagen verbal”.

Y ¿qué es la palabra sino el modo de evidenciar la experiencia de los sentidos, de nombrar las imágenes nacidas de la percepción? ¿Qué destino les esperarían de no ser nombradas, sino permanecer imperceptibles, anónimas?

Las imágenes son dadoras de significaciones que van más allá de lo que evidencian los sentidos sobre el conocimiento del objeto en sí. Las imágenes posibilitan mediante la intervención de la palabra y de sus implicancias afectivo-emotivas la creación de la metáfora y la construcción de urdimbres de sentido y significaciones.

Por lo tanto estaríamos en condiciones de afirmar que la percepción supera el mero acto del órgano destinado a tal acción. Hay un acto inicial, físico, biológico (ver, oler, escuchar, etc) que nos permite captar de entre un sinfín de estímulos aquello que nos producirá determinadas sensaciones y por consiguiente será percibido. Nuestro cerebro las decodificará y les otorgará sentido mediante complejos procesos para luego ser comunicadas.

Esta capacidad que nos hace humanos de otorgar significado al mundo que nos rodea se ve reflejado en un proceso: la “semiosis”.

La semiosis en los seres vivos es una experiencia continua automática e irrenunciable que convierte señales detectadas por los receptores de este organismo en significado. Esta conversión hace que la señal sea tomada en cuenta por ese organismo según los convenios que la comunidad que lo

articula haya acordado. Estos pactos –del-hacer-y-sentir integran la historia de esa comunidad, los deseos y las necesidades de la misma. La ontogenia va ocurriendo dentro de este flujo del devenir evolutivo. Dicho de otro modo, la historia del individuo se despliega con las restricciones que el significado otorga a las señales que capta de los otros individuos, el medio o sí mismo (CORDELLA, 2014).

Volviendo a la pregunta inicial del costo de la construcción del mundo occidental erguido sobre la comprensión racional, no podemos estar ajenos a que este modo de otorgar sentido alejado de la percepción, del sentimiento, del registro del otro, no nos trajo más que un mundo voraz, sesgado dividido, poco anclado en los “sentipensares”⁵.

¿Cómo subvertir la percepción, como volverla posibilitadora de la construcción de otro mundo más ligado a lo sensible, menos hostil, más justo, en el que cada uno tenga un lugar?

¿Somos capaces de escapar de la cultura, de nuestra experiencia personal, de nuestra carga psico-emocional para dar paso al verdadero ser creativo, vinculado a sí mismo y a los otros y traducir esto en acciones mancomunadas?

Bergson (2006, p. 15) afirma al respecto

Pues, ¿cómo exigir a los ojos del cuerpo o a los del espíritu que vean más allá de lo que ven? La atención puede precisar, aclarar, intensificar, pero no puede crear en el campo de la percepción lo que no se halle de antemano en él. Esa es la objeción. Pero esa objeción queda, según creemos, refutada por la experiencia. En efecto, existen desde hace siglos ciertos seres cuya función es cabalmente ver, y hacernos ver, lo que no percibimos naturalmente: esos seres son los artistas.

¿Podríamos pensar, si así fuera, y así es, que el único camino posible para desandar la injusticia es el arte?

Nos urge recuperar el sentido

No podemos permitirnos perder el sentido: sentido como reconocimiento y receptividad de los estímulos; sentido como entendimiento, razón de ser; sentido como expresión sincera de un sentimiento y sobre todo si pensamos que la dirección es la trayectoria que sigue un cuerpo en movimiento, sentido como elección de una de las dos posibilidades que podemos tomar como camino.

Quien pierde el sentido pierde la conciencia, el conocimiento de su propia existencia, de sus actos. Dejamos de confiar en aquello que sentimos y percibimos, que captamos, que intuimos para regirnos por el imperio de la razón... tan vinculada a la fuerza.

Estamos atravesados, sometidos al conocimiento de corte occidental que deviene de la mayéutica (conocimiento de la esencia universal de las cosas). La consideración de los parámetros bajo los que juzgamos la racionalidad implica una concepción euro centrista dictada por su hegemonía económica, política y cultural. Bajo esta excusa se han desarrollado las políticas colonialistas de conquista, evangelización y exterminio y es así como el pensamiento greco europeo se transformó poco a poco, en la representación de la razón.

La supremacía de lo racional y culto por sobre el primitivismo salvaje tuvo y tiene consecuencias dramáticas para los pueblos culturalmente diferentes. Esta supremacía económica y cultural, se construyó sobre la base de la violencia, el dolor y el miedo. El otro, diferente, si mismo se transforma en amenaza, peligro, y por tanto aumenta el miedo y la desconfianza. Esta situación tiene una honda raíz cultural, y día a día es profundizada para mantenernos inertes y dejarnos en manos de la voracidad del capitalismo y sus mercados. Un capitalismo que nos sume en la desigualdad, nos fracciona, nos somete, nos enfrenta, en definitiva nos aleja.

Le debemos a las nuevas generaciones una reparación, oportunidades más justas y humanas. Tenemos como sociedad que

asumir una responsabilidad ética y comenzar a deconstruir la que hoy habitamos, establecida sobre la lógica del capital y el patriarcado; que impone el mercantilismo como medida del valor humano; que nos convence de la supremacía del tener sobre el ser; que deja al adulto sin posibilidad de la palabra que mediatiza, guía y ordena; que naturaliza el desprecio y el maltrato; que esconde su mezquina desigualdad y falta de oportunidades detrás del concepto de meritocracia sin definir claramente que se entiende por mérito; que hegemoniza, somete y demoniza, en definitiva que construye su poder sobre nuestra ignorancia y nuestro miedo.

La revisión de las políticas educativas es una responsabilidad ético- política de los estados que deben dar respuestas urgentes para, mediante claros lineamientos pedagógicos propiciar la recuperación del diálogo, la tolerancia, la sensibilidad...pero, ¿mientras tanto qué, seguimos reproduciendo la injusticia? Subvertir, entonces determinados supuestos sería el camino.

Si nos proponemos modificar la percepción que nos permite dar sentido y significado al mundo y a las cosas podrán modificarse también los supuestos culturales, representaciones inconscientes y estereotipos cognoscitivos cambiando así el sistema de referencia socio cultural, los “pactos –del-hacer-y-sentir” (CORDELLA, 2014).

Modificando la mirada, cambia la forma de conocer y saber, cambia la forma de percibirme y percibir al otro y por lo tanto el vínculo social que se establece.

Recuperar el sentido, volver la vista a nuestras raíces, recuperar lo mejor de aquellas culturas a las que históricamente les hemos dado la espalda, desarrollar una pedagogía del sentimiento puede ser un desafío y a la vez una acción que comience a sanar viejas cicatrices y repare tanto dolor e injusticia.

América tiene algo para decir

En el saber de los pueblos originarios prehispánicos, contamos con otras visiones a cerca de la cognición y la construcción del conocimiento. Estas culturas buscaban la comunión sensible de aquello por conocer, único modo de aprehenderlo por completo. Hay una dimensión sensible que va mucho más allá del raciocinio. Sin afectividad no hay conocimiento.

La lengua *náhuatl* (lengua suave o dulce) nos da una perspectiva de esta forma de cognición.

En su artículo “La muerte en la cosmovisión náhuatl prehispánica: Consideraciones heurísticas y epistemológicas. Estudios de cultura náhuatl” Patrick Johansson, hace un análisis y rescata algunos vocablos que hacen a esta construcción cognitivo-afectiva. Me detendré en algunos ejemplos.

Para definir el saber y sentir, utilizaban un solo vocablo Tlamati esta unificación, complementación de conceptos nos habla de

[...] una estructuración del sentido donde lo sensible y lo formal ocupan un lugar preponderante. Se trata no sólo de comunicar [...], sino de “con-mover”, en el sentido etimológico de la palabra, al receptor de un mensaje para lograr una adhesión participativa a lo que se transmite. En este contexto, la esfera específica de recepción y procesamiento del dato no será únicamente el intelecto sino la totalidad del ser sensible. En el mundo náhuatl precolombino, un mensaje no se consideraba como comprendido hasta que fuera sentido (JOHANSSON, 2012).

Tlalnamiqi podría ser traducido como recuerdo luego pienso “[...] la cognición indígena no tuvo el carácter especulativo que tiene la cognición occidental. [...] En este contexto “pensar” era ante todo traer a la memoria lo que habían dejado dicho los abuelos, es decir, recordar” (JOHANSSON, 2012).

La reflexión era definida como “dialogar con el corazón”
Nenoyolnonotza

[...] el cuestionamiento reflexivo, el pensamiento indígena lo concebía como un diálogo entre el intelecto y la sensibilidad, entre la mente y el corazón.

Reflexionar era [...], fundir la argumentación intelectualmente configurada en el crisol de la sensibilidad (JOHANSSON, 2012).

Yuh quimati noyollo: así lo sabe (siente) mi corazón, daba sentido a la creencia

[...] los antiguos nahuas consideraban el corazón como un lugar privilegiado de la reflexión. Las expresiones: conversar con su corazón (ne) yolnonotza; llegarle (respecto de algo) al corazón (yolmaxiltía); o más sencillamente hacer uso del corazón (yolloa), sugieren que el corazón, más que la mente, fungía como un procesador o un espejo de las ideas (JOHANSSON, 2012).

La duda era mencionada como *Omeyolloa*: se parte en (o se hace) dos el corazón

[...] la duda, piedra angular del pensamiento occidental, es percibida como una ruptura, una disyunción, un extravío, y en última instancia, una pérdida de la verdad. La connotación [...] revela la diferencia que puede haber entre la convicción plena que nace de una intuición cognitivo-afectiva única sin otra opción que se le oponga, y la división con el desdoblamiento del corazón que genera la incertidumbre, el malestar, una ruptura entre el mundo y el conocimiento que el hombre tiene de él (JOHANSSON, 2012).

La especulación filosófica se mencionaba *¿Canin mach nemi noyollo?*, que equivaldría a *¿dónde acaso anda mi corazón?*:

Esta frase revela de manera clara la pérdida de rumbo existencial que representa el hecho de pensar en términos especulativos. Los mecanismos cognitivos que son los mitos, los ritos, los cantos, los discursos de diversa índole y, más generalmente, la tradición oral, permitían un perfecto equilibrio cognitivo entre el individuo (o la colectividad) y el mundo exterior, por lo que un cuestionamiento especulativo se percibía como una alteración del orden de las cosas (JOHANSSON, 2012).

Así entonces, los vocablos relacionados al pensar estaban vinculados al sentir, la sensación era de vital importancia a la hora de conocer y esta necesidad de presencia de la sensación permitía que “la idea hiciera cuerpo con lo que intentaba representar” (JOHANSSON, 2012). Un cuerpo, todo él, que no puede ser desvinculado del sistema cognitivo que lo procesa.

Alguna vez leí o escuché, no podría precisar ni dónde ni cuándo, que la cultura mixteca⁶ pensaba el cuerpo, más precisamente la piel como el centro del cuerpo. Intenté investigar en este sentido y no encontré ninguna referencia a esto que afirmo, pero, de cualquier modo y a costa de ser inexacta deseo quedarme con la metáfora porque considero que otorga un espacio fértil para pensarnos.

La construcción del cuerpo en occidente deviene de la idea de límite como lo explicita Le Breton (2006, p. 8) en el siguiente texto.

El cuerpo moderno pertenece a un orden diferente. Implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social del tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte), consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser un cuerpo). El cuerpo occidental es el lugar de la censura, el recinto objetivo de la soberanía del ego. Es la parte indivisible del sujeto, el factor de individuación, en colectividades en las que la división social es la regla.

Pensar un cuerpo con una piel que no sea límite sino centro, es una idea que borra las barreras con el otro. Una idea que nos hace uno sobre esta Tierra, por tanto, no sería erróneo pensar en que un cambio de paradigma en este sentido llevaría a hacer más sanas las relaciones. De la piel hacia dentro estoy yo, de la piel hacia fuera vos, pero ambos habitando el mismo espacio...

Por lo tanto, entonces al volver menos presentes estas fronteras el otro se hace uno conmigo, y la conflictividad y el temor de lo que deviene diferente se esfuman, se diluye.

En la cultura Maya, el saludo nos da un profundo conocimiento de su cosmovisión, pues tratase de la forma en que se poetizaba el encuentro. Mientras que uno habla IN LAK' ECH [yo soy otro tú], se contesta HALA KEN [tú eres otro yo].

Eduardo Galeano, en su libro “Los hijos de los días” (2012), nos cuenta:

Carlos y Gudrun Lenkersdorf habían nacido y vivido en Alemania. En el año 1973, estos ilustres profesores llegaron a México. Y entraron al mundo maya, a una comunidad tojolabal, y se presentaron diciendo:

—Venimos a aprender.

Los indígenas callaron. Al rato, alguno explicó el silencio:

—Es la primera vez que alguien nos dice eso.

Y aprendiendo se quedaron allí, Gudrun y Carlos, durante años de años.

De la lengua maya aprendieron que no hay jerarquía que separe al sujeto del objeto, porque yo bebo el agua que me bebe y soy mirado por todo lo que miro, y aprendieron a saludar así:

—Yo soy otro tú.

—Tú eres otro yo.

La riqueza que hallamos en el mundo de los sentires, donde cada uno es original, diverso, nos lleva a un conocimiento amoroso y a una construcción poética del saber y del ser, nos hace conscientes de la alteridad. Si desvalorizamos lo que sentimos sobre lo que pensamos nos dividimos, nos quedamos mitad. Si expulsamos al otro de nuestro universo, si le cerramos la puerta de nuestra alma y nuestra piel, nos quedamos solos, en un mundo lleno de amenazas, donde el otro se vuelve extraño, extranjero.

¿Qué le da categoría de positiva a esta forma de ver el mundo? Read (1991, p. 29) nos da la respuesta cuando dice:

[...] la tragedia del hombre reside en que se permitió a su sentido de discriminación moral desbaratar la conciencia societaria original que da unidad al mundo animal y a las comunidades humanas primitivas. Desde este punto de vista las categorías humanas de “bien” y “mal” son no biológicas. Puede identificarse el bien, si queremos, con esas tendencias que contribuyen a la unidad orgánica de las asociaciones humanas y el mal, con aquellas otras que destruyen tal unidad.

Y continúa afirmando:

La unión social, la disciplina social, el espíritu social -como quiera llamemos a ese sentido de mutua pertenencia, de convivencia en perfecta hermandad- ése es o debería ser el fin de la educación. No pretendo saber cuáles son exactamente las medidas que habría que tomar, aquí y ahora, para alcanzar dicho fin; pero sí estoy seguro de que los sistemas educativos existentes nos conducen directamente a la desunión social, disuelven los sutiles lazos de amor y compañerismo y hacen de nosotros una manada agresiva y dominada por los nervios (READ, 1967, p. 66).

Debemos recuperar la armonía, vincularnos desde otro lugar, construir una educación libre de prejuicios y plena de oportunidades para profundizar nuestras habilidades en compañía de los otros.

La educación por el arte es sin duda el medio para lograrlo. Su metodología basada en: el rescate de la sensibilidad estética; el respeto de lo singular; el lugar central y preponderante de quien aprende; la construcción de vínculos sólidos de cariño y confianza como parte fundamental de la elaboración de un clima propicio para aprender y enseñar; el juego y el placer como motorizadores del desarrollo y el crecimiento; el grupo como posibilitador de lo antes mencionado y la dinámica del aula taller son visiones libres y democráticas que lo propician.

Esperar políticas públicas que generen los espacios que den lugar a la educación de los sentimientos y abordar en forma macro política esta pedagogía es un sueño difícil de alcanzar, pero, generar en el trabajo cotidiano esta cosmovisión ética y producir a través de ella una acción multiplicadora que genere consenso y masa crítica en la sociedad, puede ser un camino válido para lograrlo.

Necesitamos sabernos artífices de nuestra realidad, desafiar la pasividad y la individualidad a la que nos confina el mundo globalizado del siglo XXI.

El arte es la herramienta, el punto de fuga, de proyección que permite retrotraernos en la historia, corrernos del racionalismo y del eurocentrismo y su medida perceptiva impuesta a nuestra América,

tan rica en cultura y otredades, y reencontrarnos con lo que nos habita como seres para volverlo, enriquecido a los demás.

Si la percepción es un hecho cognitivo, la creación de imágenes, requiere de la invención y la imaginación, que también es pensamiento. Requerimos transformar dichas imágenes en metáforas, en poesía, en definitiva en arte. Pero ¿cómo hacemos para enseñarlo? Si lo que percibimos es un mundo de significados, nuestro trabajo como docentes es el de intentar guiar por el camino de descifrar nuevos universos, construir nuevos significados, la tarea de deconstrucción de lo conocido y de lo instituido.

¿Conclusiones?

No existen conclusiones en el arte, tan solo preguntas, puertas abiertas, espacios rituales esperando experiencias, por eso, tal vez, es tan difícil metodologizar a la educación por el arte, porque parte del deseo del encuentro profundo y trascendente, del compartir las experiencias, de la escucha atenta y el corazón receptivo, de la mano tendida, de la pregunta, del cuestionamiento permanente, del ensayo, de la ausencia de certezas.

Read (1959), en su libro “Educación por el arte”, señala que la finalidad de la educación es construir una armonía entre la sociedad y los individuos que la componen, estimulando la imaginación creadora/creativa y propone la educación de todas las materias escolares a través del arte.

