

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro
(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro
(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Edna Alencar de Castro
Imagem da Capa	Lightwise / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UnifIMES - Centro Universitário de Mineiros*
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
 Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*
 Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação e diversidade [livro eletrônico] : o papel da escola na gestão da diversidade e na promoção da integração / Organizadora Edna Alencar de Castro. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Edição bilingue
 ISBN 978-65-87396-32-3
 DOI 10.37572/EdArt_250421323

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Prática de ensino. I. Castro, Edna Alencar de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

A obra “**Educação e Diversidade: o Papel da Escola na Gestão da Diversidade e na Promoção da Integração**” foi produzida em um momento ímpar na história do Brasil e do mundo.

No Brasil, além do impacto na Educação que teve a crise sanitária gerada pela pandemia da Covid-19, vivemos os impasses advindos da retomada partidária que deu margem à criação de novos parâmetros instituídos pelo atual governo, que acarretaram o retrocesso da situação educacional no país. Esse retrocesso é marcado em relação a um período anterior, de implementação de um determinado aparato legislativo que abriu caminho para o vislumbre de maior justiça social e redemocratização do ensino. As lutas políticas e sociológicas para o redirecionamento de ações e práticas realizadas pelo Ministério da Educação no que concerne à Diversidade na escola foram outrora de grande intensidade. Entretanto, as últimas leis sancionadas não se efetivaram por completo para que houvesse a amenização das desigualdades e total integração dos indivíduos, no ambiente escolar ou fora dele.

O despertar ocasionado por esta dura trajetória não terminou e requer coragem e desbravamento frente aos desafios que se tornam cada vez maiores; se traduzem nas questões culturais as mais complexas e contundentes possíveis, que foram historicamente construídas e se encontram inseridas no tecido social da humanidade.

Este livro compila pesquisas em torno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação para a diversidade, apresentando um conjunto de propostas que contribuem para um diálogo intercultural. São nove trabalhos de autores de sete países (Argentina, Brasil, Chile, Espanha, México, Portugal e Uruguai) que trazem importantes contribuições para o desenvolvimento de noções de igualdade, inclusão e integração.

Avancemos criando resistência, tal qual o africano assim o faz, de maneira sábia e consciente como quem se embrenha pela mata e deixa um galho atravessado no meio do caminho para que ninguém o encontre, desviando assim a atenção de quem o procura infaustamente no intuito de opressão sabendo que, assumir a diversidade significa, não apenas fazer uma profunda reflexão sobre as singularidades dos grupos sociais dos quais fazemos parte, mas também, implementar políticas públicas capazes de alterar relações de poder para a redefinição de novos rumos e escolhas no questionamento da nossa visão de democracia. Por estas razões, considero louvável a iniciativa desta obra tão significativa para o momento atual, em que nossas cinzas se tornarão em *celebração* daquilo que ainda virá.

Boa leitura!

Edna Alencar de Castro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EL TEATRO CHILENO COMPROMETIDO CON LA EDUCACIÓN POPULAR. UNA ALIANZA ESTRATÉGICA ENTRE ESTUDIANTES, TRABAJADORES Y LA CENTRAL ÚNICA DE TRABAJADORES. 1963-1969

[Daniela Wallffiguer Belmar](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213231

CAPÍTULO 2 17

ENCUENTRO DE CULTURAS

[Lorena Mazullo Annoni](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213232

CAPÍTULO 3 26

EXPERIENCIA ETNOMATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA MEDIANTE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA

[Silvia Inés del Valle Navarro](#)

[Gustavo Adolfo Juarez](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213233

CAPÍTULO 4 35

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA A INTERVIR EM CRECHE: DAS IDENTIDADES HERDADAS ÀS IDENTIDADES DESEJADAS

[Isabel Maria Tomázio Correia](#)

DDOI 10.37572/EdArt_2504213234

CAPÍTULO 5 49

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: PRÁCTICAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

[Silvia Amalín Kuri Casco](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213235

CAPÍTULO 6 59

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA PARA TODOS... O PARA ALGUNOS?

[Gladys Esther Leoz](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213236

CAPÍTULO 7..... 71

LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN QUÍMICA

[Mónica Franco](#)

[Manuel Nieto](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213237

CAPÍTULO 8 83

METODOLOGIA DECOLONIAL COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

[Edna Alencar de Castro](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213238

CAPÍTULO 9 99

PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE TANGIBLE AND PLURAL PROSOCIAL DYNAMIC (TPPD) “EL ESPEJO DE COLOR” IN THE SCHOOL SPORTS ENVIRONMENT

[María José Benítez Jiménez](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213239

SOBRE A ORGANIZADORA 105

ÍNDICE REMISSIVO 106

CAPÍTULO 1

EL TEATRO CHILENO COMPROMETIDO CON LA EDUCACIÓN POPULAR. UNA ALIANZA ESTRATÉGICA ENTRE ESTUDIANTES, TRABAJADORES Y LA CENTRAL ÚNICA DE TRABAJADORES. 1963-1969

Data de submissão: 27/02/2021

Data de aceite: 31/03/2021

Daniela Wallffiguer Belmar

Mg. En Historia mención América
Universidad de Santiago de Chile.
Estudiante de Doctorado en Historia
Universidad de Concepción.
Correo: danielawbelmar@gmail.com

RESUMEN: Esta investigación relata el desarrollo novedoso del teatro en Chile durante los años sesenta, que se comprometió con la educación de los sectores populares en Chile. Es una generación de jóvenes estudiantes, trabajadores y dirigentes políticos que a través de un convenio de extensión cultural firmado entre la central única de trabajadores y el instituto de la Universidad de Chile y más adelante con la Universidad Técnica del Estado, que financió obras teatrales de carácter permanente y que fueron estrenadas en sindicatos y poblaciones de la zona sur de Santiago, con temáticas de denuncia y contenido social, uniéndose a esta década altamente convulsionada en lo social y que hicieron realidad en nuestro país que se instalara la Vía chilena al Socialismo.

PALABRAS CLAVES: Teatro. Central única de trabajadores. Educación artística. Convenios culturales.

CHILEAN THEATRE AND POPULAR EDUCATION. A COMMITTED AND STRATEGIC ALLIANCE AMONG STUDENTS, WORKERS AND THE WORKERS UNION (CUT¹). 1963-1973

ABSTRACT: This research deals with Chilean Theatre novel development during the 1960's and 1970's, where Chilean practice committed to the education of popular sectors in the country. Through an agreement of Cultural Outreach signed by the Workers Union and the Theatre Institute of University of Chile - later Technical University of the State -, a generation of young students, workers and political leaders produced a permanent repertory of works of theatre. The agreement funded the productions and they were premiered in trade unions and local communities in the south side of Santiago. The plays depicted social criticism and joined a decade marked by heavy turmoil in the public sphere, which made possible The Chilean Way to Socialism.

KEYWORDS: Theatre. Workers Union. Trade Unions. Artistic education. Cultural agreements.

¹ Central Única de Trabajadores in Spanish. The literal translation refers to the Only Headquarters for Workers.

1 INTRODUCCIÓN

A cuarenta y ocho años del Golpe de Estado experimentado en Chile, la producción intelectual chilena y extranjera busca recopilar la mayor cantidad de información existente sobre nuestro pasado antes y después del golpe militar de 1973. Esto se debe al auge de corrientes historiográficas que se centran en el rescate de la memoria de los discursos que fueron censurados en dictadura y que vetaron por años otra versión de lo acontecido. La imposición de la verdad oficial se realizó a través de la monopolización de la producción intelectual y cultural en manos de quienes estaban a favor del régimen, el cual fue legitimado bajo cuatro grandes principios que justificaron la violencia institucional en los que la dictadura militar chilena se sostenía: seguridad nacional, tradicionalismo católico, economía de mercado que eliminaría los conflictos sociales, y la promoción del valor de la vida familiar y privada de los chilenos (Garcés, 2001; Norá, 2009; Calveiro, 1998).

Para entender estas transformaciones estructurales en Chile y tras una discontinuidad historiográfica evidente, escudriñaremos en la génesis de las transformaciones que vivió el desarrollo social, educativo y cultural durante la historia reciente en nuestro país. La cultura es un eje estructural de la sociedad, al igual que la política y la economía, la cual transmite costumbres, valores y significados de los distintos sectores sociales que conviven en una sociedad, demostrando la heterogeneidad que existe al interior de ésta. (Geertz 1973; Garretón 1992; Burke 2004)

Nuestro estudio abarcará entre los años 1963 a 1973, analizando el accionar de personas ligadas a la actividad teatral, de militancia o simpatías al proyecto que planteaba el frente popular que desarrollaron expresiones teatrales provenientes de diversos ámbitos, ya fuera universitario, aficionado e independiente, contribuyendo a la educación a los sectores populares que escasamente habían sido alfabetizados y quedaron relegados a ser los sectores históricamente excluidos de la población chilena.

En cuanto a la metodología que se utilizó, fue la revisión de prensa de la época tales como el semanario el Siglo desde 1963 a 1970 y revistas culturales tales como Onda, Revista Mensaje, Mapocho y Revista de Literatura chilena durante el periodo 1970- 1973 para el complemento de los comentarios en cartelera y reportajes dedicados a las obras, los cuales nos dieron los nombres de los guiones teatrales que en muchos casos no estaban reeditados y que la facultad de Teatro de la Universidad Chile y de la Universidad Católica, facilitaron para analizar el contenido de las obras. Todas estas fuentes fueron cruzadas con el marco teórico sobre el rol de la cultura en las sociedades y bibliografía sobre la historia de Chile en el siglo XX, el movimiento obrero, el contexto social, político y cultural de los años sesenta.

2 ANTECEDENTES DE LA HISTORIA DEL TEATRO CHILENO COMO EDUCACIÓN AUTODIDACTA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ARTE. 1900-1950.

Todo lo realizado en los primeros cincuenta años de historia de Chile en cuanto a educación popular durante el siglo XX, fue herencia de las primeras movilizaciones políticas realizadas por los trabajadores del norte grande en donde surgió el denominado movimiento obrero. La historia de nuestro país está marcado por luchas sociales y políticas que tenían como objetivo romper la exclusión para que los grupos subordinados pudieran ser parte de una sociedad que los invisibilizó, alcanzando durante toda la primera mitad del siglo XX, derechos laborales, sociales y políticos con la finalidad de tener a una mejor calidad de vida y por qué no, tener representación en el poder (Garcés y Milos, 1988; Salazar y Pinto. 1999).

Este movimiento había sido el primero en generar demandas sociales desde su organización. Los éxitos y fracasos políticos a través del siglo, demostraron la dificultad del Estado para generar alianzas con el movimiento obrero y los sectores excluidos en general, como también el campesinado, otro sector social marginado de la sociedad chilena, que tuvo que esperar hasta el gobierno de Eduardo Frei Montalva para comenzar a resolver las problemáticas arrastradas por la concentración, el monopolio de la tenencia de la tierra y la falta de modernización de este sector económico en Chile (Gómez, 2004).

Respecto del concepto de cultura, identificamos una corriente formal que denominaremos “Alta cultura” (Donoso, 2008) que es el diseño de una educación y formas de ver el mundo por parte de una élite minoritaria que se vivencia en las instituciones formales. Entendemos cultura como un ámbito en donde se representan las distintas formas de ver y sentir el mundo (Burke, 2004; Geertz, 1992), en donde cada grupo que convive en una sociedad reflejan en el arte, sus dinámicas de vida, esperanzas, alegrías, conflictos, aciertos y fracasos en el diario vivir. Mientras más interpretaciones culturales se presenten en el medio formal o informal, mayor será la capacidad de cohesión que esa sociedad represente. (Garretón, 1992).

Establecemos que el teatro es una expresión artística educativa (Rojo, 1985) que logra impactar en los sectores sociales que tienen escasa o nula alfabetización, puesto que, siendo una herramienta visual, refleja en la obra, su realidad externa o interna en el espectador haciendo el efecto de espejo y situándolo frente a frente con las problemáticas que debe enfrentar de manera individual o colectiva.

Algunas de estas experiencias son las mancomunales que desarrollaron las tardes culturales en los llamados “Sábados Rojos”, organizados por Luis Emilio Recabarren y Elías Lafferte al iniciarse el siglo XX para educar a los obreros sobre la dignidad

humana y la necesidad de luchar por sus derechos (Bravo, 1986; González y Sandoval, 2015). Estas jornadas culturales eran una forma de educación autodidacta, que nacían de la experiencia diaria, por un lado, para encontrar un camino que los liberara de las condiciones de explotación, y por otro, desarrollar una cultura de vanguardia a partir de las condiciones objetivas que se vivía en el norte grande y que los mantuvo en constante miseria humana, originando el surgimiento de una identidad de clase.