Para lograrlo debemos urgentemente repensar nuestro rol docente como facilitadores del abordaje de lo simbólico. Debemos producir estrategias, en nuestros estudiantes, para ampliar, expandir y modificar, a través de la integración de los sentidos, las habituales formas de percibir la realidad, de construirla, para, de este modo, tener la posibilidad de transformarla.

¿Cómo enseñar sin repetir fórmulas ni recetas y avanzar con la exploración y experimentación?

Una respuesta posible sería partir desde un modo diferente de procesar la información para pasar del procesamiento analítico y verbal a un procesamiento espacial y global que involucre en ese proceso a todo el cuerpo y los sentidos. “La mente creativa supone ir más allá del conocimiento y las síntesis existentes para plantear nuevas preguntas, proponer nuevas soluciones” (GARDNER, 1987, p. 218).

Todo nuestro énfasis en la educación tiene que poder privilegiar el acceso consciente a los poderes inventivos, intuitivos e imaginativos que hasta ahora han estado frenados por nuestro sistema verbal, cultural, tecnológico y educativo. Es preciso tener un enfoque integral de la educación y una comprensión holística de todas nuestras potencialidades.

Con esta convicción comenzar a pensar estrategias que puedan ser representativas de nuestro propósito.

Tal vez sea este proyecto una manera de contarles que este camino es posible, que ya otros lo abordaron, que puede convertirse en el modo cotidiano de relacionarnos y ver la vida, que lejos está de ser una utopía. Y declarar que si partimos de la necesaria centralidad del interés del niño como punto fundamental del acto de aprender comenzaremos una construcción diferente de la tarea docente en la cual tomará cuerpo la valoración del proceso por sobre el resultado; la búsqueda personal y por lo tanto original, por sobre la repetición; el desarrollo del pensamiento crítico y creativo por sobre la aceptación de lo establecido y la búsqueda colectiva de respuestas por sobre la soledad y el aislamiento.

En suma: toda lectura crítica que conmueva nuestro concepto tradicional, ver, conocer, o representar, afecta de rebote nuestro concepto de realidad. El examen del discurso humano, sea el de las ideas, el de las imágenes o el

de las palabras, es también un examen de los parámetros que enmarcan lo real en tanto referente. Y, más aún, preguntarnos por lo “real” supone hacerlo por lo “irreal”, a saber, lo imaginario y sus relaciones con la realidad (SCHNAITH, 1987, p. 7).

Mucho tiempo ha pasado desde aquellos primeros intentos hasta hoy. Muchos otros fueron delante abriendo camino: los maestros Jesualdo Sosa y Luis Iglesias, las Señoritas Leticia y Olga Cossettini, que tuvieron el valor , en tiempos en los cuales era mucho más difícil innovar, de apostar al compromiso en las prácticas docentes y, sabiendo que no hay neutralidad en ellas, erigieron al arte como herramienta valiosa para la construcción del pensamiento crítico y la apropiación sensible del conocimiento; mis compañeros/as en el campo de la Educación y el Arte, que día a día cuestionan su labor, en una búsqueda incansable de estrategias para la construcción de una mejor sociedad que nos aloje a todos y todas; y tantos otros y otras que día a día luchan contra la desigualdad y la injusticia a lo largo de continente y de nuestro mundo.

Mi experiencia, búsqueda y convicción han dado forma a mi quehacer docente, y desde este lugar en el que actualmente me hallo intenté un sincero esbozo de lo que creo puedo aportar al trabajo cotidiano de mis colegas educadores, quienes con sus propias visiones, versiones y experiencias me ayudarán a continuar avanzando.

IN LAK' ECH [*Yo soy otro tú*]
HALA KEN [*Tú eres otro yo*]
YUH QUIMATI NOYOLLO [*Así lo sabe y siente mi corazón*]

Referencias

BERGSON, H. *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Cactus, 2006.

BORDELOIS, I. *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.

CASTILLA DEL PINO, C. *Conductas y actitudes*. Buenos Aires: Tusquets, 2009.

CORDELLA, P. ¿Qué es semiosis? *Revista GPU*, v. 10, n. 4, p. 390-394, 2014.

CYRULNIK, B. *Del gesto a la palabra. La etimología de la comunicación en lo seres vivos*. Barcelona: Gedisa, 2004.

GARDNER, H. *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2008.

GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós, 1987.

GADAMER, H. *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

GALEANO, E. *Los hijos de los días*. Madrid: Siglo XXI, 2012.

HOFSTEIN, F. *El amor del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

JOHANSSON K. P. La muerte en la cosmovisión náhuatl prehispánica: consideraciones heurísticas y epistemológicas. *Estudios de Cultura Náhuatl*, v. 43, p. 47-93, 2012.

LE BRETON, D. *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

LE BRETON, D. *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

LE BRETON, D. *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. *Mito y significado*. Buenos Aires: Alianza, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta, 1984.

PERERA, G.; PABLOVSKY, N. Siento, luego existo. ¿Se puede mirar con todo el cuerpo? In: UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO. *Cartografías de la educación artística y la multiculturalidad visual*. InSEA, Regional Latinoamericano: Santiago de Chile, 2018.

PLATÓN. *La República*. Libro VII-XV.

READ, H. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1991.

READ, H. *La redención del robot*. Buenos Aires: Proyección, 1967.

SCHNAITH, N. Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual. *TipoGráfica*, n. 4, Buenos Aires, 1987.

1. Ushuaia es una ciudad ubicada en el archipiélago de Tierra del Fuego y capital de la provincia Argentina que lleva el mismo nombre. La provincia de Tierra del Fuego es el extremo más austral de Sudamérica y metafóricamente se la conoce como el “Fin del Mundo”.
2. La Escuela Metropolitana de Arte Dramático depende de la Dirección General de Enseñanza Artística del Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es el Instituto Superior no Universitario de formación en las diferentes disciplinas teatrales de la Ciudad.
3. La Matanza es uno de los 135 partidos del Gran Buenos Aires, en la provincia argentina del mismo nombre. Es el partido más extenso y poblado que limita con la Ciudad de Buenos Aires.
4. El Instituto Vocacional de Arte Manuel de Labarden es una institución de la Ciudad de Buenos Aires, en la República Argentina, que depende de la Dirección General de Enseñanza Artística del Gobierno de la Ciudad. Institución de fuerte raigambre e inserción centenaria en la Educación Pública. En ella los y las estudiantes asisten tres veces por semana a contraturno de la escuela a la que concurren diariamente. Cursan seis talleres diferentes, entre ellos: Plástica, Teatro, Literatura, Expresión Corporal, Música, Títeres, etc. Atravesando diferentes niveles: educación inicial, talleres infantiles, talleres de adolescentes y capacitación docente que no necesariamente son consecutivos (pueden realizarse todos o alguno de esos niveles) Dicha Institución tiene sus cimientos en la filosofía de la Educación por el Arte y los postulados de Herbert Read.
5. Término que le debemos al doctor en filosofía y letras Saturnino de la Torre. Oriundo de España, se dedica fundamentalmente a investigar en creatividad y educación.
6. El pueblo Mixteca (mĩs'těk), cuya tierra se extiende principalmente en el estado de Oaxaca, Puebla y parte de Guerrero, México, habitó la América precolombina y aún se halla en las zonas de México defendiendo sus costumbres y su cultura.



Aprendizes com autismo: eixos de interesse como caminho para a aprendizagem

Júlia Cândido Dias Nogueira

Sílvia Ester Orrú

Universidade Federal de Alfenas, MG

Introdução¹

A nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) se refere a transtornos que antes eram denominados de “[...] autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2013).

Decidimos nos restringir a discutir sobre uma educação justa e igualitária no Brasil, sem, contudo, nos esquecer do papel fundamental que um projeto educacional exerce na transformação da sociedade como um todo. Dito de inúmeras formas, especialmente, por nosso patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2002), a educação é a ponte rumo ao projeto de sociedade que visa justiça, equidade e tolerância frente à diversidade. Portanto, a restrição aqui apresentada, embora articulada com questões sociais concernentes à sociedade brasileira, promove um pequeno movimento tal como o bater de asas de borboletas que

surgem de maneira singela, mas incidem de forma significativa sobre o ecossistema que habitam. Do mesmo modo, pensar a educação por meio do recorte 'formação de professores' é um pequeno passo diante das transformações mais profundas que há tantas décadas almejamos no Brasil.

Desde maio de 2013, a partir de publicação da Associação Americana de Psiquiatria, é utilizada a terminologia TEA, a fim de englobar todas as variações com que o autismo pode se relacionar. Considerando que há uma diversidade muito grande nas expressões do autismo, o DSM-V o divide em três graus de comprometimento: Nível 1 (Exigindo apoio), Nível 2 (Exigindo apoio substancial) e Nível 3 (Exigindo apoio muito substancial), todos classificados a partir da análise dos prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (APA, 2013).

No nível 1, notam-se déficits na comunicação social que causam prejuízos ao desenvolvimento do sujeito. É comum haver dificuldade para iniciar e manter interações sociais. Costumam apresentar inflexibilidade no comportamento social de maneira a afetar seu desempenho em um ou mais contextos, bem como existir dificuldade na alternância de atividades diversas (APA, 2013).

No nível 2 são encontrados déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou atípica à aberturas sociais que partem de outras pessoas. Quanto aos comportamentos repetitivos e restritos, nota-se a presença de inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos, os quais aparecem com frequência, sendo suficiente para serem percebidos no contexto social. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco de atenção ou de suas ações, também têm sido descritos na literatura (APA, 2013).

Já no nível 3, os déficits na comunicação social – verbal e não verbal – são graves e causam prejuízos no desenvolvimento do sujeito. Há considerável dificuldade em dar início a processos de interação social e resposta mínima para aberturas sociais iniciadas por outras pessoas. Nos comportamentos repetitivos e restritos encontram-se a inflexibilidade de comportamento, a extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos, ao ponto de interferirem, acentuadamente, no desenvolvimento de suas funções, além de demasiado sofrimento/dificuldade para mudar o foco de atenção (APA, 2013).

Tanto no meio educacional como social em geral, entender o que é o TEA, e quais são suas singularidades, é um passo importante para não se prender a preconceitos e estigmas e, conseqüentemente, estabelecer uma relação mais humanizada para com essas pessoas. O cuidado para não engessar o sujeito com TEA às características predeterminadas do diagnóstico também é um cuidado necessário, pois isso desumaniza e desconsidera sua individualidade e subjetividade. No meio educacional, isso diz respeito ao se pensar estratégias e metodologias promotoras da aprendizagem de todas as pessoas, considerando que o laudo diagnóstico que carregam é apenas uma parte de sua constituição subjetiva que também se constitui de desejos, frustrações, encantos e desencantos, dificuldades, habilidades, preferências e demais singularidades.

Neste capítulo, discute-se os eixos de interesse como uma possibilidade potencial para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo. E, em uma perspectiva de educação de todos e para todos, traz indícios de que, por meio dessa estratégia pedagógica, todos os alunos podem ser contemplados e beneficiados em seu desenvolvimento.

As políticas inclusivas e a emergência de um novo paradigma educacional

As pessoas com TEA nem sempre estiveram incluídas no contexto escolar e por muito tempo foram segregadas em instituições especializadas. Para a garantia do direito à educação para todos, uma longa trajetória legislativa se fez. A nível nacional isto pode ser evidenciado desde 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em parâmetro internacional, outras medidas também foram formuladas a fim de encontrar uma proposta efetiva, tais como Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (ONU, 1994), Declaração de Washington (ONU, 1999) e a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001).

Depois desses, outros instrumentos legais para a garantia da educação foram pensados e não há dúvidas sobre a relevância deles como alicerce para que uma escola e universidade mais democrática e inclusiva se constituísse. Tais documentos contribuíram para a formação de uma alavanca para o crescimento do número de alunos matriculados nas escolas da rede regular de ensino de todo o país (ORRÚ; SIQUELLI, 2012).

No entanto, ainda que esses documentos viabilizem o acesso, abrem por vezes brechas para a exclusão no cotidiano escolar e universitário, ou para nomear de “inclusão” propostas que se constituem, na verdade, como de integração, nas quais os alunos, ainda que estejam matriculados no ensino regular, estão excluídos de outras maneiras, sejam elas físicas, comunicativas ou atitudinais. O cotidiano escolar e universitário é ainda, por vezes, um sistema caracterizado como “[...] de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 20). A inclusão demanda uma mudança do atual paradigma educacional, que há algum tempo já se mostra esgotado. É preciso um novo

paradigma, cada vez mais instigado por novas conexões e redes de comunicações mais ágeis e que possibilitem a compreensão da diferença humana como condição primeira para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (MANTOAN, 2003).

Nesta perspectiva, pessoas que antes viviam, majoritariamente, o contexto da institucionalização, estão cada vez mais, conquistando seu espaço e adentrando ao nível superior de formação, conforme o censo escolar do Inep, que mostra um aumento de, aproximadamente, 20% no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, em classes regulares de educação básica (INEP, 2016). Entretanto, ainda que o acesso à educação tenha sido ampliado, a qualidade de permanência e de possibilidades de saída como egresso, ainda se encontram em um processo de construção. Por conseguinte, é importante a garantia não só ao acesso à educação, mas também do direito à permanência, às condições de segmento, de saída da educação básica para a universidade e desta, para o mundo do trabalho. As leis e políticas públicas inclusivas brasileiras, ainda que tenham contribuído significativamente em relação ao acesso de pessoas antes institucionalizadas à educação regular, são, portanto, ainda muito improdutivas quanto à qualidade de sua execução para o seguimento destas pessoas no percurso educacional e acadêmico, abrindo brechas para a execução dos mecanismos de exclusão.

Pensando neste hiato entre a legislação brasileira e o processo educacional inclusivo, Mantoan (2003, p. 13) contribui para pensarmos esse movimento excludente ao qual as leis abrem caminhos como uma questão de massificação do ensino, ao qual se eleva o número de alunos e não se volta o olhar para a qualidade de permanência para os grupos sociais marginalizados dentro de um espaço escolar não pensado para eles. Assim,

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Ainda que hoje, a matrícula nas escolas regulares seja garantida por lei, a exclusão, já tão arraigada na sociedade, chega brutalmente àqueles que não se adequam a um modelo padrão de aluno, tal como esperado pela maioria das escolas. A exclusão no sistema escolar ocorre, muitas vezes, de maneira sutil, camuflada no tratamento dado a estas pessoas e na resistência em considerar suas diferentes formas de aprendizagem. As expressões utilizadas como mecanismos da exclusão nas escolas são várias, mas a essência é a mesma: a dificuldade da escola de se flexibilizar para acolher esse aluno.

É notório que não bastam determinações legais que garantam o acesso, mas são emergentes outras medidas estruturais e atitudinais que favoreçam a permanência e segmento destes nos diferentes níveis de ensino para que assim a inclusão se efetive, conseqüentemente, os níveis de evasão decresçam e, desse modo, possam adentrar, posteriormente, ao mundo do trabalho. Neste sentido, conhecer as pessoas e suas singularidades é o primeiro passo, tendo como premissa uma escuta sensível para com estes sujeitos e a experiência que carregam, deixando de lado um movimento reducionista do potencial do aluno e de tendências segregadoras. O caminho para que as práticas pedagógicas sejam efetivas não é focar a atenção nas inabilidades e dificuldades, mas sim, compreendê-lo como um sujeito capaz de aprender, de modo a promover caminhos para que ele se expresse à sua maneira, em espaços e momentos relativos aos seus interesses (ORRÚ, 2016).

Por vezes, o que ocorre no cotidiano escolar, são práticas baseadas em métodos tradicionais de ensino que desconsideram as

singularidades e as demandas dos aprendizes com autismo, mostrando-se excludentes e em oposição às políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva.

Deve-se considerar que esses métodos não privilegiam as relações sociais genuínas e essenciais para o desenvolvimento humano, tal como a inclusão demanda. A aprendizagem para que aconteça de forma significativa e não-excludente deve também valorizar e potencializar os eixos de interesse dos alunos, bem como suas curiosidades, relacionando-as aos diferentes domínios de conhecimentos presentes no currículo, materializando tais conhecimentos em projetos inovadores e inclusivos que despertem o envolvimento de todos os alunos com o professor em uma permanente relação dialógica.

Eixos de Interesse como caminho para a aprendizagem

O trabalho pedagógico por meio dos eixos de interesses possibilita o reconhecimento das potencialidades de qualquer estudante, incluindo aquele aluno com diagnóstico de TEA, de modo a valorizar seu “ponto ótimo” e desenvolver as habilidades as quais ele ainda apresente alguma dificuldade, respeitando suas limitações e valorizando também a integração de novos conteúdos com aquilo que é de seu interesse, ressignificando suas “[...] formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas e suas subjetividades” (ORRÚ, 2016, p. 169). Os eixos de interesse podem ter sua base nas Artes (música, desenho, pintura, pensamento por imagens), nas ciências exatas, bem como na linguística. A promoção da aprendizagem nessa perspectiva, pressupõe o rompimento de estigmas e preconceitos sobre a capacidade de aprendizagem de sujeitos com TEA, e rompe também com uma suposta hierarquia das competências intelectuais,

valorizando o coletivo na construção da aprendizagem. Neste sentido,

Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender. Similar é favorecer a troca de experiências, as articulações dos saberes, o confronto de ideias, a curiosidade, a criatividade no expor o que está sendo aprendido; a cooperação; a solidariedade entre os colegas e o desenvolvimento de diversas competências (ORRÚ, 2016, p. 167-168).