Existe otra línea que reflejó el accionar de los sectores medios, que también de manera autodidacta, se reunieron en torno a organizaciones artísticas tales como la SECH o sociedad de escritores de Chile y la creación de la Sociedad de Artistas Teatrales de Chile o SATCH, que en 1935 solicitó al Estado que se creara una ley de protección al artista, donde estos sectores sociales exigieron al Estado una solución a la precariedad estructural del artista en Chile (Cánepa, 1974).

Por último, una tercera línea que fue el caso del surgimiento de los *teatros experimentales* constituyó otro ejemplo de cómo los sectores estudiantiles universitarios de los años cincuenta se movilizaron desde el arte para hacerse parte y retratar a la realidad chilena. Esto dio como resultado la construcción de un teatro nacional de una manera profesional, pero siempre desde la impronta regional latinoamericana de alto contenido social.

En cuanto al análisis de las temáticas de las obras teatrales chilenas, hay suficiente literatura al respecto (Cánepa, 1974; Hurtado, 2011; Prádenas, 2006; Piña, 2000; Rojo, 1985). Debemos mencionar como antecedente al Colectivo de Artistas del Instituto pedagógico o CADIP fundado por Pedro de la Barra en 1941 (Sotoconil, 1984). Bajo esta iniciativa desde la sociedad civil, sujetos afines a la cultura, se sumaron al teatro que a través de esta demanda, lograron que fuera subvencionado por el Estado y como resultado se fundaron las escuelas universitarias para hacer del teatro una profesión. Estudiantes y profesores dedicados al arte, de ahora en adelante, agentes culturales tales como Bélgica Castro, Rubén Sotoconil, Ricardo Morales, Oreste Plath, entre otros, posibilitaron el desarrollo de una proliferación nacional que reproducía la realidad chilena de los sectores populares y campesinos principalmente.

De esta generación fueron dramaturgos que se desarrollaron en la década del cuarenta y cincuenta, Luis Alberto Heiremans, Isidora Aguirre, María Asunción Requena, Gabriela Roepcke, Sergio Vodanovic, Egon Wolff, Alejandro Sieveking y Jorge Díaz (Díaz, 2011). La generación de los dramaturgos universitarios se mantuvo vigente y estable durante todo el periodo de la década de los cincuenta, los sesenta y la mayoría hasta el gobierno de la Unidad Popular.

El Teatro Universitario de la Universidad de Chile (TEUCH), funcionó como la primera escuela de Teatro de la cual se desprenderá una rama independiente de la escuela en 1959, denominada ITUCH o Instituto de Teatro del Universidad de Chile. Más adelante el TEUCH derivará en 1968 en la DETEUCH o Dirección de Teatro de la Universidad de Chile hasta la actualidad. Algunas figuras que se formaron y se convirtieron en agentes culturales de la época.

Por otro lado, en 1943 nació el Teatro de la Universidad Católica o TEUC, que también se unió a la contingencia e hizo extensión cultural a los sectores populares, como las demás universidades estatales. Ya en el 1968 se unieron a la contingencia social y política a través del aporte de Eugenio Dittborn y Fernando Cuadra en la Creación del Taller de Experimentación Teatral o TET, sin el convenio CUT, pero en esencia, llevando el arte a poblaciones con dramaturgos como José Pineda y Alejandro Sieveking. Los intentos de extensión fueron a través de los “teatros-carpas”, estrenando algunas obras de corte social que lograron impacto en aquella época.

El TUC o el teatro de la Universidad de Concepción, no se unió a la contingencia social de los años sesenta, evitó introducir los cambios que exigían los tiempos y en su lugar repusieron obras clásicas, debido a problemas de visión y de proyecto social-cultural. Personeros ligados a la Universidad de Chile que tenían como finalidad de ampliar el espectro teatral, decidieron levantar la escuela de teatro de la Universidad de Concepción, emigrando a esta región, pero un grupo de jóvenes artistas que conformaron el ICTUS, trataron de levantar el Tuc, pero al fracasar, se devolvieron a Santiago, uniéndose con mayor fuerza y compromiso a la contingencia de la época (Contreras, Et.Al. 2002).

Por último, el Teatro de la Universidad Técnica del Estado o TEKNOS que se inauguró en 1958; donde sus principales bastiones fueron Tomás Ireland, Isidora Aguirre, María Asunción Requena, Adriano Castillo, Patricio Villanueva, Raúl Rivera, Gabriela Medina, César Arrendondo, Gladys del Río entre otros (Rojo, 1985).

3 EL TEATRO CHILENO DE LOS SESENTA: EL DESPERTAR DEL COMPROMISO SOCIAL. 1963-1966.

La Revolución Cubana en 1959 tuvo un alto impacto en las generaciones que se desarrollaron en Chile de los años sesenta. Gracias a la creación de los teatros experimentales y universitario, se generó un circuito estable donde hubo una amplia dramaturgia teatral sin precedentes. Sin embargo, bajo esta estabilidad aparente entre formas, temáticas y sujetos dedicados al teatro que de ahora en adelante llamaremos agentes culturales, existió un quiebre entre la generación de los cincuenta y la que se desarrolló en los años sesenta.

Por una parte, el teatro universitario creado tan sólo hace diez años antes se había anquilosado en los salones de Santiago, por no abarcar mayor público que pueda pagar una entrada y viva en la Capital. Además, se produjo una crisis en las formas de hacer teatro, puesto que los nuevos tiempos exigían el desarrollo de una nueva cultura, colectiva y horizontal en las relaciones de trabajo que estuviera de acuerdo con los tiempos.

El *Festival de aficionados del teatro* (El Siglo, 6 enero de 1964: 8) realizado por la Municipalidad de Viña del Mar, fundado en 1956, fue una evidencia temprana de este impulso activo de ampliar el ejercicio teatral. Se realizaban los festivales cada dos años y el número de grupos aficionados iban en considerable aumento tales como grupos de profesores y grupos de la cárcel.

Los últimos años del gobierno de Jorge Alessandri, se intensificó la oposición política, debido a la falta de soluciones de los problemas estructurales en Chile. En 1960 hubo una masiva concentración convocada por la CUT dirigida por don Clotario Blest, que tuvo como resultado dos trabajadores muertos. En ese contexto, la Universidad de Chile y el ITUCH, a cargo de Domingo Tessier, firmaron un convenio cultural en 1963 que venía gestándose desde hace dos años atrás. La finalidad del convenio CUT- ITUCH del año 1963, se presentó como un plan de difusión para que el teatro universitario, anquilosado en sus salones del centro de Santiago, saliera en busca de público y llevara la cultura a todos los rincones del país. Dicho convenio tiene como aspiración que los institutos universitarios de extensión, suscriban convenios con la CUT, con el objetivo de permitir que el teatro, la música y el ballet, puedan llegar a todos los sectores de la mayoría de la población (El Siglo, 29 de noviembre de 1963:8).

Este firma significó la vinculación artística con una organización de trabajadores que tuvo como objetivo de educar a los sectores excluidos, concientizar y financiar de manera permanente una agenda cultural con temáticas sociales específicas. Debía constar de tres obras que serían estrenadas en tres frentes: en el teatro Antonio Varas, el sindicato SIM o de Mademsa ubicado en San Miguel, al sur de Santiago, sindicato del carbón de Lota, sindicato del Laboratorio de Chile y el sindicato del cobre en el Salvador.

Además, el convenio tuvo contemplado llevar la cultura a las poblaciones José María Caro, la Victoria, la Feria, entre otras, porque entendieron que para disfrutar una obra teatral, hay que pagar entrada y vivir en el centro de Santiago, situación que los marginaba del arte. El convenio que tenía una finalidad más allá de lo político y lo educativo, busco además reavivar el teatro Cariola que para comienzos de los años sesenta ya estaba anquilosado. Se repusieron los clásicos nacionales como el caso de las obras de Antonio Acevedo Hernández, dramaturgo que desarrolló obras sobre temáticas obreras y campesinas, generando mayores espacios para realizar el teatro que en esta época era

el comienzo de un teatro además de profesional, comprometido con la alta efervescencia social que se estaba dando en Chile.

Mientras otras compañías como las de Luis Córdoba, Susana Bouquet, ICTUS, Silvia Piñeiro, Víctor Jara, Fernando Cuadra entre otros, estrenaban obras comerciales o clásicas, el convenio CUT- ITUCH decidió por financiar la obra los Invasores de Egon Wolff (Wolff, 2002) que fue estrenada el 19 de octubre de 1963 en el teatro Antonio Varas. Su director teatral fue Víctor Jara, quien le dio una mirada más revolucionaria a la obra, lo que provocó un altercado entre el autor y director. (Hurtado, 2011:251) Es una obra sencilla, pues en esta época los artistas del teatro o agentes culturales, priorizaron montajes simples para ir de gira a distintos lugares sin que la obra perdiera su esencia.

Un living de una casa burguesa de la familia Meyer, quienes acumularon riquezas a partir de la actividad industrial, serán invadidos por pordioseros que en un diálogo de constante tensión, cuestionarán y desestructurarán la vida y valores de una clase social acomodada, mientras se va imponiendo un nuevo orden social a través de la invasión de los marginales.

La segunda obra que el convenio cultural financió fue El Umbral de José Chestá, profesor de educación primaria de la Universidad de Concepción y quien la CUT promovió sus obras, tales como Redes del Mar, la cual ganó el premio Casa de las Américas que lo otorgaba Cuba y que lamentablemente falleció a los 30 años en 1964. El Umbral fue una especie de homenaje al autor. La obra relata los aciertos y derrotas de la organización de los obreros de Lota y que

“muestra la realidad que ostenta la compañía carbonífera en Lota defendiendo los intereses de la compañía en contra de los obreros. Berta es hija de un prestamista en Lota y quiere irse de allá para tener una mejor vida en Concepción, luego se emplea en el hospital y atiende a obreros del carbón quemados por el gas grisú. Se sensibiliza y apoya la causa de Lota” (El Siglo, 21 de enero de 1964: 8).

Su éxito fue tan rotundo que el convenio CUT-ITUCH decidió reponerla en 1967 y 1968 en la zona del carbón y en el teatro de Concepción.

El año 1964 estuvo marcado por las elecciones presidenciales en Chile. Ante el temor de un triunfo de la izquierda, la derecha apoyó la candidatura del demócrata-cristiano Eduardo Frei Montalva. Éste fue electo ante con una holgada ventaja ante Salvador Allende. La Democracia cristiana buscó implementar reformas estructurales, especialmente en el mundo campesino y de participación popular del mundo urbano.

Analizaremos el caso de un grupo llamado “Teatro de la Quinta”, información dada por el actor Adriano Castillo a través de una entrevista oral. Este grupo de jóvenes estudiantes fue dirigido por Elizaldo Rojas, hermano de Richard Rojas del grupo Lonquimay.

La primera obra se llamó Tierra de Dios, que está basada en un grupo de campesinos que se rebelan frente al abuso de poder por un problema de tierras, bajo el mando del sacerdote de la ciudad. Los campesinos se alzan en armas y se van la montaña. Fue un melodrama que mostraba los conflictos entre los jóvenes y viejos campesinos ante la mirada vigilante del sacerdote de la comunidad. Este guión no se encuentra en papel, y la reconstrucción de esta pequeña parte de la historia del teatro la hemos realizado sobre la base de prensa y la memoria oral.

Otra obra revelante fue *Recuentos*, la cual tuvo éxito, vigencia y salida de prensa durante el año 1964. El guión no existe, sin embargo, tenemos nociones, trayectoria e impacto de la obra a través de la entrevista a Adriano Castillo², quien fue miembro de la compañía del “Teatro de la Quinta”. El dramaturgo Elizaldo Rojas, por su alto compromiso social, creó una obra que retrató todas las matanzas obreras que han habido en Chile y cómo estos hechos son una constante en nuestra historia:

“relatará la matanza obrera de Santa María de Iquique, la huelga obrera marítima de Valparaíso en 1907, la huelga frigorífica de puerto natales, la huelga de ferrocarrileros en oficinas salitreras, la huelga de San Gregorio, Lonquimay, la Coruña y Ranquil”.(El Siglo, 15 de enero de 1964:6).