A construção de ações pedagógicas mais dinâmicas e que levem em conta as singularidades das pessoas e seus eixos de interesse, contribui para o estabelecimento de um melhor vínculo entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido. Visando uma proposta inclusiva, humanizada e sensível, que considera todo o aluno como sendo capaz de aprender, é vital o conhecimento do alunado, de suas preferências, suas singularidades e potencialidades. Conhecer as individualidades dos alunos é ponto de partida para pensar estratégias de aprendizagem que alcancem a todos e que promovam sua interação, visto que os próprios alunos podem e devem ser aliados no processo inclusivo. Neste sentido, é inevitável não se pensar na demanda de estratégias inovadoras e facilitadoras para a aprendizagem de estudantes com TEA.

Para tanto, novos paradigmas e novas posturas baseadas no estudo, na aquisição de conhecimentos teórico-científicos e em vivências pedagógicas, precisam ser pensadas por toda comunidade escolar, seja por parte dos professores, gestores e família, no sentido de se ponderar acerca de propostas pedagógicas que se desdobrem em ações mais possibilitadoras de aprendizagem para todos os alunos. Deve-se ter em mente que a construção de uma educação inclusiva, diversa e transformadora “[...] não é só questão de intenções, mas também de práticas construídas socialmente, sobretudo, de atitudes” (MELERO, 2006, p. 25).

O percurso da pesquisa

A fundamentação metodológica se baseia nos estudos da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010) que se apoia em um processo dialógico, considerando o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa como agentes do processo de construção de conhecimento. A epistemologia formulada por González Rey (2010) consiste no caráter construtivo-interpretativo, ao qual busca-se “[...] compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 5). Neste modelo, conhecimento empírico e teórico caminham inseparavelmente dentro da proposta metodológica (GONZÁLEZ REY, 2010). Para esse autor o conhecimento não é linear ou uma realidade ordenada, ao contrário, ele está em constante processo de construção e a nossa posição sobre determinado conhecimento é apenas mais uma forma de enxergá-lo.

Assim, busca-se por meio de um processo dialógico com os participantes estabelecer um campo de comunicação. O cenário da pesquisa se baseou no acesso a temas da vivência pessoal dos participantes, através de um espaço de comunicação dialógico pautado em um roteiro de discussão no qual puderam expor vivências e pareceres sobre um assunto do qual possuem propriedade e que estivesse relacionado ao seu próprio processo de aprendizagem. As conversas ainda que fossem baseadas neste roteiro, aconteceram de forma livre, para que os participantes tivessem confiança e compartilhassem suas vivências e posicionamentos diante do tema.

São participantes da pesquisa 10 pessoas com TEA, entre 14 e 58 anos de idade, sendo nove do sexo masculino e um do feminino. Dos participantes, sete são estudantes e/ou ex-estudantes do ensino superior e dois estudantes da educação básica e um ex-

estudante da educação básica. Os participantes foram codificados em P1, P2, P3 e assim, sucessivamente, conforme a ordem das entrevistas para garantir o anonimato. Dentre os participantes descritos acima, cinco contaram com o apoio de pais ou familiares para a interpretação das perguntas durante a produção das informações, sendo eles: P2; P3; P4; P6 e P7. O participante codificado como P10, por não ter sua oralidade desenvolvida, foi representado através da fala da mãe. Os critérios de exclusão na pesquisa contemplaram as pessoas com TEA sem condições de se expressar, quer com oralidade ou por meio de tecnologias assistivas para comunicação. Para observação quanto aos aspectos éticos previstos na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética institucional.

Para a análise das respostas obtidas o primeiro passo foi a transcrição dos áudios, na qual todos os participantes foram devidamente codificados a fim de preservar sua identidade. Após a transcrição foi realizado o levantamento dos pré-indicadores de sentido, presentes nas falas dos participantes. Estes correspondem as palavras e/ou termos que aparecem com maior frequência e/ou carga emocional durante as transcrições (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Nesta etapa foram consideradas, não só as palavras ditas pelos participantes, mas também suas expressões corporais e faciais, bem como as significações da realidade expressas por eles. Dentre os pré-indicadores encontrados estão: caracterização dos participantes, formação acadêmica, formação básica, diagnóstico, habilidade e/ou alguma dificuldade nas áreas sensoriais, condições relacionadas ao autismo, áreas do conhecimento com maior facilidade, áreas do conhecimento de desinteresse, eixos de interesse, preconceito, exclusão, dificuldades no cotidiano, família, professores, avaliação, aprendizagens como vivências, recursos e tecnologias assistivas, formação profissional, autoritarismo

profissional, rede de apoio profissional e os colegas no processo de inclusão.

Uma vez que esses pré-indicadores de sentido foram sistematizados, definiu-se os indicadores de análise, ou seja, aqueles dados que se tornaram frequentes e intensos nas transcrições e se envolveram em eixos temáticos, opondo-se ou complementando uns aos outros (AGUIAR; OZELLA, 2013). Estes foram: Inclusão; Preconceito; Sociedade excludente; Família; Modelos conservadores e mecanismos de exclusão; Diagnóstico; Mobilização; Estilos de aprendizagem; Eixos de interesse; Recursos e suportes.

Após agrupamento por afinidades foram construídos os núcleos de significação, a fim de instrumentalizar o processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade, buscando compreender nele a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem e responder aos objetivos e questões desta pesquisa. Foram definidos três núcleos de significação, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Relação entre indicadores de sentido e núcleos de significação

| Núcleos | Indicadores |
|---|--|
| Núcleo 1 – O social no processo inclusivo | preconceito; integração; família; mobilização |
| Núcleo 2 – Significações das experiências com o modelo tradicional | modelos conservadores e mecanismos de exclusão; diagnóstico |
| Núcleo 3 – Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas | estilos de aprendizagem; eixos de interesse; recursos e suportes |

Fonte: as autoras.

Resultados e discussão

Ao se analisar e sistematizar as produções provenientes das conversações decorrentes do roteiro de discussão, foi possível separá-las em três núcleos de significação, sendo eles: 1) O social no processo inclusivo, 2) Significações das experiências com o modelo tradicional, e 3) Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas.

1. O social no processo inclusivo

O primeiro indicador deste núcleo é o preconceito, algo que aparece com bastante intensidade nas conversações. Para os participantes uma incompreensão com a diferença aparece ao longo de sua vida escolar desde a infância, como no caso dos participantes P4, P8 e P9 (Entrevistas, P4; P8; P9, 2018), até hoje na vida adulta como para o P1, P8, P9 e P10 (Entrevistas, P1; P8; P9; P10, 2018), exigindo uma adaptação com a realidade e o preconceito nas vivências cotidianas.

Este preconceito e dificuldade de compreensão das diferenças aparece na fala dos participantes de diversas maneiras. De forma velada, em ações corriqueiras como, por exemplo, na linguagem utilizada nas aulas e nos textos, inviabilizando o acompanhamento e/ou a permanência nestes espaços e dando abertura para a segregação, como na situação narrada pela mãe do P10, em que uma figura de linguagem atrapalhou a compreensão do aluno (Entrevistas, P10, 2018). Também pode acontecer de forma direta, como relatado pelo participante P9, que teve seu direito a acessibilidade para uma prova com a justificativa de que “[...] ‘o que eu fazia lá se eu era especial?’, disse que não passaria a mão na minha cabeça, que eu teria que fazer a prova como todo mundo” (Entrevistas, P9, 2018).

Em uma sociedade em que a competitividade e a exclusão são combustíveis para que este sistema se mantenha, a inclusão cresce entre espinhos, ou seja, “pequenas” ações excludentes,

preconceituosas ou desumanas para com aquele que não se enquadra em um determinado padrão de normalidade. Neste mecanismo exclusivo, a singularidade percebida pelos colegas e familiares nos demais relatos acima, que deveria ser considerada uma parte constituinte do ser humano, se torna uma peça de estigmatização do sujeito (ORRÚ, 2017).

A inclusão, neste ponto, renasce sobre os efeitos nocivos da exclusão, ao passo que “[...] é sobrevivente, irradiante, dos espaços excludentes. Por isso, ela é ponto de partida para novas possibilidades de fazer com o outro” (ORRÚ, 2017, p. 33). Entende-se que o sujeito com autismo não é refém de suas limitações no que refere ao seu desenvolvimento, podendo aprender como qualquer outra pessoa. Assim, o P9, traz que que, seria necessário urgentemente uma “revolução educacional”, na luta por aqueles que ainda estão no ambiente escolar e acadêmico e necessitam de mudanças (Entrevistas, P9, 2018).

Com isso, é possível concordar com Fávero (2004), que esta revolução se trata de uma transformação social e política, que acontece para substituir antigos padrões e relações não mais sustentáveis (FÁVERO, 2004).

Tanto quanto a segregação, a integração também é um dos fatores que dificulta a permanência de qualidade dos sujeitos no espaço escolar, dando a falsa noção de estar incluído por estar matriculado. Alguns dos participantes indicam a importância de um olhar das políticas públicas para com o direito de acesso e, também, de permanência à educação como prioridade, a partir do conhecimento do autismo. Isto pode ser visto tanto na fala de P3, P4, P7 e P9, que trazem sobre o desconhecimento do autismo por parte da sociedade, o que gera uma lacuna para se conhecer o sujeito (Entrevistas, P3; P4; P7; P9, 2018).

Assim, ainda que as políticas públicas tenham aberto as portas físicas para essas pessoas, nestes casos, eles não tiveram a

acolhida atitudinal, metodológica e relacional necessária pela comunidade escolar, resultando em uma integração, porém, sem consolidar sua plena inclusão. Entendemos que, “[...] o acesso à educação é um dos maiores desafios das crianças com necessidades específicas, mas, também, é o maior legado que um país pode deixar para todas as crianças, sem distinção” (ORRÚ; SIQUELLI, 2012, p. 258).

Como um terceiro indicador para o processo inclusivo encontra-se a família. Além da mãe do P10 que o representou nesta pesquisa, outros familiares se mostraram muito presentes na vida escolar e pessoal dos filhos, sendo ressaltados por alguns participantes durante as entrevistas como fontes de estímulo e apoio. Alguns participantes contaram com a ajuda dos familiares para a interpretação das questões durante as entrevistas, como em P2 e P10 do grupo 1, P3 do grupo 2, P5 do grupo 3 e P1, P6 e P7 do grupo 4 (Entrevistas, P1; P2; P3; P5; P6; P7). Nestes casos, a família mobiliza e oferece segurança. O processo inclusivo é algo muito mais complexo do que uma metodologia ou uma prática pedagógica, passa também pelas relações dentro e fora do espaço escolar, nos vínculos que se estabelecem com família e profissionais, pois são estes vínculos que possibilitarão um ambiente seguro e confortável ao sujeito, mobilizando espaços e caminhos para que eles se reconheçam em situações objetivas (GOMES; SOUZA, 2012; 2014).

Um último indicador importante neste núcleo que, junto ao apoio familiar, parece relevante para o processo escolar dos participantes, é a mobilização de alguns professores e/ou colegas específicos com quem estabeleceram um vínculo, o que colaborou para que se dedicassem, mesmo frente às dificuldades cotidianas. O fator motivador pode ocorrer através de uma palavra impulsionadora, um olhar, um cuidado ao explicar algo de modo que o outro se interesse e compreenda. Quando esta gentileza no trato com o outro se

apresenta, a resposta tem muito mais chances de ser positiva. Isto pode ser percebido através dos colegas (Entrevistas, P3, 2018), por meio dos professores e gestores (Entrevistas, P1, P3; P4, P5, P9, P10, 2018) ou através do meio social, nos amigos, relacionamentos, família (Entrevistas, P8, 2018).

Assim, para estes participantes, ainda que suas vivências fossem negativas com o preconceito e a segregação social, encontraram experiências concretas que os mobilizaram para significações de superação. Os momentos concretos no elo social da vida do sujeito exigem que este delimite sua singularidade no contexto social, oferecendo uma possibilidade de ruptura e de contradições com o meio social (GONZÁLEZ REY, 2005; GOMES; SOUZA, 2014).

A partir das discussões realizadas neste primeiro núcleo pode-se perceber que a experiência de vida dos participantes desta pesquisa confirma um modelo atitudinal, pedagógico e afetivo que ainda se mostra altamente excludente e segregacionista, seguido por boa parte da sociedade e dos profissionais da educação. De maneira que aqueles que fugiram deste padrão nas vivências dos participantes desta pesquisa, seja com uma palavra ou com um olhar diferenciado e de encorajamento, com vista a criatividade e as potencialidades do sujeito, vindos da família, colegas ou profissionais, instigaram estes sujeitos a superar quaisquer adversidades sociais ou educacionais.

2. Significações das experiências com o modelo tradicional

A fim de delinear melhor quais foram as ações que não favoreceram o desenvolver da aprendizagem dos participantes, resultando em alguns casos no afastamento destes da permanência na educação, no segundo núcleo foram selecionados os seguintes

indicadores: modelos conservadores e mecanismos de exclusão e diagnóstico.

Foi possível compreender dentre as expressões dos participantes que em situações em que uma prática mais tradicional ou conservadora era colocada o processo de ensino-aprendizagem não fluía tão bem. Nas falas do P3 é relatada a experiência com a dificuldade dos professores com os materiais (Entrevistas, P3, 2018). Já para os participantes P5 e P8, este modelo conservador, juntamente com uma postura autoritária por parte do professor, contribuiu para gerar um certo bloqueio, em alguns casos afetando a “autoconfiança” dos próprios sujeitos (Entrevistas, P5; P8, 2018).

A mesma postura rígida do fazer pedagógico do professor também é percebida por P1 e P6, o que não impediu que estes desenvolvessem seus próprios caminhos para a aprendizagem, de uma maneira mais “criativa” e “diferente” (Entrevistas, P1; P6, 2018). Aliado a uma pedagogia mais conservadora, o autoritarismo do professor também foi criticado pelos participantes (Entrevistas, P1, P4, P6, P8, P10, 2018).

Assim, para estes participantes, os métodos mais tradicionais promovidos pelos professores, baseados na repetição massiva de conteúdos organizados e estruturados por eles mesmos, não os conectavam com aquele conteúdo, dificultando sua aprendizagem. Por isso, concordamos com Mantoan (2003) quando problematiza que a escola não se democratizou no que se refere a abertura ao diálogo e aos diferentes lugares epistemológicos.

Para a maioria dos participantes os modelos mais conservadores de ensino não são favorecedores para os processos de ensino e aprendizagem, dado que se baseiam em uma concepção homogênea de ensino, em processos massivos de repetição de conteúdo, não valorizando as singularidades do sujeito, seus interesses e estilos de aprendizagem. A dificuldade do professor em permitir um diálogo com o aluno é uma grande barreira para práticas

inovadoras e diversificadas. Entende-se que, “[...] na verdade o que ocorre, mesmo que de modo inconsciente por muitos professores, é uma relação de dominação sobre o aluno, sobre o que ele deve aprender, sobre o que é realmente importante” (ORRÚ, 2016, p. 150).

Neste contexto, o diagnóstico que deveria ser um instrumento auxiliar, se torna, por vezes um mecanismo de exclusão. Por isto, este foi levantado como um segundo indicador neste núcleo. Importante lembrar que, dentre os participantes, alguns foram diagnosticados pelos médicos, como em P1, P2, P3, P5, P7 e P9 (Entrevistas; P1; P2; P3; P5; P7; P9; P10, 2018). No entanto, nesta pesquisa nem todos os participantes receberam o laudo médico, mas ainda assim se reconhecem dentro do espectro, como no caso de P4, P6 e P8, (Entrevistas, P4; P6; P8. 2018).

Nos casos diagnosticados, e também nos casos em que não havia o diagnóstico médico, os participantes relataram sentir os efeitos da incompreensão da diferença, sendo que nos casos diagnosticados esta intolerância ficou mais explícita por parte de alguns professores e gestores (Entrevistas; P1; P2; P3; P5; P7; P9; P10, 2018). Assim, o diagnóstico é instrumento utilizado, por vezes, para permitir que a sociedade continue caminhando, produtivamente, sem alterações, rotulando aqueles que o recebem (SILVA, 2014).

No campo educacional, visando cessar com este olhar limitador para o sujeito, o professor tem como responsabilidade profissional reconhecer a demanda singular e a dinâmica de aprendizagem de seu aluno, bem como estabelecer uma rede de comunicação entre ambos, com ponto aberto para o diálogo e a escuta real.

Compreende-se, portanto, que as experiências com o modelo tradicional de ensino não foram evidenciadas pelos participantes como significativas e motivadoras em seu processo educacional. Alguns dos participantes destacaram ainda que professores que

tiveram dificuldades em repensar suas práticas conservadoras e considerar a voz dos aprendizes, contribuíram para que ficassem desmotivados e/ou, em alguns casos, desistissem do curso. Neste processo, o diagnóstico foi, por vezes, um instrumento de rotulação das diferenças, apontamento das incapacidades e/ou comparação com os demais colegas.

3. Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas

Ainda que as dificuldades sejam claras e persistentes no cotidiano dos participantes, inviabilizando uma plena qualidade de permanência a nível escolar e acadêmico, há também circunstâncias e relações que mobilizam estes sujeitos a seguirem adiante. Estas também foram destacadas pelos participantes desta pesquisa e se encontram neste terceiro núcleo de significação. Por isso aspectos e significações positivas, colecionadas nas experiências dos participantes, foram analisadas, neste terceiro núcleo, por meio dos indicadores: Estilos de aprendizagem, Eixos de interesse e Recursos e suportes.