La obra es una serie de cuadros en los cuales se iban combinando formas de cada una de las matanzas. A medida que se hacen *Los Recuentos*, los actores hacían un análisis de todas las masacres en el país hasta entonces. Esta obra causó bastante polémica, pues durante el año 1964 se produjo una matanza en la mina del Salvador y la balacera mató a 7 trabajadores del cobre con sus familias. El ministro de defensa de la época fue Juan de Dios Carmona, quien mandó a sofocar este alzamiento.

Según AC, la obra *Recuentos* tenía razón suficiente para ser llevada a este sindicato del cobre en Salvador y promover la temática de cómo en Chile se resuelven los problemas frente al movimiento obrero. Orlando Rodríguez, profesor de la escuela de teatro de Universidad de Chile quien fue parte de la directiva de la CUT, propuso al “Teatro de la Quinta” montar la obra en el sindicato del Salvador, siendo la primera vez que la compañía salía de gira:

Adriano: ... y montamos la obra con un entusiasmo bárbaro, y nuestra primera salida fue al Salvador, donde había ocurrido la balacera en el local sindical de los trabajadores del cobre y Elizaldo escribió un episodio especial dedicado al Salvador. ... he hicimos una función en el mismo local... tú podrás suponer, el efecto que provocó en los trabajadores del cobre, que tres jóvenes santiaguinos le mostraran lo que a ellos mismos habían vivido en ese local... fue impresionante (pausa de emoción) ... ha sido una de las funciones más emocionantes de mi vida.

² Adriano Castillo, actor chileno, más conocido como el Compadre moncho. Entrevista inédita 5 de enero de 2015.

La CUT luego del montaje en la mina del Salvador les pide un informe. La compañía planteó la necesidad de hacer un gran teatro profesional de la central única de trabajadores. Los mejores actores de la época ya estaban mancomunados con la CUT: Nelson Villagra, Luis Alarcón, Roberto Parada, Fernando Gallardo, entre otros. Sin embargo, se produjo una polémica al interior de la directiva de la CUT, pues le señalaron a Adriano Castillo, que tan sólo era un joven de 19 años que este teatro debe ser realizado por trabajadores y para los trabajadores. Por otro lado, y en el mismo año, Gustavo Meza, reconocido director y dramaturgo chileno, que en la época tan solo tenía 24 años, declaraba en prensa la necesidad urgente de renovar el arte y abrir espacios para las nuevas generaciones:

“cuando un grupo de alumnos y egresados del ITUCH, nos fuimos a esa ciudad (Concepción) de esperar que se murieran o jubilaran los consagrados para tener nuestra oportunidad... el teatro universitario presentaba una baja y nosotros nos propusimos a reactivarlo” (El Siglo, 7 de febrero de 1964: 8).

Otras obras que se dieron en el año 1964, Parecido a la felicidad con Víctor Jara y Alejandro Sieveking, La Remolienda de Isidora Aguirre, Jaime Silva con la obra infantil La princesa Panchita, más de 400 grupos de aficionados presentando obras en todo el país, reposición nacional de Antonio Acevedo Hernández, quien recibió el premio nacional de arte ese año, homenaje a José Chestá y se realizó el quinto festival de teatro en viña en conjunto con el ITUCH, entre otras obras que dejaremos fuera, lo que nos hace identificar que el año 1964 fue el de mayor producción teatral.

Continuando con el desarrollo del convenio de extensión cultural de la CUT, éste también quiso retratar el exterminio indígena al extremo sur de la Patagonia austral. El exterminio racial masivo ya era objeto de estudio por científicos que presionaban al Estado para que intervinieran de manera urgente, cuando en realidad la solución de parte del Estado chileno hasta la actualidad es de fracaso (Gusinde, 2003, Liptchuz. 2005).

María Asunción Requena dramaturga que vivió su infancia en Punta Arenas, escribió entre otras obras, “Ayayema”. El nombre es alusivo a un espíritu Selk’nam que no tiene género definido, es decir, a veces es descrito como una fuerza masculina y en otros relatos la describen como una fuerza femenina, que atormenta a los hombres del extremo sur austral, asociándolo a la fuerza de un viento que trae desgracia y muerte. Ayayema para los nativos, fue la reencarnación de la presencia del hombre blanco, la ocupación industrial de la zona y el exterminio total de los grupos indígenas que vivieron por más de 10.000 A.C en la Patagonia Austral.

Avanzando en años, entre 1965 y 1966 se produjo una baja en la producción teatral y los teatros repusieron obras clásicas tales como el Tony chico de Alberto Heiremans,

recordando su aniversario de muerte (Villegas, 1964:8). También se estrenó la famosa y clásica obra *La Pérgola de las Flores* de Isidora Aguirre, quien fue recordada por esta historia, sin embargo, su producción fue prolífica y además muchas de sus obras relegada al olvido.

Debemos mencionar la obra *Fulgor y Muerte* de Joaquín Murieta, que se estrenó bajo el convenio CUT-ITUCH en 1966. La temática que retrató el poeta, estuvo en conversaciones previas con la directiva de la CUT, para teatralizar la historia de un bandolero chileno que fue a buscar oro en California (Neruda, 1998). Sergio Ortega fue el compositor de la pieza teatral, quien más adelante musicalizaría la propaganda de la campaña política *¡Venceremos!* de Salvador Allende. Además, contaron con la presencia del músico argentino Mario Gato Barbieri quién se consagró en la musicalización de la película *El Último tango en París* en 1972.

El éxito de la obra fue tal que fue dada en Dresden y Tuhingen en Alemania. Además, un incipiente grupo llamado Quilapayún, musicalizó la segunda versión que se volvió a estrenar para el año 1968. Podemos inferir que el impacto del convenio cultural CUT- ITUCH del año 1963, en conjunto con el trabajo político de dirigentes y estudiantes, estaba experimentando sus efectos, ya que en 1966 se llevó a cabo una gran huelga campesina que se extendió en toda la provincia de Colchagua.

A esta huelga, se sumó el paro de trabajadores del banco de Chile en donde 115 mil empleados paralizaron sus labores durante 15 días. Las movilizaciones sociales y políticas iban en aumento, situación que los latifundistas se negaron a resolver las peticiones de los campesinos, recurriendo al gobierno del entonces que mediara en el conflicto, además de *regular y controlar las actividades artísticas que expresen el enfrentamiento ideológico entre los sistemas capitalista y socialista*. (El Siglo, 3 de julio de 1969:8).

Estas notas de prensa en conjunto con el ambiente efervescente nos comprueban el impacto de la cultura y el teatro que refleja los problemas sociales en los sindicatos y poblaciones.

4 EL TEATRO COMPROMETIDO DE LA MANO CON LAS REFORMAS AGRARIA Y UNIVERSITARIA 1967-1969.

La huelga de 1966 se presenta como un hito importante para entender la lógica del convenio CUT-ITUCH para estrenar obras que relatasen la vida dura de los campesinos a partir del proceso de reforma agraria llevada a cabo en 1967. La ley de sindicalización del campo durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva fue una esperanza para liberar al campo del latifundio.

Durante el año 1967 -1968, el teatro ITUCH no tuvo la misma fuerza que en los primeros años del convenio con la CUT, pues se desarrolló un proceso de reestructuración interna que derivó en la creación del Departamento de teatro de la Universidad de Chile o DETEUCH a cargo de Domingo Piga. Este director, docente y militante político, que tenía la convicción de vincular el teatro con el mundo popular a través de giras a provincias y barrios de Santiago, en esos años y a falta de creaciones nuevas, repusieron la obra *El Umbral* de José Chestá. Además, llevó a las poblaciones y sindicatos Mademsa y Laboratorio de Chile la obra *Viet-Rock* de Megan Terry y dirigida por Víctor Jara, *El Evangelio según San Jaime* de Jaime Silva y *Los que van quedando en el camino* de Isidora Aguirre (*El Siglo*, 21 de diciembre de 1968:8).

La dramaturga en conjunto con la CUT decidió escribir una obra teatral que fuera conectada con el movimiento campesino de Colchagua que estaba aconteciendo en el gobierno de Eduardo Frei Montalva y se conectara con los sucesos de Ranquil en 1934.

Menos festiva pero más directa, tuvo como objetivo acelerar la organización y la liberación del campo chileno de manera definitiva. El guion de casi 80 páginas relata la matanza de Ranquil, un recuerdo de ese pasado que se presentan como fantasmas de los campesinos muertos de 1934 en la zona del Bío-Bío. En el presente de la obra, se aparecen en recuerdos a los campesinos que se están organizando en Colchagua, pues las matanzas hay que recordarlas como dice la guionista, ayudando a quienes están viviendo un proceso que podría cambiar el devenir histórico. (Aguirre, Isidora. 1970)

La escenografía está descrita en el principio del guion para que se pueda montar en cualquier lugar. Los personajes mueven tres paneles simples que irán representando el pasado, el presente y el futuro. Cada tiempo va marcado con colores en el juego de luces del escenario. La obra tuvo un alto éxito de taquilla, fue presentada en poblaciones y sindicatos, como la población *Clara Estrella* de La Cisterna; en Conchalí, población *Eneas Gone!* en el sector barrancas, y población *Blanqueado*. Todo esto fue posible a través del convenio CUT- DETEUCH, renovado en 1968 (*El Siglo*, 14 de Enero de 1969:10).

La segunda obra y final que queremos destacar, causó un punto de inflexión y enardeció aun más los ánimos de una sociedad dividida entre capitalismo y socialismo a un año antes del triunfo de la Unidad Popular. *El evangelio según san Jaime*, de Jaime Silva, es una obra que logró una calidad única en el montaje: una historia del evangelio cantada en décimas campesinas y bailes de diabladas, una síntesis artística del sentimiento latinoamericanista con sentimientos revolucionarios de un joven Jesucristo que experimentaba como este plan divino en vez de salvar las almas pecadoras, era un macabro plan para esclavizar a los humanos y dónde él era el principal mártir. Dios padre es visto como el orden tradicional, obediencia y orden conservador, a su vez los fariseos,

doña muerte y don Demonio, tenían un plan perfecto para hacer un festín de muertos con los jóvenes idealistas, acaso la obra resultó ser un sutil presagio de lo que ocurriría después de 1973 (Silva, Jaime. 1969).

La presentación causó tal polémica, que enardeció los ánimos en un ambiente que ya estaba altamente polarizado. Lo anteriormente dicho, confirmado por el actuar de un grupo de ultraderecha comandado por un joven Jaime Guzmán denominado Tradición, Patria y Familia a través de su revista *Fiducia*. La puesta en marcha y radicalización de la reforma agraria, sumado a la ley de sindicalización campesina de 1969, expresaron que la posesión de la propiedad privada de los latifundistas era un derecho natural, y si el Estado las estaba destinando a expropiación para los campesinos quienes la trabajaban, no había ninguna diferencia con un régimen socialista (Gómez, 2004:237). En el caso de una obra teatral contada en metáfora religiosa, atacaron verbal y físicamente a los artistas del elenco original mientras se estrenaba por interpretar despectivamente todo lo anteriormente dicho:

“... En el preestreno de la obra en los Ángeles, ultraconservadores bajaron de las tablas a piedrazos a los actores, escenógrafo y director. Piedras, manzanas, monedas y otros proyectiles cayeron sobre los actores. Héctor Maglio fue alcanzado por uno de ellos” (El Siglo, 3 de julio de 1969:7).

Domingo Piga, director del DETEUCH en 1968, ya experimentaba el ambiente polarizado y violento de la época. Declaró en la prensa que seguirán con el plan de llegar al público estudiantil y obrero que era el que les interesaba, puesto que

“... Esta combatividad nuestra, no decaerá y continuaremos nuestro plan, llegando al público estudiantil y obrero que es el que nos interesa. Se habla mucho de la violencia, pero hemos visto como sacerdotes defienden más otros intereses que los religiosos, llevaron a sus alumnos al teatro hacer violencia, contra una obra, contra el teatro, que es fundamentalmente un vehículo de ideas...” (El Siglo, 3 de julio 1969: 7).