Neste núcleo, o primeiro indicador muito destacado por alguns participantes é a diversidade de aprendizagem e como isso abre uma gama de possibilidades para a inovação pedagógica. Isto é possível perceber nos relatos dos P1, P4, P8 e P9 que destacam a necessidade de se conhecer os alunos, visto que cada indivíduo tem “ritmos” de aprendizagem e “histórias” diferentes (Entrevistas, P4; P8, 2018).

Seria possível agrupar uma turma homogênea? Tal como os seres não o são, os grupos podem, considerando contextos muito favoráveis, agrupar-se por semelhanças, em desenvolvimento cognitivo e/ou interesses, porém acreditar na construção de turmas de indivíduos iguais em desenvolvimento e estilos de aprendizagem é se apegar a uma ilusão, como já discutido no primeiro núcleo.

Bem mais vantajoso e encorajador é, entretanto, aceitar e acolher as diferenças como um caminho para a construção da aprendizagem. Com isso, entendemos que o movimento pela inclusão é complexo, singular e radical. Demanda a compreensão da diferença como qualidade daquilo que é diferente, nela “[...] há desconformidade, divergência, ela contém a própria diversidade, ela é inexata e, ao mesmo tempo, é excesso de uma grandeza, nela não há repetição” (ORRÚ, 2017, p. 129).

Com esta abertura para o diálogo e conhecimento dos alunos, começa-se a conhecer quais os eixos de interesses destes. Por isso, como segundo indicador deste núcleo foram analisados os eixos de interesses dos participantes e como estes são basilares às estratégias pedagógicas inclusivas. Assim, todos entrevistados disseram possuir como eixos de interesses que foram colecionando durante a vida (Entrevistas, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, 2018).

Todos os participantes também demonstram curiosidade em aprofundar o conhecimento e alguns até mesmo se especializaram e trabalham em sua área de interesse, constituindo-se professores, escritores, ativistas, entre outros. Por isso, compreende-se que o eixo de interesse, quando explorado, permite conhecer o potencial do sujeito, ou o aluno, com autismo, de modo a reconhecer seu “ponto ótimo” e trazer “[...] possibilidades de também se identificar e planejar estratégias de desenvolvimento de outras habilidades ainda não desenvolvidas [...]” (ORRÚ, 2016, p. 169).

Ao entender a educação como formadora do sujeito em sua integralidade, compreendemos que os eixos de interesse no campo educacional se configuram como grande possibilidade para favorecer a aprendizagem e a inclusão, valorizando os pontos ótimos dos alunos em conexão com os conteúdos. Todos os participantes concordaram também que aprendem melhor a partir de seu eixo de interesse em conexão com a matéria a ser estudada, ao

passo que criam uma “conexão” com esta. Ao mesmo tempo, também relatam que a falta de interesse para com o conteúdo dificulta seu aprendizado (Entrevistas, P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10, 2018). O participante P3 se refere ainda aos eixos de interesses na prática pedagógica como um “cuidado da escola” (Entrevistas, P3, 2018).

Ainda que haja uma diversidade nos estilos de aprendizagem, é de opinião majoritária entre os participantes, a importância dos eixos de interesses para o trabalho pedagógico, uma vez que estes funcionam como um caminho real em que as pessoas se reconhecem no desenvolvimento de aprendizagens novas. São eles que garantem a possibilidade de portas para novos conhecimentos. Assim, é possível compreender que

[...] trabalhar por eixos de interesses como ponto principal de partida e valorizando o “ponto ótimo” do aprendiz com autismo, é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo, sempre, a uma próxima etapa mais complexa (ORRÚ, 2016, p. 169).

Um outro elemento que aparece como fator favorecedor ao desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com os participantes, sendo o terceiro indicador deste núcleo, é o uso de recursos e suportes. Alguns participantes destacaram como principais recursos materiais o uso de tecnologias, jogos, vídeo-aulas e de imagens, enfatizando também sua utilização junto com os eixos de interesses do aprendiz (Entrevistas, P3; P5; P6; P7; P8; P9, 2018). Para P10, ainda, o uso recursos também utilizado como forma de comunicação assistiva, com imagens e legendas que ele mesmo recorta de seus jogos ou desenhos de interesse (Entrevistas, P10, 2018). Atualmente, o uso de recursos e tecnologias assistivas como *tablets* e imagens, é considerado uma ferramenta que pode ser utilizada em diferentes espaços os quais a aprendizagem e a qualidade das interações são privilegiadas.

Quanto aos recursos físicos foram destacados o suporte psicológico, intérprete de enunciados, profissionais especializados e preparados e o apoio dos colegas de sala (Entrevistas, P1; P4; P5, P10, 2018).

Como já discutido o processo inclusivo não deve ser despejado na responsabilidade apenas do professor, pelo contrário, um cerco de pessoas e profissionais que compõem a comunidade escolar precisa ser mobilizado como rede de suporte, a fim de contribuir para o desenvolvimento pleno deste sujeito. Por isso, os profissionais, amigos e família devem estar conectados neste propósito e mantendo uma comunicação para que o desenvolvimento do sujeito não seja trabalhado de forma compartimentada. Com o apoio em todos os contextos e aspectos da atividade humana a acessibilidade a inclusão se tornam possíveis de quebrar todas as barreiras (SASSAKI, 2009).

Considerações finais

Os resultados evidenciam que as possibilidades de estratégias para a promoção da aprendizagem são diversas e dinâmicas, conforme as individualidades dos alunos. Para tanto, conhecer o sujeito e suas singularidades é necessário para a construção de um espaço pedagógico mais humano e inclusivo.

Dentre as ações pedagógicas destaca-se, entre as mencionadas pelos participantes da pesquisa, os eixos de interesse que como estratégia possibilita o desenvolvimento da aprendizagem de maneira mais significativa e inclusiva a partir da mediação promovida pelo professor que, conhecendo seu aluno, provoca uma interlocução entre os eixos de interesses do estudante e os novos saberes a serem aprendidos. Assim, lançar mão dos eixos de interesse para a construção de novos saberes junto ao aluno, pode

favorecer sua permanência e seguimento aos mais elevados níveis de ensino, inclusive, à universidade.

Além disso, as tecnologias assistivas e o apoio de profissionais da saúde, bem como o intérprete de enunciados, dentre outros suportes, foram qualificados pelos participantes como de grande valia para o auxílio no desenvolvimento da aprendizagem e da interação social, em especial, quando favorecem a valorização dos eixos de interesse do aprendiz.

Conclui-se, portanto, que o processo de aprendizagem para pessoas com TEA deve partir do entendimento da diferença não como sendo um problema, mas como um valor humano; compreendendo que a diversidade humana demanda a quebra das amarras dos processos de ensino e aprendizagem de caráter hegemônico e abre as portas para o conhecimento de novos horizontes pedagógicos, socializadores e comunicacionais.

Referências

- AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, 299-322, 2003.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V*. 5a. ed. São Paulo: Artmed, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de outubro de 2001, p. 1.
- FÁVERO, E.A.G. Direito à educação das pessoas com deficiência. *Revista CEJ*, Brasília, DF, n. 26, p. 27-35, 2004.
- GOMES, C.; SOUZA, V.L.T. Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 3, n. 32, p. 588-603, 2012.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). *Censo da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep. MEC, 2016.
- MANTOAN, M.T.E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MELERO, M.L. *Escolas Inclusivas: O projeto Roma. Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis, v. 8, p. 19-30, 2006.
- NOGUEIRA, J.C.D.; ORRÚ, S.E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 41, n. 3, e49934, 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (ONU). *Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha, 10 de junho de 1994.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (ONU). *Declaração de Washington. Movimento de vida independente e dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Conferência de Cúpula Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio*, 1999.
- ORRÚ, S. E. *Aprendizes com Autismo: Aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- ORRÚ, S. E. *O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ORRÚ, S. E.; SIQUELLI, S. A. Avanços e desafios nas políticas públicas para crianças e adolescentes com necessidades especiais. *Revista Ser Social*, Brasília, p. 355-374, 2012.
- REY, F. G. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: REY, F. G. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson, p. 27-51, 2005.
- REY, F. G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação: Reação*, São Paulo, p. 10-16, abr., 2009.
- SILVA, V. *A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social*. Brasília: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, 2014.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. [World Conference on Education for All – Meeting Basic Learning Needs].
-

1. O presente capítulo trata-se de uma versão revisada do artigo originalmente publicado na Revista *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences* (NOGUEIRA; ORRÚ, 2019).



La alfabetización visual como herramienta clave de atención a la diversidad y su impacto en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Silvia Carrascal Domínguez
Universidad Complutense de Madrid, España

Joanne Mampaso Desbrow
Universidad Camilo José Cela, España

Elena López-Riobóo Moreno
Fundación Síndrome de Down de Madrid, España

Virginia Pastor Ortiz
*Fundación Síndrome de Down
Colegio de Educación Especial de Down Madrid, España*

Ramón Maqueda García
CEE Carmen Fernández Miranda de Down de Madrid, España

1. Introducción

El cambio de mirada hacia la discapacidad ha generado modelos de pensamiento diferentes basados en los derechos humanos de las poblaciones más vulnerables. Entender que la persona con discapacidad puede contribuir y aportar a la sociedad y que todas las aportaciones son de valor incalculable, establece un camino

hacia la inclusión social y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. La persona con discapacidad es persona de pleno derecho y plena obligación y, por tanto, ha de tener las mismas oportunidades para decidir en libertad y poder realizar sus planes de vida (VICTORIA MALDONADO, 2013).

El modelo denominado social y de derechos ha pretendido y pretende responder a los colectivos más desfavorecidos (SIMARRO VÁSQUEZ, 2019) evaluando la relación que se establece entre las personas con discapacidad, la interacción con el medio ambiente y con la sociedad en general. Muchas veces las dificultades aparecen cuando existen actitudes de rechazo en la sociedad por lo que son necesarias políticas sociales que favorezcan unas sociedades más incluyentes, participativas y respetuosas de los derechos humanos (FLORES BRISEÑO, 1999).

En lo que respecta a la discapacidad y, su concreto, a la discapacidad intelectual, parece mostrarse avances gracias al impacto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS). Pues en su redacción incorporan, de manera explícita, a las personas con discapacidad desde un enfoque de igualdad e inclusión lo que significa una oportunidad y una responsabilidad. Se reconoce a la persona como actor económico, social y ambiental, cuyas acciones producen impactos en la sociedad y el planeta (CERMI, 2019).

La inclusión de la persona con discapacidad en el ámbito educativo a través de propuestas de intervención que tengan como objetivos indirectos o transversales la imbricación de algunos de los ODS supone un reto a promover y divulgar como fórmula para establecer parámetros metodológicos acordes a los mismos (WHO; UNICEF, 2012).

El proyecto Visual Arts in Education (VA.E) ofrece resultados optimistas al extraer que la alfabetización visual y el uso de la imagen como recurso de aprendizaje hace que el impacto sea

significativo en todos los estudiantes, independientemente, de su cultura o territorio, abordando las competencias en sostenibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva crítica, holística, transformadora y contextual (UNESCO, 2014).

2. Objetivos de Desarrollo Sostenible: aportaciones a la educación inclusiva

Nos encontramos en una sociedad cambiante, muy globalizada donde la pluralidad y diversidad adoptan un importante papel al amparo de una transformación digital, económica, migratoria y de intercambio social y cultural.

En este contexto, la educación se posiciona como una herramienta clave para el desarrollo, la cohesión social, además de ser el eje fundamental de la adquisición de conocimientos y competencias capaces de generar una sociedad sostenible.

Para poder conocer cuáles son las políticas de atención a esta situación de manera sostenible, así como entender la importancia de la educación en este contexto, es importante hacer referencia a la línea de la actuación de la Unesco en los últimos años, y de manera concreta al Informe sobre la Educación para Todos 2000-2015. Además, la demanda y compromiso generado para los Estados, para que puedan cumplir los ODS que marca la Agenda 2030 adoptada en 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas y que representa la unidad y aval de los 193 miembros (GÓMEZ GIL, 2017).

Los ODS han marcado las políticas y línea de actuación de todas las instituciones, organismos y administración pública durante los últimos 5 años y han pretendido, garantizar la consecución de los 17 objetivos para 2030. De esta manera, ha quedado establecido el marco global de desarrollo social, económico y medioambiental.

Es muy importante que los ciudadanos adquieran una visión positiva de la diversidad y, a su vez, la sociedad mundial requiere la planificación de nuevas políticas educativas, tanto mediante el diálogo y los intercambios culturales como en apoyo de los derechos humanos, la dignidad humana y la inclusión social (AGUADO; MALIK, 2006; UNESCO, 2015a; 2015b).

En este sentido se destaca que el proceso educativo de las personas es permanente y que está orientado a darles la capacidad de pensar y sentir. Asimismo, sostiene que todos los agentes de una ciudad contribuyen a la educación y la cultura y, por lo tanto, favorecen el desarrollo humano (ANYOLO; KÄRKKÄINEN; KEINONEN, 2018; CARRASCAL, 2013; DE HAAN, 2006).

Para hacer frente a este reto, tal y como afirma Murga (2015), es imprescindible desarrollar una formación basada en la adquisición de las competencias y habilidades que permitan construir sociedades capaces de desarrollarse de forma sostenible, centrándose en las competencias clave propuestas por la Unesco: el análisis crítico, la reflexión sistémica, el trabajo en colaboración o a través de proyectos y el compromiso con la sociedad. Dichas competencias son, además de necesarias para garantizar la atención a la pluralidad y diversidad, complejas. Por ello, se requieren estrategias educativas flexibles y diversificadas, junto con procesos de formación transversal. En este sentido, la participación activa de los docentes y expertos en el desarrollo y la atención a la diversidad permitirá el desarrollo de prácticas docentes que garanticen los principios y valores de la educación (CARRASCAL, 2013; UNESCO, 2020).

Cumplir con los objetivos comunes, además de los ODS, marcados por Unesco en el informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) y con el objetivo de hacer un seguimiento de los progresos logrados en la consecución de las metas relativas a la educación de los Objetivos de Desarrollo

Sostenible (ODS) aprobados por los Estados Miembros de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, ha sido una de las prioridades del proyecto VA.E como herramienta de alfabetización visual en personas con discapacidad intelectual.

3. Visual Arts in Education (VA.E). Un proyecto clave para la atención a la diversidad y la inclusión educativa

Los ODS son una propuesta de agenda promovida por las Naciones Unidas que, a través de 17 objetivos y 169 metas, identifican prioridades coordinadas entre los estados miembros que pretende transformar la gestión que requiere ser priorizada y coherente a las necesidades de la población más vulnerable.

Así, la alianza, en términos compartidos, supone en sí mismo un reto para cada país miembro, cada organización, institución y empresa en lo que al ajuste a las necesidades particulares se refiere y, al amparo para dar respuesta a los mismos, han de desarrollar “[...] un conjunto integrado de Objetivos para el Desarrollo Sostenible que no incurra en los habituales reduccionismos bloqueadores y pueda orientar debidamente la Agenda de Desarrollo Post-2015 para la transición a la Sostenibilidad” (VILCHES; GIL PÉREZ; TOSCANO; MACÍAS, 2014).

Los ODS nos invitan y brindan la oportunidad de transformar y generar cambios significativos que resuelvan las necesidades socioambientales y que apuesten por el bienestar humano. La educación se convierte en propuesta de valor para el desarrollo sostenible para reactivar una educación exigente y crítica con los actuales modelos de organización social que permita desarrollar competencias para una mejor interacción social, económica y en equidad ambiental será imprescindible para el logro de los diferentes objetivos (MEIRÁ, 2015).

Según la Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD 2008), se estima que el 2%, del total de niños y niñas menores de 15 años tienen alguna discapacidad y, de estos casos, según los datos recogidos por el Inmerso en las Comunidades Autónomas, a finales de 2015 habría en España un total de 48.434 personas con una discapacidad intelectual reconocida (con grado igual o superior al 33%) de 0 a 17 años.

La aplicación del acceso a la educación, en igualdad de oportunidades, no siempre se ha conseguido situando a las personas con discapacidad con unos niveles educativos por debajo de la media europea (GARCÍA DÍAZ et al, 2002) lo que conforma un círculo de vulnerabilidad tanto para la persona como para su familia (HUETE, 2017), esta situación debe revertirse con un cambio de paradigma.

Este cambio de paradigma y de mirada hacia la persona con discapacidad debe asociarse con acciones que les permitan autogestionar su entorno y proyecto de vida y supone considerar la inclusión más allá que un conjunto de elementos físicos, cognitivos y actitudinales de su entorno y agentes de cambio. En esta línea, Laloma García (2014) identifica en la Agenda 2030 una nueva perspectiva de análisis de las capacidades de las personas, pudiendo suponer alcanzar la verdadera visión holística de las sociedades inclusivas.

Al tratarse de un fenómeno relativamente nuevo debemos desarrollar la sensibilidad individual para la participación responsable en la sociedad ante las situaciones de injusticia, violencia, desigualdad social, discriminación y marginación, deterioro del medio. Sin olvidarnos de priorizar aquellos programas para personas con discapacidad intelectual que traten de favorecer la adquisición de habilidades que les puedan resultar útiles dentro del proceso adaptativo a la sociedad en general y, a su medio en

particular, en aras a lograr una autonomía en su medio comunitario, en cuanto autonomía cognitiva, de la vida diaria, social, de ocio y tiempo libre y de especialización laboral.

Los retos sociales que identifican los ODS 2030 propician la reflexión en torno a cómo los colectivos más vulnerables, como lo son los jóvenes con discapacidad intelectual requieren, gestionar los valores solidarios como valores sociales, pero sin llegar a confundir o permitir no avanzar con esta gran oportunidad hacia una visión conjunta compartida donde lo relevante es atender a las diferencias individuales.

Tratar de identificar qué objetivos de desarrollo sostenible son los que parecen responder más, por su representación implícita no deja sorprender en la medida que, no se podría concebir su análisis de forma tan aislada (MURILLO; DUCK, 2014).

La gestión de este informe se deriva del mandato acordado en el Foro Mundial sobre la Educación y en el Marco de Acción Educación 2030 en el que se solicita que el informe tuviera como principal función ser un mecanismo de seguimiento y rendición de cuentas sobre:

1. El ODS 4 sobre el Objetivo general dedicado a la educación y la educación en los demás ODS;
2. La educación de las estrategias nacionales e internacionales destinadas a facilitar que todos los países miembros cumplan sus compromisos en el marco del seguimiento y examen de los ODS.

En este sentido, sobre los fundamentos de la educación inclusiva sería preciso determinar cuáles son las políticas fundamentales para cada uno de los elementos de la educación a fin de asegurar la consecución del ODS 4. Cabe mencionar el impulso que parece haber tenido la propuesta en ejemplos representativos como el

publicado en 2019 realizado por la Fundación Once y GRI, como guía para la identificación de indicadores de seguimiento de la implantación de los OSD, aspecto necesario para materializar las propuestas. Igualmente, se requiere de la implantación efectiva de propuestas, en el ámbito educativo que permitan afirmar, a través de la evidencia científica, que avalen su aplicación.

Con el objetivo de dar respuesta a esta cuestión y, por estar convencidos de que analizar de forma más concreta y concisa los elementos que, bajo nuestra perspectiva, podrían ser eje vertebrador de proyectos que pretendan analizar su implantación en proyectos del ámbito educativo, el proyecto que se presenta a continuación se diseñó considerando los objetivos 4, 11 y 13. De forma directa los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje), 11 (lograr que las ciudades sean inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles) y 13 (medidas para combatir cambio climático y sus efectos (mejorar la educación y sensibilización)).

En este sentido, realizar este tipo de proyectos que garanticen lo dispuesto en el Programa de Acción Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (GAP) aprobado en 2014 por la Conferencia General de la Unesco, hace que de manera directa estemos contribuyendo a los dos objetivos principales, que se incluyen en los dos programas mundiales posteriores a 2015:

1. Reorientar la educación y el aprendizaje de modo que todos tengan la posibilidad de adquirir los conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarios para contribuir al desarrollo sostenible (Naciones Unidas).
2. Reforzar el papel de la educación en todos los planes de acción, programas y actividades para promover el desarrollo sostenible (TILBURY, 2015).

Se ha considerado preciso identificar, además, metas efectivas para realizar acciones educativas formativas en los jóvenes con discapacidad, a través de un proyecto de intervención educativa que tendrá como objetivo prioritario: asegurar 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 los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

3.1. Agenda 2030 y atención a la diversidad a través de un proyecto con impacto social en jóvenes con discapacidad intelectual

Para trabajar la sostenibilidad en el marco de los ODS y en este tipo de contextos educativos, es necesario incluir nuevos contenidos en el proceso de aprendizaje, integrando en los programas de formación los problemas sociales y ambientales más urgentes: el cambio climático, la biodiversidad, el manejo de riesgos de catástrofes, el impacto del hombre en el entorno, así como la producción y el consumo sostenibles (MURGA, 2015).

La sostenibilidad y consumo sostenibles con el objetivo de reducir considerablemente la generación de desechos, mediante actividades de prevención reducción, reciclado y reutilización, es una de las metas descritas en los ODS, promoviendo las ciudades y comunidades sostenible, tal y como describe el ODS 11. Con este reto de la Agenda de 2030, garantizamos que las ciudades sean inclusivas y accesibles para las personas con discapacidad, mayores, mujeres y niños, además de promover la resiliencia y la sostenibilidad.

VA.E es un proyecto de investigación, cuyo objetivo principal es la enseñanza y aprendizaje a través de una metodología innovadora. Con su implementación en alumnos con discapacidad intelectual se fomenta el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y creativo de manera concreta en la etapa adulta, garantizando la autonomía y desarrollo personal.

Cabe mencionar que el proyecto de investigación tiene los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar la memoria inmediata visual;
- Identificar fórmulas de expresión alternativas: el dibujo de la palabra o la expresión corporal como medios de comunicación;
- Elaborar un programa de intervención eficaz, con el fin de facilitar su aplicación en centros escolares, asociaciones/ fundaciones, centros de apoyo, hospitales, etc.;
- Indicar cuál es el repertorio actual de habilidades comunicativas presentes, frecuencia y nivel de espontaneidad en el uso, en que contextos y con qué funciones se producen situaciones de conflicto por dificultades para expresar necesidades;
- Modelar conductas comunicativas alternativas con el objetivo de diseñar nuevas situaciones de comunicación;
- Valorar el impacto de la implementación de un programa de Expresión Corporal sobre la población con discapacidad intelectual, en las áreas de comunicación y lenguaje no verbal.

El proyecto se enmarca como línea de actuación del grupo de Investigación: Cultura, Sociedad y Educación (CSE) constituido en el año 2010. Desde los orígenes del grupo CSE, el proyecto Visual Arts in Education (VA.E) ha sido su piedra angular y, actualmente, las líneas de investigación del grupo cubren los siguientes campos: la alfabetización visual, la creatividad y el desarrollo cognitivo, la

educación intercultural, la diversidad en el aprendizaje, y la adaptación de la educación a los cambios sociales y culturales.

En el año 2011, con la concesión de una subvención en convocatoria nacional competitiva de la Subdirección General de Promoción del Arte, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, consigue realizar la aplicación de una maleta pedagógica denominada Kit ECO y basada en la alfabetización visual para niños, entre distintos colectivos. Ese convenio fue renovado en 2016 tanto para el desarrollo y la aplicación del kit pedagógico en contextos educativos como en entidades y organismos oficiales de carácter social y cultural con los que se firmaron nuevos acuerdos tales como: el Ayuntamiento de Lucena (Córdoba), el Programa de juventud y empleo de la Junta de Andalucía, el ayuntamiento de Mixco en Guatemala, el Centro de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Guadalajara (México) y la Fundación Síndrome de Down de Madrid (en adelante Down Madrid)..

Se pretende, en concreto, en la línea alfabetización visual en colectivos vulnerables, favorecer nuevas fórmulas/o herramienta de comunicación. Esto es, identificar para los jóvenes con discapacidad nuevas estrategias de intervención, incluyendo, como competencias transversales los ODS seleccionados, a través de líneas específicas de investigación. Actualmente, el proyecto cuenta con la financiación de la VI convocatoria "Ayudas a la investigación" por concurso competitivo de la Universidad Camilo José Cela. El equipo de investigación de VAE que lidera esta nueva implementación del proyecto con alumnos con discapacidad intelectual, está formado por docentes e investigadores de diversas universidades, así como de Down Madrid.

Como proyecto ha supuesto una vía de acceso a la información para los jóvenes con discapacidad que pretende mejorar sus fórmulas de inclusión. Si consideramos la inclusión tal y como lo hacen Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes (2019), buscando una

mirada curricular e incluyendo la necesidad de avanzar reflexiones teóricas, se hace preciso buscar su aplicación práctica para valorar el progreso de los ODS en el horizonte 2030 (FERNÁNDEZ BARBERIS; ESCRIBANO RÓDENAS, 2019).

En línea con lo ya identificado por Vilches, Gil Pérez, Toscano y Macías (2014) se ha considerado la necesaria participación de la comunidad científica, a través del grupo de investigación CSE constituido en el año 2010 con el propósito de integrar en la Universidad Camilo José Cela los estudios relacionados con el impacto de la educación en la transformación de la sociedad y la cultura.

El equipo de trabajo ha avanzado en líneas más específicas de actuación y, en este caso, ha centrado su estudio en el uso y puesta en práctica en el Centro de Educación Especial «Carmen Fernández Miranda» a través del Kit E.CO, una maleta didáctica creada por la Subdirección General de Promoción del Arte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Gobierno de España), en un programa de intervención individualizado en un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual.

Este material didáctico se diseñó a modo de propuesta de alfabetización visual. Su objetivo principal es *motivar el proceso de reflexión, análisis y descubrimiento sobre las imágenes trabajadas, a través del juego, la comprensión, valoración y aprehensión de las artes visuales*. De esta forma, y bajo una perspectiva constructivista e individualizada, los alumnos se convierten en protagonistas del proceso de creación de su propio código visual interiorizando los nuevos aprendizajes trabajados en el aula.

La maleta didáctica Kit E.CO se convierte, en el marco de este proyecto, en un instrumento clave y eficaz para la enseñanza-aprendizaje, que contribuye a mejorar la conciencia medioambiental de estos estudiantes, a través de sus fotografías e imágenes, y por su particular visión sobre el impacto y la influencia del hombre en el

entorno y medio ambiente, algo que permite, además, implementar y contextualizar los ODS.

La alfabetización visual promovida como una metodología de enseñanza-aprendizaje en cualquier contexto educativo, aporta un gran valor dado que permite desarrollar en nuestros jóvenes, competencias que les facilitan la interpretación y análisis crítico, logrando una mejor lectura de las imágenes que perciben, y favoreciendo su desarrollo personal y social. Esta formación, aplicada en cualquier etapa educativa y con cualquier colectivo, contribuirá a formar estudiantes con habilidades (JENKINS, 2006) y competencias, que les permitirán desempeñar un mejor rol dentro de la sociedad.

En esta línea, el trabajo que se está realizando con jóvenes, y en concreto, jóvenes con discapacidad parece responder a algunas de las premisas básicas asociadas a la acción que debe tener la correcta inclusión de los ODS en las propuestas del ámbito educativo. Por un lado, por ser un colectivo por edad y características requieren de experiencias vitales sobre el mundo que les rodea. Por otro, porque son identificados como la generación del cambio, entre otros, por el uso de sus herramientas comunicativas y es, precisamente, donde el proyecto gana relevancia en la medida que la guía visual y las herramientas de comunicación facilitadas pretenden mostrar un cambio en la visión, pero, sobre todo, cumplirán su misión.

La implementación del proyecto Visual Arts in Education (VA.E) para la alfabetización visual de alumnos con discapacidad intelectual, además de garantizar un impacto significativo en el aprendizaje, trata de promover la adquisición de competencias, y habilidades así como una promoción activa de los objetivos, metas y retos de la Agenda 2030.

4. Conclusiones

La sociedad necesita políticas educativas activas que favorezcan el desarrollo de los aprendizajes a través de una educación intercultural y transversal, capaz de atender a la pluralidad y diferentes necesidades de las personas. Para ello, la planificación de programas que respondan a esta diversidad física, social y cultural ha de girar en torno a un eje central común a todas ellas, garantizar un entorno saludable y sostenible.

En este contexto, la realidad representada por las imágenes puede favorecer el desarrollo cognitivo y el aprendizaje mediante la alfabetización visual, algo que es universal y que está al alcance de todos, ya que no requiere muchos recursos. Sin embargo, permite generar respuestas diferentes, flexibilizar el conocimiento y la interpretación, y promover el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico (AGUADO; MALIK, 2006; SÁEZ, 2006).

Como resultado de este estudio, basado en la implementación de una metodología de alfabetización visual VA.E, que aprovecha el potencial educativo y el impacto de las imágenes en el aprendizaje, podemos afirmar que el Kit E.CO y la metodología del *visual thinking*, contribuyen a un aprendizaje significativo, promueven la conciencia social y medioambiental en los alumnos con discapacidad intelectual, además de su desarrollo comunicativo.

El propósito de la educación es preparar a los jóvenes para los retos del futuro (GERVER, 2015). El proyecto VAE estimula y desarrolla el pensamiento reflexivo, la comunicación y socialización del pensamiento, la formulación de juicios, la discriminación de valores y la tolerancia por el tiempo y la opinión del otro (STIGLIANO; GENTILE, 2006). Promueve una estrategia de enseñanza centrada en el alumno que le permite producir conocimiento desde la interacción entre pares en un grupo de aprendizaje.

La discapacidad intelectual es heterogénea y diversa, pero con el proyecto de VAE, desde un planteamiento dinámico y cooperativo se

facilita la participación potenciando las interacciones que fomentan un diálogo reflexivo del alumnado consiguiendo un aprendizaje funcional (WOOLFOLK, 2006). Trabajando de esta manera, los alumnos están más motivados y, como consecuencia general aprenden más y tienen mayor rendimiento (MASET, 2003).

Enfatizar el uso del conocimiento y las habilidades de los alumnos dentro de un marco de compromiso ambiental, tal como deberán hacer cuando sean miembros adultos de la sociedad, es dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás y con el medio ambiente (JOHNSON; JOHNSON, 1997). Esta perspectiva más interactiva entre el alumno, el programa educativo y la acción sobre el medio ofrece un enfoque más optimista (AINSCOW, 2001) al conseguir una educación equilibrada entre las diferentes áreas que conforman la formación humanística.

El desarrollo de las competencias de sostenibilidad en estos estudiantes ha permitido la participación activa de los docentes y agentes implicados en el proceso de aprendizaje, en planificación y consolidación de un modelo de Educación para el Desarrollo Sostenible y de manera indirecta en el marco del ODS 4, garantizando una educación inclusiva por su retorno a la sociedad y de calidad por su diseño instruccional. En este sentido, podemos afirmar que el Kit E.CO se ha configurado como un material y recurso pedagógico esencial para promover la educación y conciencia medioambiental en estudiantes con discapacidad intelectual, así como con la adquisición de nuevos conocimientos, valores y actitudes.

Además, se ha pretendido identificar las vías de acción en lo que respecta a la sensibilización respecto al cambio climático, la comprensión del impacto ambiental negativo que supone la generación de desechos y la reflexión sobre actividades de prevención como reducción, reciclado y reutilización –ODS, 11 y 13.

La interpretación, el pensamiento crítico, el desarrollo de la creatividad y la capacidad de transformación promovidas por el Kit E.CO son una eficaz herramienta de enseñanza-aprendizaje que contribuye a mejorar la alfabetización visual, la autonomía y la motivación de los estudiantes para aprender los contenidos relativos a la influencia del hombre en el medio ambiente, las ciudades, la naturaleza y el crecimiento económico.

Otros proyectos pioneros facilitan resultados muy similares, como el desarrollado por Hurtado Soler y Botella Nicolás (2020, p. 173) en que llegan a concluir que “[...] se deben multiplicar e intensificar las iniciativas en materia de ODS integrando el desarrollo sostenible en la educación y la educación en el desarrollo sostenible”.

Para finalizar cabe destacar cómo la imagen actúa, en el marco de este proyecto, como un elemento integrador que permite, a los jóvenes con discapacidad, acercarse a otras sociedades, entornos y paisajes desconocidos, así como a diferentes culturas, pueblos y creencias. A su vez, se configura como el elemento clave de muchas de las metodologías contemporáneas más innovadoras, tales como el *visual thinking* o el *critical thinking*, dirigidas a desarrollar habilidades y competencias operativas como parte de la decisión sobre qué enseñar. El objetivo de estas prácticas educativas permite lograr además el desarrollo emocional y sentimental de cada individuo como parte de un “saber hacer” y “saber ser” (GUZMÁN, 2017).

Referencias

AGUADO, T.; MALIK, B. Intercultural education: teacher training and school practice. *Intercultural Education*, v. 17, n. 5, p. 447-456, 2006. DOI: 10.1080/14675980601060401.

AINSCOW, M. *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 2001.

ANYOLO, E.O.; KÄRKKÄINEN, S.; KEINONEN, T. Implementing Education for Sustainable Development in Namibia: School Teachers' Perceptions and Teaching Practices. *Journal of*

Teacher Education for Sustainability, v. 20, n. 1, p. 64-81, 2018. DOI: 10.2478/jtes-2018-0004.

CARRASCAL, S. Educación en valores y tolerancia: estudio y análisis de disposiciones, informes y recomendaciones de UNESCO en materia de diálogo interreligioso y educación intercultural. In: RODRIGUEZ BLANCO, M.; GONZÁLEZ AYESTA, J. (dirs.). *Religión y Derecho Internacional*. Comares: Granada, 2013. ISBN: 9788490451069.

CERMI. *Objetivos de Desarrollo Sostenible y promoción de los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cinca, 2019. ISBN: 9788416668748.

DE HAAN, G. The BLK “21” programme in Germany: A “Gestaltungskompetenz” based model for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, v. 12, p. 19-32, 2006.

FERNÁNDEZ BARBERIS, G.; ESCRIBANO RÓDENAS, M.C. Análisis Multicriterio del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la OCDE para 2030. In: XXV Jornadas ASEPUMA – XIII Encuentro Internacional. *Anales de ASEPUMA*, n. 25, Santander, 2019.

FLORES BRISEÑO, G. A. El modelo médico y el modelo social de la discapacidad: un análisis comparativo. In: RIBEIRO FERREIRA, M.; LÓPEZ ESTRADA, R.E. (eds.). *Políticas sociales sectoriales: tendencias actuales*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999, T. II.

Fundación ONCE Y GRI. *La Discapacidad en los Informes de Sostenibilidad. Publicación cofinanciada por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social (POISES) 2014-2020*, 2019.