La obra *El Evangelio según san Jaime* se estrenó el 29 de julio en el teatro Antonio Varas, hasta el año 1970. La genialidad y el éxito de la obra fue reforzada con la escenografía y la puesta en escena por el grupo de artistas que la montaron. Guillermo Núñez, artista plástico del grupo de José Balmes, estuvo a cargo de la decoración y vestuarios de los actores, quienes representaron el evangelio como una gran fiesta popular, entremedio de diabladas y cuecas campesinas, música a cargo de Sergio Ortega, quien había trabajado con Pablo Neruda en *Drama, fulgor y muerte de Joaquín Murieta*, mencionada anteriormente. En ese año recibieron premios por mejor director Pedro Orthus, Bélgica castro y Jorge Lillo, éste último, en el gobierno de Salvador Allende fue designado embajador de la cultura y escasamente ha sido historizado en la Historia

del teatro, como tampoco aparece como referente cultural chileno en las antologías descritas en el trabajo.

Algo similar sucedió con Isidora Aguirre que es más conocida por ser autora de la Pérgola de las flores, pero sus obras sociales políticas quedaron relegadas al olvido; Jaime Silva, mencionado en el estudio, también ocurrió lo mismo, su obra cúlmine descrita en este trabajo tuvo un estreno en medio de un ambiente altamente convulsionado y polarizado, lo que nos conduce a deducir que el olvido de estos autores en estas materias fueron arbitrarias y por razones políticas. Lo anteriormente dicho nos refuerza la idea central de la investigación sobre el teatro como herramienta educativa que hizo de efecto espejo a los sectores populares que, en conjunto con las organizaciones políticas, visualizaron los problemas que, ante la precariedad de las condiciones, se hace difícil visualizarlas y menos concientizarlas.

Además, todos los agentes culturales de los años sesenta adscritos al convenio cultural de la CUT pasaron a ser oficialistas en la época de la Unidad Popular, tratando de contener el ambiente sedicioso y cuando ocurre el golpe de Estado, claramente el teatro fue desestructurado, cambiando de manera definitiva sus formas inaugurando otra etapa de este estado del arte.

5 CONCLUSIONES

La década de los sesenta ha sido catalogada por varios historiadores como una Bisagra Histórica de alta efervescencia social producto de los acontecimientos internacionales bajo el contexto de la guerra fría en donde Chile y Latinoamérica se vieron profundamente involucrados.

La revolución cubana fue un hito clave para que los jóvenes de las nuevas generaciones se separaran en fondo y forma de la generación de la década anterior. Los continuos fracasos de los gobiernos anteriores sumados a la socialdemocracia representada en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, con las reformas instauradas, gatilló aun más que los movimientos sociales fueran en aumento, exigiendo cambios estructurales que tendieran a un proyecto socialista para Chile.

Es así como, en tan solo diez años, las artes en general y el teatro comprometido como le hemos llamado, hicieron un trabajo planificado e intenso con la Central única de trabajadores, institución que podía financiar de manera permanente las obras que se daban en los sindicatos y poblaciones ya mencionadas en la investigación.

Para que este convenio se cumpliera a cabalidad, los dirigentes, directores de casas universitarias, dramaturgos y actores debían coincidir con la visión política que

representaba el frente popular a través de militancias y/o simpatías a proyectos de izquierdas. En prensa se señalaron que actuaban de manera mancomunada para educar a un sector de la población que, por sus condiciones, estaban marginados de ir a ver una obra de teatro en los salones de Santiago, principalmente por lo que implica montar una obra. La decisión del convenio en cuanto a teatro, fue trasladar la obra a sindicatos y poblaciones en plena efervescencia social, donde las huelgas iban en aumento y el número de muertos en consecuencia de las manifestaciones también.

El triunfo de la Unidad Popular alcanzado con mayoría relativa, hizo difícil mantener el proyecto chileno bajo un escenario político caótico y hostil, además de la intervención extranjera, comprobada a través de las investigaciones, iba sumando el clima de sedición política, involucrando a la sociedad civil a que tomara posturas altamente polarizadas y opuestas. Con todo, la desestabilización política, social y económica fue un hecho, para desarmar con éxito la vía chilena al socialismo que reprimió de manera eficaz e institucionalizada a la sociedad civil organizada, reprimiendo al teatro y a las artes en general, que provocó una siguiente etapa que fue denominada como el apagón cultural chileno.

Esta etapa también estudiada, dejó a los años sesenta como un antecedente clave en cuanto al actuar de este teatro comprometido y las otras artes, los cuales fueron estableciendo un nuevo paradigma en cuanto a lo cultural, cambiando el comportamiento del ejercicio del arte, transformándolo en una práctica colectiva, americanista y horizontal, características señaladas en prensa de la época.

La Universidad Católica o el TEUC, estuvo a la vanguardia de este proceso también, aunque no se haya registrado una firma con el convenio cultural de la CUT. Este trabajo de extensión cultural estuvo a cargo de Eugenio Dittborn en 1968 que desde ese año hubo notoriedad en las temáticas abordadas, como también el compromiso de ir a las poblaciones de Santiago a cargo de la creación del Taller de Experimentación o TET, a través del Teatro-Carpa, donación de un instituto inglés para tal requerimiento.

Para el caso del teatro comprometido de la Unidad Popular, los agentes culturales se comprometieron una vez más, algunos dramaturgos, actores y directores se restaron del proceso, en el cual hubo disidencias y actitudes de no volver a crear obras en favor de la politización de la sociedad chilena, mientras que los agentes culturales que optaron por el apoyo al gobierno de Allende, cumplieron un rol oficialista tales como el ICTUS y otros, en donde la estrategia fue disminuir la crítica y denuncia, en favor de estrenos de obras humorísticas y de comedia para resaltar que la Unidad Popular era una fiesta. Sin embargo, también se visualizaron obras de carácter críticas en donde se anunciaba un posible golpe de estado.

Por último, creemos que el teatro como herramienta educativa es transformadora, en cuanto al alcance de la apertura de conciencia del individuo, puesto que va mostrando bajo diversas formas, lo que experimenta en el diario vivir, logrando hacer conexión a través de diálogos claves que lo van conectando con su forma de ver el mundo y qué lugar ocupamos en él. Por otro lado, y esta es nuestra visión, el teatro es un vehículo de ideas que necesita ser financiado de manera constante tal como lo hizo el convenio CUT-ITUCH y luego el convenio CUT-UTE que fue más tardío, por los costos que significa en cualquier instancia, el montaje de una obra.