GARCÍA DÍAZ, N.; JIMÉNEZ LARA, A.; HUETE GARCÍA, A. *La discapacidad en cifras*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, 2002. ISBN: 8484460525.

GÓMEZ GIL, C. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, v. 140, p. 107-118, 2017.

GUZMÁN, F. Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 74, p. 107-120, 2017. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/610>.

HUETE, A. Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama social*, v. 26, p. 93-108, 2017.

HURTADO SOLER, A.; BOTELLA NICOLÁS, A.M. La innovación educativa en el marco de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: la experiencia de la Red l'hort-ieducarts 2.0. In: TIENDA PALOP, M. et al. (coords.). *Retos de la educación ante la agenda 2030. Los ODS entre el humanismo y la ecología*. Valencia: Patronat Sud-Nord. Solidaritat i Cultura de la Fundació General de la Universitat de València i Publicacions de la Universitat de València, p. 171-184, 2020.

INOSTROZA-BARAHONA, C.; LOHAUS-REYES, F. Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 8, n. 1, p. 151-162, 2019. DOI: 10.15366/riejs2019.8.1.009.

JENKINS, H. *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press, 2006.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. Suports. *Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, n. 1, p. 54-64, 1997.

LALOMA GARCÍA, M. *ODS y Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinca, S.A.; 2014. [Colección Inclusión y Diversidad, 24].

MASET, P. *El aprendizaje cooperativo algunas ideas prácticas*. Barcelona: Universidad de Vic, 2003.

MEIRÁ, P.A. De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible: el rol socialmente controvertido de la educación ambiental. *Educación Social*, v. 61, p. 58-73, 2015.

MURGA, M.A. Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global para 2015. *Foro de la Educación*, v. 13, n. 19, p. 55-83, 2015. DOI: 10.14516/íde.2015.013.019.004.

MURILLO, F, J.; DUCK, C. El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v. 11, n. 2, p. 11-13, 2017.

SÁEZ, R. La educación intercultural. *Revista de Educación*, n. 339, p. 859-881, 2006. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>.

SIMARRO VÁZQUEZ, L. *Guía de buenas prácticas en proyectos de Cooperación y discapacidad*: Cuadernos de Buenas Prácticas. Madrid: Confederación Plena Inclusión, 2017.

STIGLIANO, D.; GENTILE, D. *Enseñar y aprender en grupos cooperativos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006.

TILBURY, D. Education for Sustainability: a Snakes and Ladders Game? *Foro de Educación*, v. 13, n. 19, p. 7-10, 2015. DOI: 10.14516/fde.2015.013.019.000.

UNESCO. *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: Unesco, 2009. [Informe Mundial de la UNESCO].

UNESCO. *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Paris: Unesco, 2014. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>. [Document code: ED-14/EFA/POST-2015/1].

UNESCO. *La Educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos*. 2015a. [Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo]. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>.

UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2020: inclusión y educación*. París: Unesco, 2020. [Nota conceptual].

VICTORIA MALDONADO, A. El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, v. 46, n. 138, 2013.

VILCHES, A.; GIL PÉREZ, D.; TOSCANO, J.C.; MACÍAS, Ó. *Educación para la Sostenibilidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/302292295_Educacion_para_la_Sostenibilidad.

UNICEF. WHO. *Early Childhood Development and Disability: A Discussion Paper*. Geneva, Switzerland: World Health Organization/Unicef, 2012.

WOOLFOLK, A. *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon, 2006.



Migração e direitos humanos: um diálogo necessário

Alice Martins Pederiva
Instituto Universitário de Lisboa, Portugal

A migração pode ser compreendida como um ato político que envolve movimento e, em maiores instâncias, arranjos sociais e negociações (KUNZ, 2019). Na atual conjuntura social, política e econômica, faz-se necessária a melhor compreensão deste tipo de manifestação. Assim, este trabalho se propõe a refletir sobre o tema e suas relações com direitos humanos, valendo-se das contribuições de áreas como a psicologia e a antropologia.

Àquele que exerce esta forma de política chamamos migrante, um termo amplo que pode ser compreendido como um indivíduo que, devido às mais diferentes razões, saiu de seu lugar de residência habitual e mudou-se para outro, seja dentro do mesmo país ou entre países, de modo permanente ou temporário (IOM, 2019a). Ser migrante confere uma identidade tanto para a pessoa que migra como para aqueles com quem ela se relaciona, especialmente em considerando a população do país de destino (CASTRO, 2008). Este fenômeno tem sido um aspecto estrutural do desenvolvimento da vida humana desde seus primórdios

(LUCASSEN; LUCASSEN; MANNING, 2010) e, em termos numéricos, vem crescendo junto com o crescimento populacional no mundo (CASTRO, 2008).

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), as taxas migratórias variaram entre cerca de 258 milhões de migrantes internacionais no ano de 2017 (IOM, 2017) e cerca de 272 milhões no ano de 2019 (IOM, 2019b). Em outras palavras, aproximadamente 3,5% da população mundial habita um país diferente do seu país de origem e, embora o termo migrante possa ser usado corretamente para se referir a todas estas pessoas, elas podem também ser separadas em grupos, a fim de distinguir os contextos e necessidades relativos às suas jornadas (LINDERT et al., 2009). A variação nestes contextos se dá em termos das condições apresentadas pelas pessoas antes, durante e depois da migração, levando em consideração os mais diversos aspectos de suas vidas: situação econômica e política, escolaridade, entre outros. De forma geral, com base nestas variações, são divididos em quatro grupos: trabalhadores migrantes, estudantes internacionais, refugiados e requerentes de asilo e migrantes em situação irregular.

O termo trabalhador migrante nomeia aos que saíram de suas terras natais motivados por razões laborais (IOM, 2019a). No atual contexto de um mundo globalizado, as economias, particularmente as de países industrializados, se tornaram altamente dependentes da contribuição destes trabalhadores para o mercado por conta da crescente demanda por mão de obra, seja ela qualificada ou não (BAUDER, 2008; KOSER, 2010; BLOCH; CHIMIENTI, 2011). Majoritariamente, estes migrantes são movidos pelo fator de atração dos países para onde vão, uma vez que tendem a encontrar neles melhores salários, condições de trabalho, condições de vida ou simplesmente mais oportunidade do que o lugar de onde vieram.

Sobre os fatores de atração e repulsão, é essencial pontuar, todavia, que estes são interativos entre si: todo fator de atração ou repulsão se dá em bases comparativas do que se espera encontrar no país para onde se vai com o que se encontra no país de onde se saiu. Ademais, estas comparações são feitas fundamentadas em construções sociais, econômicas e políticas pautadas na história de sociedades erguidas sobre relações de poder e exploração (VAN HEAR; BAKEWELL; LONG, 2018).

Seria inviável, assim sendo, buscar compreender este fluxo migratório sem levar em consideração a forma como tais diferenças de condições de vida e oportunidades foram sendo criadas no panorama global que hoje existe. Há de se considerar que no sistema de relações hierárquicas, no qual as estruturas políticas e econômicas foram criadas, o crescimento daqueles que hoje são vistos como polos de atração foram criados na extorsão dos lugares de onde as pessoas saem.

Esta situação influencia de forma prática na vida dos indivíduos que partem em busca das melhores condições apresentadas nestes lugares. Basta considerar que, frequentemente, migrantes trabalhadores encontram diversas barreiras para a integração em seu destino (DUARTE, 2010), como serem associados a trabalhos de baixo reconhecimento e remuneração, aqueles rejeitados pela população local; sem acesso a sistemas de proteção laboral por falta de conhecimento deste; sofrendo, ainda, preconceito por sua rede de colegas, vizinhos, superiores, entre outros (WONG et al, 2008).

O segundo grupo, de estudantes internacionais, se trata de uma população jovem e altamente educada que cruzou fronteiras entre países para realizar algum programa de estudos (IOM, 2019a). É expectável que, após cumprir seus objetivos iniciais, estes integrem o mercado laboral ou do país estrangeiro onde se encontram ou de seus países de origem, no segundo caso levando consigo o

conhecimento adquirido fora (HAN et al, 2015). Similarmente aos trabalhadores internacionais, estes também costumam ser atraídos pelo fator de atração dos países para onde vão.

Há, no entanto, algumas especificidades que caracterizam esta população. A primeira é de se considerar que já há um recorte bem estabelecido de escolaridade e, ligado a tal, de classe social. São privilegiadas as famílias, especialmente em se tratando de países de economias emergentes como o Brasil, que podem dispor de recursos econômicos para apoiar um de seus membros em moeda estrangeira. Assim, este grupo tende a ser majoritariamente constituído por pessoas que tinham uma situação razoavelmente estável antes de sair de seu país de origem e contam com alguma perspectiva de estabilidade após terminar seus programas de estudos (LUTHRA; PLATT, 2016).

Em outro ponto do espectro de migrantes, há os requerentes de asilo e refugiados. Uma população que fugiu de seu país de origem em busca de proteção internacional de fatores de repulsão neles presente: guerras, fome, desastres naturais, questões políticas e assim por diante. É importante pontuar, uma vez que são comumente confundidos, que o *status* de requerente de asilo é temporário, durando apenas o tempo em que o país de acolhimento não decidiu sobre a aceitação do pedido de proteção. No caso do pedido ser aceito, então os requerentes de asilo se tornam refugiados. Isso significa que todo refugiado foi, em algum momento, requerente de asilo, mas nem todo requerente de asilo chega tornar-se refugiado (IOM, 2019a).

Este julgamento costuma ser feito tomando como base a Convenção de 1951, que define o refugiado como uma pessoa que:

Temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos,

não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. No caso de uma pessoa que tem mais de uma nacionalidade, a expressão “do país de sua nacionalidade” se refere a cada um dos países dos quais ela é nacional. Uma pessoa que, sem razão válida fundada sobre um temor justificado, não se houver valido da proteção de um dos países de que é nacional, não será considerada privada da proteção do seu país de nacionalidade (ACNUR, 1996, p. 61).

Por fim, há aqueles frequentemente chamados de “imigrantes ilegais”, termo que vem sendo cada vez mais substituído por imigrantes em situação irregular ou imigrantes não documentados. Em questões políticas e de representatividade, nomear alguém de ilegal, é negar a este alguém seu direito de existir em um dado espaço. É tirar deste ser, seu estado de pessoa e torná-lo um problema a ser resolvido. Em termos linguísticos e sociais, a escolha de um termo tem o poder de reforçar estereótipos ou de combatê-los e convidar a perspectivas mais abertas, como demonstrado no trabalho de Nelson e Davis-Wiley (2018), no qual “imigrantes ilegais” costuma ser o termo utilizado nos meios de comunicação como forma de ligar esta população à criminalidade, por exemplo.

É de extrema relevância que seja discutida a maneira de enxergar estes migrantes uma vez que, no imaginário popular, eles são muitas vezes vistos como criminosos. Frente a estes discursos, pontua-se que, qualquer pessoa que haja migrado, corre o risco de vir a ser um imigrante em situação irregular, considerando que o *status* de cada migrante não é algo fixo e, portanto, eles podem transitar de um grupo a outro a partir de mudanças em suas situações pessoais ou na legislação de seus países de origem ou de destino (KOSER, 2010).

São classificadas como fazendo parte deste grupo, tanto pessoas que entraram em um país não possuindo a devida autorização estar naquele território, quanto àqueles que entraram de forma regular, mas, que ficaram por alguma razão sem autorização para tal (IOM, 2019a). Isto inclui as pessoas traficadas, as que, de

forma consciente, adentram uma fronteira por meios não convencionais e os requerentes de asilo, que têm seu pedido de proteção negado, da mesma forma que inclui um estudante que, sem autorização para fazê-lo, permaneceu no país depois de terminados seus estudos, ou, um trabalhador internacional que, mediante mudanças em acordos políticos ou leis, perde seu *status*. A importância em colocar esta questão se dá também para compreender que, da mesma forma que todo migrante pode encontrar-se em algum momento em situação de irregularidade, qualquer migrante pode vir a regularizar-se, complexidade que, termos carregados de preconceitos como “imigrante ilegal” são incapazes de abranger.

A possível regularização desta população, contudo, se encontra sujeita a posturas e ideias políticas que vem sofrendo ataques por governantes mais conservadores, de discursos ultranacionalistas. Esta postura costuma reforçar a visão do outro como ameaça, alguém de quem se deve defender o território. É indicado, todavia, que não só estes imigrantes não colocam em risco os privilégios dos que já tem vida estabelecida no país, como, também, pode ser benéfico para estes receber e integrar imigrantes não documentados no sistema legal, dado que, para além de começar a fazer parte dos sistemas formais que possibilitam acesso aos serviços públicos, contribuem financeira e socialmente para eles (DI PORTO; MARTINO; NATICCHIONI, 2018). O ponto central é a compreensão de que as definições sobre migração são meros resultado de políticas de estado que respondem a objetivos políticos e econômicos, bem como à opinião pública (KUNZ, 2019) e mudando um, influenciam-se os outros.

Especialmente no que tange aos últimos dois grupos, muito se fala de direitos humanos, sem, necessariamente, se precisar ao que se refere este termo. Até o fim da Segunda Guerra Mundial, o dever de definir e proteger o direito dos cidadãos cabia a cada estado

como um algo interno. Uma vez confrontados com as atrocidades cometidas contra populações mais vulneráveis pelo próprio estado durante este período, decidiu-se a nível político internacional que eram necessárias ferramentas que prevenissem situações semelhantes, culminando na criação da Organização das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ZECHENTER, 1997; ALMEIDA, 2012). Como evidencia o nome, o princípio utilizado para a criação desta base legal, acatada por diversos países, é de que existiria um conceito de direitos e um conceito de humano comum a todos os que deste *status* se valem. A variação cultural existente, neste sentido, se daria com base em processos que apenas se colocam diante de ações ou produções compreendidas entre culturas através de bases comparativas, de similaridades enxergadas através de padrões comuns.

Esta ideia generalista foi profundamente criticada, particularmente por antropólogos. Que conceito de direitos era este que independeria do sistema político e social vigente? Existiriam direitos intrínsecos ao fato de existir como ser humano? E quem se encontraria dentro deste espectro de humano, apresentando as mesmas necessidades, consideradas básicas, para que estas pudessem ser garantidas por um sistema legal que se pretendia universal? (MESSER, 1993; TURNER, 1997).

A perspectiva universalista inicialmente utilizada para embasar a declaração parecia ignorar que todo sistema político, social e individual se encontra imerso em sua própria cultura, trazendo em si questões idiossincráticas nem sempre possíveis de serem compartilhadas de forma tão extensiva. O universalismo se pauta no princípio de uma base comum humana, abrangente a todos os indivíduos independentemente de seus contextos culturais, e se utiliza de teorias como a do racionalismo, do positivismo e da lei natural como fundamentos. Enquanto a teoria da lei natural defende que as pessoas têm direitos inalienáveis de ordem superior, como a

ordem divina, por exemplo, a teoria racionalista parte do princípio de que as leis devem se apoiar na capacidade crítica e racional do ser humano. A teoria positivista, por outro lado, parte do princípio de que um sistema amplamente aceito por países a nível internacional já teve seu valor validado (TURNER, 1997).

Em um mundo com diversidade social, cultural e religiosa tão grande, contudo, é questionável afirmar que um ser superior dita o que é ou não justo para os indivíduos e, mesmo que assim fosse, eleger uma diante das várias deidades existentes seria suprimir a liberdade daqueles cuja crença divergisse da escolhida para pautar tal justiça. De modo similar, também se põe em pauta o que significa esta capacidade racional atribuída ao ser humano que costuma ser espelhada no que se propõem as sociedades ocidentais, brancas e industrializadas, sem levar em conta a sabedoria e capacidades provenientes de tantas outras comunidades existentes, como as dos povos indígenas, por exemplo. Por último, embora haja relevante valor no fato de que várias nações tenham assinado o tratado, esta teoria falha em não abarcar grupos de identidades étnicas distintas, muitas vezes anexadas a estas nações-estado de forma involuntária e, conseqüentemente, não estando representadas em suas decisões políticas (ZECHENTER, 1997).

Ainda que se pretenda pautada em características comuns, geradoras de direitos partilhados entre todas as pessoas, a proposta universalista pareceu esquecer-se de que o próprio princípio de lei, por si só, é igualmente gerado em contexto social específico. Portanto, algo como a Declaração Universal dos Direitos Humanos estaria, desde sua base, culturalmente enviesada pelo simples fato de haver sido pensada neste formato.

Em contraposição a esta proposta, foi colocada a perspectiva do relativismo cultural, na defesa de que nenhum julgamento ético ou moral pode ser feito em termos culturais e, portanto, não há meios de comparar diferentes culturas, uma vez que todo julgamento por si

só é etnocêntrico. Desta forma, a defesa é de que não existe verdade absoluta (ZECHENTER, 1997; MESSER, 1993). O relativismo cultural surgiu como resposta à pretensão de neutralidade que acaba, frequentemente, por tornar-se uma forma de glorificação da cultura ocidental como tendo alcançado o máximo patamar de desenvolvimento e enxergando outras culturas como menos desenvolvidas. Entretanto, pensar culturas como ilhas isoladas, ignora o fato de que estão todas vivas, conseqüentemente, passíveis de mudança e interligadas. Ademais, em partindo deste princípio, como seria possível criar algum sistema que pudesse proteger populações vulneráveis dos males por vezes efetuados pelo estado que deveria garantir seus direitos? Especificar algo a tal ponto que a especificação seja transformada em incapacidade para tecer diálogo interrompe trocas em vez de promovê-las (ALMEIDA, 2012; MESSER, 1993).

Os debates centrados nas divergências entre as duas perspectivas acabaram por fomentar o reconhecimento da necessidade de gerar outros meios legais de defender os direitos de minorias e, simultaneamente, permitir que esta população especificasse suas necessidades para além do que previa a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim surgiu uma nova variedade de declarações focadas, por exemplo, nos direitos de povos indígenas, de povos africanos ou direitos ligados à sexualidade e identidade de gênero (YOGYAKARTA PRINCIPLES, 2017; UN, 2007; UN, 1990).

Embora estas declarações tenham sido um passo importante tanto para o reconhecimento destas necessidades, quanto para o desenvolvimento dos direitos humanos em si, é possível que em vez de conceptualização e práticas amplamente partilhadas, os direitos humanos tenham caminhado para tornar-se um globalismo localizado (SANTOS, 2001). O termo “[...] consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições

locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais.” (SANTOS, 2001, p. 5). Em outras palavras, a criação destas outras declarações poderia significar simplesmente uma forma destas tantas comunidades, com suas necessidades específicas, de se encaixar no imperativo global do debate acerca de direitos humanos.

Em pensando processos migratórios é extremamente relevante refletir sobre o contexto no qual foram criados os direitos humanos e como se desenvolveram. Afinal, migrar é um direito humano presente no artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “[...] todo o indivíduo tem o direito de circular livremente e escolher a sua residência no interior de um Estado. Todo o indivíduo tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país” (ONU, 1948, art. 13). Sendo assim, por que apenas parte dos migrantes parecem ter acesso a isto como direito? Porque estudantes internacionais parecem ser bem-vindos, enquanto refugiados e requerentes de asilo são, por vezes, vistos como um peso imposto à sociedade civil? (CASTRO, 2008).

Os próprios termos que vão sendo criados ao longo do tempo para designar categorias podem ajudar na compreensão destes fenômenos. Expatriado, por exemplo, vem sendo cada vez mais utilizado para se referir a uma categoria específica de imigrante: o que tem boas condições financeiras e conta com educação formal. Muitos dos que se identificam como expatriado rejeitam a categoria de migrante, indicando que há, para além de uma questão linguística, bases políticas subjacentes à denominação (KUNZ, 2019). Em havendo a necessidade de nomeá-los de forma diferente, há a necessidade de distinguir-se do grupo comum, o de migrantes, no qual eles se encontrariam juntos com refugiados e migrantes em situação irregular, por exemplo. Cranston (2017) argumenta que, por

vezes, o termo acaba por ser utilizado apenas para se referir aos nacionais de países ocidentais vivendo em algum outro lugar, indicando uma hierarquização racializada desta categoria de migrante.

Em conjunto com a conjuntura social, o aspecto psicológico pode ajudar a compreender esta necessidade de distinção. De acordo com a Teoria da Identidade Social, todo indivíduo pertence a vários grupos com os quais partilha sistemas de crenças sobre as estruturas sociais. A percepção de uma pessoa sobre ela própria está relacionada tanto com como percebe seu *status* dentro dos grupos dos quais faz parte, quanto com o *status* de seu grupo em comparação com outros (TAJFEL; TURNER, 2004). Assim, a identidade social criada com base em categorização social, comparação de grupos e a valoração no reconhecimento com o próprio grupo, influencia o conceito que uma pessoa tem sobre si. A partir disso, a autoestima individual tende a elevar-se quando a identidade social é positiva, bem como o contrário (TREPTE; LOY, 2017). Com base nisto, os membros de um grupo buscam manter uma distinção positiva, ou seja, um resultado favorável ao comparar-se com outro grupo, uma vez que esta facilita o aumento de autoestima (TURNER; BROWN; TAJFEL, 1979).

Quando o resultado desta comparação social é desfavorável, gerando uma identidade negativa social, costumam ser utilizadas quatro estratégias para lidar com a situação: descategorização, mobilidade individual, criatividade social e competição social (TREPTE; LOY, 2017). A escolha que os membros de um grupo fazem depende de suas crenças sobre as estruturas sociais, que levam em conta diversos aspectos, como o apego que têm ao seu grupo, as relações entre o seu grupo e outros, a permeabilidade das fronteiras grupais, a estabilidade e a legitimidade do *status* da relação entre grupos.

A descategorização consiste em focar características individuais para separar a pessoa do grupo. Na situação de migrantes, embora esta estratégia possa funcionar em relações interpessoais, ela se torna socialmente ineficaz considerando que em nada questiona estereótipos. Deste modo, ainda que o indivíduo seja capaz de se afastar da ideia que seus colegas de trabalho ou amigos próximos possam ter sobre a categoria da qual faz parte, ainda poderá sofrer com estas ideias em relações com pessoas mais distantes. Enquanto isso, criatividade social se refere a encontrar modos de ter um resultado positivo na comparação entre grupos, como buscando um aspecto específico em que o grupo seja avaliado como superior, comparar-se com um grupo de *status* inferior ou mesmo criando uma outra interpretação para o baixo *status* do grupo, por exemplo. Já competição social, a estratégia conhecida como estratégia da mudança social, seria aumentar o *status* do grupo. Por fim, há a mobilidade individual, estratégia na qual separar as categorias de migrantes e expatriados estaria incluída, que fala sobre deixar o grupo por outro com um *status* melhor (TREPTE; LOY, 2017).

A identificação de expatriados como os “bons migrantes” (CRANSTON, 2017), no entanto, aponta para o fato de que poder fazer uso desta categoria já demonstra privilégios, uma vez que, especialmente quando há marcadores físicos para a identificação de grupo, não é possível ser lido socialmente de outra maneira. Ademais, ao se tratar de questões tão centrais quanta identidade étnica, por exemplo, o fato desta estratégia ainda ser escolhida aponta para um grave sintoma social. Mais uma vez, portanto, são evidenciadas relações de poder não só para as comunidades locais com os migrantes como dentro do amplo e variado grupo de migrantes entre seus membros.

Ainda que o acesso a tal se dê de modo altamente desigual, mover-se é parte integral da existência humana (DATTA, 2004). Esta

discrepância pode ser observada, por exemplo, nos vistos oferecidos a pessoas que invistam certa quantia nos países para onde querem ir, conhecidos como *visa gold*. Enquanto isso, há aqueles que escolhem sair de seus países para escapar de riscos à própria vida, os requerentes de asilo e refugiados, ou aqueles a quem nem sequer é dado o reconhecimento de uma nacionalidade, os apátridas. Os primeiros são recebidos socialmente como investidores, enquanto os outros são confrontados com as mais variadas barreiras para a sua integração, muitas delas ligadas ao preconceito (CASTRO, 2008).

Talvez, portanto, não se pense em direitos humanos ao se falar de migrantes em situação irregular, refugiados e requerentes de asilo por ser um direito de todos os seres humanos, mas exatamente por estas serem pessoas a quem outros direitos já foram negados. Assim sendo, direitos humanos, neste contexto, seriam objetivados para indivíduos com os quais todas as outras estruturas já falharam, os colocando em situações de extrema vulnerabilidade, a depender do último recurso possível: a Declaração Universal de Direitos Humanos. Deste modo, se coloca novamente a questão de para quem são os direitos humanos. Esta reflexão sugere que seria aquela aplicável somente a quem já perdeu todos os outros, estado comparável ao estado de *homo sacer*, proveniente das antigas leis romanas, quando algo de tão grave era cometido que sua sentença já não era feita através das leis humanas, sendo a eles reservado o estado da vida mais cru (RABINOW; ROSE, 2006).

Pensar no amplo direito à mobilidade em nível global é pensar também nas razões pelas quais se migra. Não se pode garantir um acesso igual à migração enquanto se tem tanta desigualdade em termos de direitos e oportunidades entre países. De todo modo, em considerando direitos humanos de migrantes, é essencial pensar na garantia das condições que permitam a alguém estar em seu próprio

país, no direito de ser reconhecido por algum estado como cidadão – no caso de pessoas apátridas –, no direito durante a travessia e nos direitos do processo de adaptação (CASTRO, 2008; MAZZA, 2015). Pensando ainda mais a fundo, também se faz urgente falar nas necessidades de crianças, mulheres e pessoas de identidade de gênero ou orientação sexual não normativas que migram, geralmente, enfrentando ainda mais dificuldades em todas as partes do processo (ASSIS, 2007; SHIDLO; AHOLA, 2013; SOTO, 2013).

Migrar pode potencializar, ao mesmo tempo, a busca por melhores oportunidades de vida e a divisão entre os grupos de pessoas que já têm estas condições e aquelas quem estão em processo de conseguir tê-las (CASTRO, 2008). Reforçar o primeiro e inibir o segundo é tarefa a ser partilhada entre estados de forma irrestrita. Para tanto, partir do princípio de direitos humanos é fundamental, desde que se faça de forma consciente, crítica e integrada. Levando em consideração as críticas apontadas, quais as possibilidades existentes para ultrapassar as barreiras que vem se mostrando neste caminho ainda a ser trilhado?

Os direitos humanos devem ser colocados a serviço das políticas progressistas e emancipatórias. Para tal, é preciso reconhecer o lugar de onde vêm e onde estão neste momento, compreender que são ancorados culturalmente a fim de fazer possível enxergar possibilidades de crescimento. Boaventura de Sousa Santos (2001) faz, neste sentido, uma proposta de caminho possível a partir da hermenêutica diatópica.

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objectivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter dia-tópico. (SANTOS, 2001, p. 10-11).

Topoi fala sobre os lugares-comuns de argumentação utilizados em cada cultura. Os princípios tão bem difundidos que já não são discutidos, mas utilizados como base para outros argumentos que daí partem. Neste sentido, a hermenêutica diatópica pretende apontar para as diferenças culturais não como partes distintas ou complementares de uma mesma peça, mas perspectivas capazes de fazer crescer a si e à outra através da troca e do reconhecimento de sua incompletude.

Para proteger a proposta inicial de promoção de troca e diálogo, evitando que a hermenêutica diatópica seja apropriada por discursos reacionários, Santos (2001), pontua duas condições. A primeira é que dentro das diversas versões possíveis de uma cultura, seja escolhida aquela que apresenta maior sentido comum com a outra, permitindo reconhecimento do que entre elas é partilhado. A segunda é que todo grupo ou indivíduo tem o direito a escolher a igualdade quando a diferença os inferioriza e escolher a diferença quando a igualdade os descaracteriza diante da pluralidade de grupos e hierarquias sociais existentes.

Em relação às migrações, a hermenêutica diatópica também abre caminho para discursos e práticas mais abrangentes e humanas. Partindo do princípio do crescimento através da troca seria possível criar espaço para a distinção de migrantes não como uma separação classista e opressora, mas como criadora de espaços comuns, trocas e reconhecimento da importância das diferentes necessidades apresentadas por cada grupo. Para tanto, faz-se urgente revisar a história e o presente do que vem sendo a prática deste campo.

Para criar pontes entre direitos humanos e migração faz-se necessário a utilização de diversas áreas, como direito, antropologia, sociologia, psicologia, economia, entre outras. Contudo, se deve fazê-lo partindo do princípio de incompletude da hermenêutica diatópica, através do qual se dão genuinamente as

trocas e, a partir delas, o crescimento. Por este caminho é, de fato, possível vislumbrar o movimento como direito inalienável e tornar acessível o ato político de migrar com dignidade, reconhecendo-o por processo humano natural que é e não mais de forma hierárquica e elitista.

Referências

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. (ACNUR). *Manual de Procedimentos e Critérios a Aplicar para Determinar o Estatuto de Refugiado*. Lisboa: ACNUR, p. 60-84. 1996. [Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados].
- ALMEIDA, M.V. Direitos humanos e cultura. Velhas e novas questões. *Análise Social*, n. 205, p. 957-970, 2012.
- ASSIS, G.D.O. Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. *Revista Estudos Feministas*, v. 15, n. 3, p. 745-772, 2007.
- BAUDER, H. Citizenship as capital: The distinction of migrant labor. *Alternatives*, v. 33, n. 3, p. 315-333, 2008.
- BLOCH, A.; CHIMIENTI, M. Irregular migration in a globalizing world. *Ethnic and Racial Studies*, v. 34, n. 8, p. 1271-1285, 2011.
- CASTRO, M.G. Migrações internacionais e direitos humanos e o aporte do reconhecimento. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 16, n. 31, p. 7-36, 2008.
- CRANSTON, S. Expatriate as a 'good' migrant: Thinking through skilled international migrant categories. *Population, Space and Place*, v. 23, n. 6, p. 1-12, 2017.
- DATTA, P. Push-Pull Factors of Undocumented Migration from Bangladesh to West Bengal: A Perception Study. *The Qualitative Report*, v. 9, n. 2, p. 335-358, 2004.
- DI PORTO, E.; MARTINO, E.M.; NATICCHIONI, P. *Back to black? The impact of regularizing migrant workers*. Centre for Studies in Economics and Finance (CSEF), University of Naples: Italy, 2018. [no. 517].
- DUARTE, A.L. Um nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista, 1945/1966. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 255-258, 2010.
- HAN, X.; STOCKING, G.; GEBBIE, M.A.; APPELBAUM, R.P. Will they stay or will they go? International graduate students and their decisions to stay or leave the US upon graduation. *PloS one*, v. 10, n. 3, p. 1-18, 2015.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. (IOM). *Global Migration Indicators*, 2017. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/global_migration_indicators_2018.pdf. Acesso em 24/3/2020.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. (IOM). *Glossary on migration*, 2019a. Disponível em: <https://www.iom.int/glossary-migration2019>. Acesso em 24/3/2020.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. (IOM). *World Migration Report 2020*. 2019b. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf. Acesso em 24/3/2020.

KOSER, K. Dimensions and dynamics of irregular migration. *Population, Space and Place*, v. 16, n. 3, p. 181-193, 2010.

KUNZ, S. Expatriate, migrant? The social life of migration categories and the polyvalent mobility of race. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, p. 1-18, 2019.

LINDERT, J.; EHRENSTEIN, O.S.; PRIEBE, S.; MIELCK, A.; BRÄHLER, E. Depression and anxiety in labor migrants and refugees—a systematic review and meta-analysis. *Social Science & Medicine*, v. 69, n. 2, p. 246-257, 2009.

LUCASSEN, J.; LUCASSEN, L.; MANNING, P. *Migration history in world history: Multidisciplinary Approaches*. Brill, 2010.

LUTHRA, R.; PLATT, L. Elite or middling? International students and migrant diversification. *Ethnicities*, v. 16, n. 2, p. 316-344, 2016.

MAZZA, D. O direito humano à mobilidade: dois textos e dois contextos. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 23, n. 44, p. 237-257, 2015.

MESSER, E. Anthropology and human rights. *Annual Review of Anthropology*, v. 22, n. 1, p. 221-249, 1993.

NELSON, R.L.; DAVIS-WILEY, P. Illegal or Undocumented: An Analysis of Immigrant Terminology in Contemporary American Media. *International Journal of Social Science Studies*, v. 6, n. 6, p. 8-15, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 de dezembro de 1948. [Resolução 217 A (III)]. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em 24 mar 2020.

RABINOW, P.; ROSE, N. Biopower today. *BioSocieties*, v. 1, n. 2, p. 195-217, 2006.

SANTOS, B.D.S. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Contexto Internacional*, v. 23, n. 1, p. 7-34, 2001.

SHIDLO, A.; AHOLA, J. Mental health challenges of LGBT forced migrants. *Forced Migration Review*, v. 42, p. 9–11, 2013.

SICILIANO, A.L. O papel da universalização dos direitos humanos e da migração na formação da nova governança global. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, p. 115-131, 2018.

SOTO, I.P. Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, v. 12, n. 35, p. 183-210, 2013.

TAJFEL, H.; TURNER, J.C. An integrative theory of intergroup conflict. In: HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. (eds.). *Organizational identity: A reader*. New York: Oxford University Press Inc., 2004.

TREPTE, S.; LOY, L.S. Social identity theory and self-categorization theory. In: RÖSSLER, P. (ed.). *The International Encyclopedia of Media Effects*. London: John Wiley & Sons Inc., 2017.

TURNER, J.C.; BROWN, R.J.; TAJFEL, H. Social comparison and group interest in ingroup favoritism. *European journal of social psychology*, v. 9, n. 2, p. 187-204, 1979.

TURNER, T. Human rights, human difference: Anthropology's contribution to an emancipatory cultural politics. *Journal of Anthropological Research*, v. 53, n. 3, p. 273-291, 1997.

UNITED NATIONS. *Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. A/RES/61/295. 13 September 2007. Disponível em: http://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocities-crimes/Doc.18_declaration%20rights%20indigenous%20peoples.pdf. Acesso em: 24 mar 2020.

UNITED NATIONS. CENTRE FOR HUMAN RIGHTS. AFRICAN COMMISSION ON HUMAN AND PEOPLES' RIGHTS. *The African Charter on Human and People's Rights*. New York: United Nations, 1990.

VAN HEAR, N.; BAKEWELL, O.; LONG, K. Push-pull plus: reconsidering the drivers of migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, v. 44, n. 6, p. 927-944, 2018.

WONG, D. F. K.; He, X.; LEUNG, G.; LAU, Y.; CHANG, Y. Mental health of migrant workers in China: prevalence and correlates. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, v. 43, n. 6, p. 483-489, 2008.

YOGYAKARTA PRINCIPLES. *The Yogyakarta Principles Plus 10: Additional Principles and State Obligations on the Application of International Human Rights Law in Relation to Sexual Orientation, Gender Identity, Gender Expression and Sex Characteristics, to Complement the Yogyakarta Principles*, 2017. Disponível em: <http://www.yogyakartaprinciples.org/principles-en/yp10/>. Acesso em 24 mar 2020.

ZECHENTER, E.M. In the name of culture: Cultural relativism and the abuse of the individual. *Journal of Anthropological Research*, v. 53, n. 3, p. 319-347, 1997.

Sobre os Autores

ENRICO BOCCIOLESI

(EDITOR)

Doctor en Ciencia del Libro y de la Escritura en la Universidad para Extranjeros de Perugia (Italia) y doctor en Pedagogía por Universidad de Jaén (España). Presidente y director del Instituto IELIT y CoDirector del Centro Internacional de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales (Ce.r.i.s.u.s.) en la red Clacso. Director de Departamento de Ciencias Humanas y Sociales en HIU-Italia. Profesor invitado en la Uned de España (Madrid); miembro del Grupo Internacional de Investigación 125 – desarrollo profesional: docencia, innovación educativa e intercultural y diseño de medios de comunicación en la Uned. Profesor Visitante Distinguido en Pedagogía de la Literacidad por la Universidad de Guadalajara (México), profesor y miembro de la Escuela de Doctorado en Historia de la Lectura con la Universidad Federal da Grande Dourados (Brasil) en colaboración con la Cátedra Unesco. Profesor de Pedagogía General y Social, ya delegado del Rector de Internacionalización de la Facultad de Psicología. Es pionero en la CHAEA en Italia y forma parte del Comité Científico de Congresos Internacionales y Mundiales. Premio mejor artículo científico 2014 y premio internacional mejor ensayo educativo en 2016. Ponente en congresos internacionales en USA, México, Brasil, Colombia, Chile, Hong Kong, Perú, Canadá, Letonia, España e Italia. Orcid: [0000-0002-9282-5899](https://orcid.org/0000-0002-9282-5899). E-mail: director@ielit.org.

SÍLVIA ESTER ORRÚ

(EDITORA)

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, mestre e doutora em Educação com pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e professora colaboradora na Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Brasil. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (Lepai). Autora de livros, capítulos e artigos em periódicos nacionais e internacionais. Orcid: [0000-0002-4672-0471](https://orcid.org/0000-0002-4672-0471) E-mail: seorru7@gmail.com.

ALICE MARTINS PEDERIVA

Migrante brasileira em Portugal, psicóloga pela Universidade de Brasília (Brasil); gestalt-terapeuta pelo Instituto de Gestalt-terapia de Brasília e pós-graduada em gestalt-terapia pela Unyleya. Atualmente é mestranda no Instituto Universitário de Lisboa em Psicologia das Relações Interculturais (Iscte) e trabalha na Associação Crescer no acolhimento de

peessoas em situação de refúgio e requerimento de asilo na cidade de Lisboa. *E-mail:* alicepederiva@hotmail.com.

ANA LUIZA DE FRANÇA SÁ

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (Brasil), *Campus* Riacho Fundo. Atua nos temas de inclusão escolar, aprendizagem, ensino, desenvolvimento humano com ênfase na subjetividade e relações sociais na escola. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia na linha de pesquisa Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais. Foi coordenadora pedagógica do *Campus* São Sebastião (IFB) (2015) e no *Campus* Riacho Fundo (IFB) no período de 2017 a 2019. Atuou como professora na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (Lepai).

ANABELL FONDÓN LUDEÑA

Doctora en Sociología acreditada por Aneca. Máster en Gestión del Conocimiento y Divulgación Científica y amplia formación complementaria en innovación docente. Cuenta con más de 10 años de experiencia como docente e investigadora universitaria en Universidad Rey Juan Carlos. Sus líneas de investigación se enmarcan en la Sociología de la Educación, Sociología de la Cultura e Investigación Cualitativa. Orcid: [0000-0002-9185-2318](https://orcid.org/0000-0002-9185-2318). *E-mail:* anabell.fondon@urjc.es.

CLÁUDIA GOMES

Professora da Universidade Federal de Alfenas (Brasil), no campo de estudos da Psicologia da Saúde, atuando principalmente na investigação sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural das seguintes temáticas: Desenvolvimento Humano na Vida Adulta e Psicologia e Promoção da Saúde. Possui pós-doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; pós-Doutorado (2014); Doutorado (2010) e Mestrado (2005), todos pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Ciência e Profissão da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura e Humanização: contextos sociais e promoção de saúde (Unifal-MG), e pesquisadora do Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas, da linha de pesquisa Prevenção e Intervenção Psicológica também pela Puccamp.

ELENA LÓPEZ-RIOBÓO MORENO

Máster en Intervención Psicológica en el Desarrollo y la Educación, Licenciada en Lingüística General y Diplomada en Logopedia. Vinculada a la atención a personas con discapacidad intelectual durante 19 años en la Fundación Síndrome de Down de Madrid. Experiencia en gestión como Coordinadora del Área de Logopedia de la Etapa Escolar y

directora del Área de Formación de la Etapa Adulta. Actualmente es directora del Centro de Atención Temprana y coordinadora del servicio de Intervención de Down Madrid. En su trayectoria profesional también se encuentra experiencia docente como profesora asociada de la Escuela Universitaria Gimbernat en el ámbito de la Logopedia y la Lingüística General. Colabora como ponente en diferentes Máster Universitarios y ha participado como profesora en más de 35 cursos de grado y específicos de Discapacidad en diferentes Fundaciones y Entidades.

ELIAS SAID-HUNG

Profesor titular de la Facultad de Educación, miembro del grupo de investigación Procomm y Director del Máster Universitario de Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad Internacional de la Rioja (Unir). Sus principales áreas de investigación son las TIC aplicadas en Educación, Redes Sociales y Medios Digitales. Orcid: [0000-0002-0594-5906](https://orcid.org/0000-0002-0594-5906). E-mail: elias.said@unir.net.

EVA MATARIN RODRÍGUEZ-PERAL

Universidad Rey Juan Carlos. Socióloga y Doctora en Ciencias de la Información. Posee un Máster en Comunicación Corporativa e Institucional, formación en Dirección y Gestión en Proyectos e-learning, así como en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos del CIS. Orcid: [0000-0002-1701-3911](https://orcid.org/0000-0002-1701-3911). E-mail: eva.matarin@urjc.es.

GABRIELA PATRICIA PERERA

Licenciatura en Arte en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Profesora de enseñanza primaria, actriz, profesora de teatro y técnica corporal para actores. Especialización Docente en Educación por el Arte, Especialización de Medios Audiovisuales de talleres de Adolescentes) y Coordinadora de Sede en el Instituto Vocacional de Arte Manuel de Labardén- Dirección General de Enseñanza Artística – Ministerio de Cultura – GCBA. Coordinadora de Centro Educativo – Área: Juegos Teatrales, Instancias Educativas Complementarias de la Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Educación Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

GIUSEPPINA MARSICO

Professora da Universidade de Salerno (Itália), na área de Desenvolvimento e Psicologia da Educação. Pesquisadora afiliada do Centro de Psicologia Cultural da Universidade de Aalborg (Dinamarca). Professora visitante do programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (Brasil) e professora associada honorária da Escola de Psicologia da Universidade de Sidney (Austrália). Editora chefe da série de livros “Cultural Psychology Education” (Springer), “Latin America Voices- Integrative Psychology and Humanities” (Springer), co-editora do “SpringerBriefs Psychology and Cultural Developmental Sciences” (com Jaan Valsiner) e “Annals of Cultural Psychology: exploring the frontiers of mind and society” (InfoAge Publishing, N.C., USA com Carlos Conejo e Jaan

Valsiner). También é coeditora do “Human Arenas, An Interdisciplinary Journal of Psychology, Culture and Meaning” (Springer), editora asociada do “Cultural & Psychology Journal” (Sage), “Social Psychology of Education” (Springer).

JOANNE MAMPASO DESBROW

Facultad de Educación y Salud, Universidad Camilo José Cela. Doctora en Psicología (área de educación), Especialista en diseño e implementación de programas académicos y proyectos de impacto social. Cuenta con más de 15 años de experiencia en gestión académica universitaria. Ha sido Vicerrectora de Diseño y Gestión Académica, Directora de Ordenación Académica y Directora del Departamento de Orientación. Actualmente es profesora e investigadora y directora académica del Diploma Superior en el Entrenamiento de Competencias Sociolaborales. En su trayectoria profesional destacan 18 años de experiencia docente en diversos niveles y centros educativos. Ha participado en proyectos de investigación financiados y, en los últimos años, es miembro de equipos de investigación multidisciplinares buscando la mejora de la praxis educativa en la atención a la diversidad. Orcid: [0000-0002-7689-574X](https://orcid.org/0000-0002-7689-574X).

JOSÉ ANTONIO MÉNDEZ SANZ

Estudió la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Pontificia de Salamanca y Posdoctorado en Idealismo Alemán Postkantiano en la Universidad de Tubinga (Alemania). Cuenta con la publicación de capítulos de libro y opúsculos, y más de 44 artículos publicados. Sus líneas de investigación son: filosofía de la ciencia, la estética y la ética. Actualmente es profesor titular de Filosofía en la Universidad de Oviedo (España), donde actualmente imparte docencia en el área de Estética y Bachillerato. Profesor invitado en el Programa de Maestría en Literacidad del Cuaad de la UDG y en el Doctorado en Ciencia Política en la UDG. Coordinador del equipo de investigación: Racionalidad Axiológica de la Investigación Científica, en España. *E-mail*: mendezjose@uniovi.es.

JÚLIA CÂNDIDO DIAS NOGUEIRA

Formada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (Brasil). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (Lepai).

MARÍA CELESTE FERNANDEZ

Abogada, Especialista en Derecho Procesal Civil, Diplomada en Defensa Internacional de los Derechos Humanos, candidata a Magíster en Políticas Públicas y Profesora en Ciencias Jurídicas. Actualmente se desempeña como coordinadora del área de Discapacidad y Derechos Humanos de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), organización de derechos humanos con sede en Argentina, y como docente universitaria de Derecho Constitucional. Ha trabajado en una pluralidad de estrategias de incidencia en favor de los derechos de las personas con discapacidad y es autora de diversas publicaciones sobre el

tema. Dentro de su trabajo en el campo de la educación inclusiva, ha capacitado a autoridades, docentes, personas con discapacidad y familias en Argentina y en el exterior y participa activamente de las iniciativas del Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (Argentina) y de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. *E-mail:* cfernandez@acij.org.ar.

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

Doctorado en Educación. Formación en Educación Superior y Hermenéutica (UPN), Docente Investigadora de TC en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), Asesora de Tesis (Licenciatura y Posgrado), Coordinadora Responsable del Cuerpo Académico No. 5 de Gestión Escolar en Consolidación de la ENSM CAEC5-GE ENSMX, Coordinadora principal de obras en Red Nacional e Internacional, autora, coautora de artículos y capítulos de libros sobre formación docente, gestión escolar, trabajo colaborativo; investigadora principal y coordinadora de temas sobre educación, Pedagogía, formación docente, diseño curricular y gestión escolar. Posee Perfil Deseable PRODEP. Realiza Estudios Posdoctorales en el Centro de Ciencias de la Complejidad C3 de la Universidad Nacional Autónoma de México. Orcid: [0000-0002-7807-3504](https://orcid.org/0000-0002-7807-3504). *E-mail:* estnav@hotmail.com.

MARTHA VERGARA FREGOSO

Licenciada en Educación y en Matemáticas; Magíster en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara y Pos-doctora en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes por el Centro de Altos Estudios de Argentina. Su línea de investigación es: Educación y Cultura. Actualmente es profesora de la maestría y doctorado en Ciencia Política y en la Maestría en Investigación Educativa; coordinadora de Investigación en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Coordina la Red Mexicana de Investigadores en Investigación Educativa (Redmiie), y la Red de Profesores de Formación y Asesoría en Posgrados y Educación en Iberoamérica. Orcid: [0000-0001-7061-8146](https://orcid.org/0000-0001-7061-8146). *E-mail:* vergarafmartha@gmail.com.

PILAR COBEÑAS

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación; Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Pedagogía de la Diversidad (UNLP) y ha realizado sus estudios de doctorado y posdoctorado como becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina). Es investigadora en el área de discapacidad, género y educación inclusiva. Actualmente se encuentra realizando estudios sobre la enseñanza de la matemática en aulas inclusivas. Es miembro activo de la Asociación Azul (ONG por los derechos de las personas con

discapacidad) y co-coordina su Grupo de docentes. Ha dictado cursos de posgrado y de capacitación docente sobre discapacidad y educación inclusiva, es autora de diversas publicaciones sobre la temática y participa activamente de las iniciativas del Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (Argentina) y de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. Orcid: [0000-0003-0754-4628](https://orcid.org/0000-0003-0754-4628). E-mail: pilarcobenas@gmail.com.

RAMÓN MAQUEDA GARCÍA

Licenciado en Interpretación Textual, Máster en Artes del Movimiento y especialización en Adaptación Pedagógica. Lleva más de 10 años vinculado a la enseñanza de las artes escénicas para personas con discapacidad intelectual. Impulsor y director durante 3 años de la compañía de teatro inclusiva “Polimetría 21” colocándola en el campo profesional de las artes escénicas. Actualmente es profesor de teatro en el CEE Carmen Fernández Miranda de Down de Madrid. Imparte cursos sobre el “Desarrollo de la Creatividad” para docentes y profesionales. Dirige sus propias creaciones teatrales como “Quédate Quieta”, “Mira Hacia Arriba”, “Platos Rotos”, “Réquiem por una Libertad”, “El Carromato de la vida”, “Un Canto al Planeta”, “Carta para un Pueblo” “El Romance de la Luna y la Gitana” y ha sido galardonado con “Primer Premio”, “Mejor Dirección”, “Texto Original”, “Mención a la Labor Pedagógica” en distintos certámenes de la comunidad de Madrid.

ROSÂNGELA MACHADO

Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Especialista em Educação pela Universidade de Gunma (Japão). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora-geral da Política de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação no período de 2008 a 2009. Gerente de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no período 2013 a 2016. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças da Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do corpo editorial da revista “Aprendizagem” e da revista “Inclusão”. Autora de livros e diversos artigos na área de educação inclusiva e educação especial. E-mail: rosangela_machado@hotmail.com.

SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ

PhD, Universidad Complutense de Madrid, Experto en Educación Artística y Gestión de Políticas Educativas, desarrollo de la innovación educativa a través de metodologías activas, formación de profesores en Educación Superior. Ha sido Vicerrectora de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Camilo José Cela y actualmente es profesora e investigadora de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Más de 20 años de experiencia en la Enseñanza Superior Universitaria, así como en la Enseñanza Secundaria y Formación Profesional en centros educativos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Sexenio de investigación concedido por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad

Investigadora para el período 2011-2016. Participante como investigador en proyectos competitivos nacionales e internacionales. Orcid: [0000-0002-4950-669X](https://orcid.org/0000-0002-4950-669X).

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia (España), Magíster en Educación y Magíster en Psicología Comunitaria por la Universidad de Chile, Profesora de Educación Diferencial y Profesora de Educación Infantil en la Universidad de La Serena (Chile). *Trainer* en la teoría y práctica de la Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva de Reuven Feuerstein (Israel). Conferencista y autora de libros, capítulos y artículos sobre temas de Desarrollo cognitivo, mediación pedagógica, historias de vida del profesorado, pedagogía comunitaria, inclusión educativa e infancias. Investigadora educacional y docente de pre y postgrado de diversas universidades chilenas y extranjeras. (Practica Chi Kung). Orcid: [0000-0003-3648-9752](https://orcid.org/0000-0003-3648-9752).

SILVIO BOLOGNINI

Profesor de Derecho Público en la Universidad Católica de Brescia y Milán (Italia). Ha realizado diversas tareas y actividades profesionales en gestión y derecho corporativo, y actualmente es Director del Observatorio Económico de la Provincia de Bérgamo. Esta pluralidad de experiencia profesional y académica, tanto en el ámbito público como en el privado, que va desde la programación hasta la filosofía, es indicativa de una fuerte capacidad analítica y, en consecuencia, elaborada y creativa. Director del Centro de Investigación CEDIS y numerosas series editoriales y revistas científicas. Rector de Università delle Tre Età (Unitre), Milán, Italia.

VIRGINIA PASTOR ORTIZ

Diplomada en Logopedia por la Universidad Complutense y en Magisterio de Audición y Lenguaje por Escuela Universitaria LaSalle. Comenzó su experiencia profesional en un gabinete y en un colegio dando respuesta a las dificultades de aprendizaje, comunicación y lenguaje. Desde 2009 trabaja en la Fundación Síndrome de Down y desde 2015 en el Colegio de Educación Especial de Down Madrid, Centro de Educación Especial Carmen Fernández Miranda como logopeda, con alumnado con diversidad funcional de 12 a 21 años. Formación complementaria sobre métodos de intervención, enfoque centrado en la persona, Tics y su aplicación en el aula. Miembro de la Comisión de Lectoescritura con un equipo multiprofesional. Actividad docente, impartiendo seminarios sobre adaptación y elaboración de materiales y sobre intervención lingüística en alumnado con SD. Miembro del equipo de investigación sobre alfabetización visual en jóvenes con DI.



librum
EDITORA