Lo anteriormente dicho podemos afirmarlo con la declaración de variados dramaturgos de la época, donde en sus obras indicaban en los prólogos que el montaje debía ser sencillo porque sabían el costo y lo engorroso que significaba trasladar las obras a los sindicatos y poblaciones. Esto hace que el teatro sea una expresión artística mas elitista o exclusiva por así decirlo, ya que el canto popular al cual se adhirió tempranamente Víctor Jara quien estuvo involucrado en el proceso teatral artístico señalado, entendió que la música era un vehículo más veloz y más masivo que el montaje de una obra.

Concluimos que nuestro objetivo no es comparar las artes entre sí, y ya sabemos que las artes en general se unieron a este proceso de masificación de la cultura, para que la población chilena accediera de manera definitiva a una mejora en la calidad de sus condiciones de vida que en conjunto, una generación que ha sido incipientemente reconocida, todos unidos en torno a un proyecto político en común que fue visto y experimentado como un sueño masivo hecho realidad, que sólo duró tres años y que hoy hemos tratado de sumarnos a una corriente que busca historizar la memoria de los vencidos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, I. (1970) Los que van quedando en el Camino, Guión teatral. Imprenta Mueller. Santiago de Chile.

Chestá, J. (1962) El Umbral, drama en dos actos. Editorial Alerce. Sociedad de escritores de Chile.

Silva, Jaime. (1969) El Evangelio según san Jaime. Editorial Quimantú.

Calveiro, P. (1998). Poder y Desaparición. Los campos de concentración en Argentina, ediciones Colihue.

Cánepa, M. (1974) Historia del Teatro Chileno. Santiago de Chile.

Chartier, R. (1992) El Mundo como Representación. Editorial Paidós.

Díaz, J. (2011) Antología Subjetiva. Editorial Zig- Zag.

Donoso, J. (1972) Historia personal del Boom.

- Donoso K. en Pinto, Julio. Et. Al. (2008) Su revolución contra nuestra revolución, La pugna marxista-gremialista en los ochenta. Ediciones Lom.
- Garcés, Mario. Milos, Pedro. (1998) *FOCH, CTCH, CUT. Las centrales unitarias en la historia del sindicalismo*. Eco. Producciones.
- Garretón, M. (1992) *Cambio cultural y familia* Flacso. Programa Chile. Serie educación y cultura. N° 25, Santiago.
- Gómez, J. (2004) *La Frontera de la Democracia. 1925-1973*. Ediciones Lom.
- Gusinde, M. (2003) Expedición a la Tierra del Fuego. Editorial Universitaria.
- Hurtado, M. (2011) *Dramaturgia Chilena 1890- 1990. Autorías, Textualidades, Historicidad*. Frontera Sur Ediciones.
- Lipschutz, Alejandro. (2005) *Nueva Antología 1911-1967. Escritos antropológicos, políticos y filosóficos*. Ediciones ICAL.
- Nora, P. (2009) Los lugares de la memoria, en editorial Lom.
- Prádenas L. (2006) *Historia del Teatro en Chile*. Desde la época colonial hasta el siglo XX. Ediciones Lom.
- Rojo, G. (1985) *Muerte y Resurrección del Teatro Chileno. 1973-1983*. Ediciones Michay.
- Salazar, G. Pinto J. (1999) *Historia Contemporánea de Chile. Tomo I, Estado, Legitimidad y Ciudadanía*.
Historia Contemporánea de Chile. Tomo II, Actores, Identidad y Movimientos.
- Sotoconil, R (1992). *El Teatro Experimental en Chile. 1920-1950*. Ed. Michay.
- Wolff Egon. (2002) *Antología de obras teatrales*. Ril Editores.

REFERENCIAS PRENSA

Semanario el Siglo 1963 a 1969.

- El Siglo, 6 enero de 1964.
- El Siglo, 29 de noviembre de 1963.
- El Siglo, 21 de enero de 1964.
- El Siglo, 15 de enero de 1964.
- El Siglo, 7 de febrero de 1964.
- El Siglo, 21 de diciembre de 1968.
- El Siglo, 3 de julio de 1969.
- El Siglo, 14 de febrero de 1969.

CAPÍTULO 2

ENCUENTRO DE CULTURAS

Data de submissão: 28/02/2021

Data de aceite: 31/03/2021

Lorena Mazullo Annoni

Profesora Egresada IPA en la
Especialidad Química

Docente Efectiva en DGES y DGETP

Estudiante de la Licenciatura en Educación
UDELAR

Proyecto de Educación No Formal,
“Taller de Práctica Docente”
Montevideo, Uruguay

RESUMEN: En el presente artículo de reflexión se comparten, principios teóricos abordados en el curso “taller de práctica docente”. En el marco del taller, el equipo de trabajo propone estructurar un proyecto experiencial de encuentro e interacción entre comunidades de aprendizaje. Se describen las vivencias de la intervención educativa en el liceo N°1 José Enrique Rodó, en un grupo de cuarto año del turno vespertino. La tarea nos posiciona como profesionales reflexivos y críticos, permitiéndonos profundizar la experiencia de encuentro multicultural, con lecturas y análisis de lo acontecido. El proyecto: “Encuentro de culturas”, fue inspirado en la composición cada vez más

diversa de nuestra sociedad y en el rol más comprensivo y responsable de la institución educativa, se desarrolla como punto de partida para futuras intervenciones y estudios en relación a la población migrante y a la educación.

PALABRAS CLAVES: Migrante. Comunidad de aprendizaje. Multicultural. Intercultural.

ENCONTRO DE CULTURAS

RESUMO: Neste artigo de reflexão, os princípios teóricos abordados são compartilhados no curso “oficina de prática pedagógica”. No âmbito da oficina, a equipe de trabalho se propõe a estruturar um projeto experiencial de encontro e interação entre comunidades de aprendizagem. São descritas as experiências da intervenção educativa no colégio José Enrique Rodó, em uma turma do quarto ano do turno da tarde. A tarefa nos posiciona como profissionais reflexivos e críticos, permitindo-nos aprofundar a experiência do encontro multicultural, com leituras e análises do ocorrido. O projeto: “Encontro de culturas”, inspirado na composição cada vez mais diversificada da nossa sociedade e no papel mais abrangente e responsável da instituição de ensino, desenvolve-se como ponto de partida para futuras intervenções e estudos em relação à população migrante e à Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Migrante. Comunidade de aprendizagem. Multicultural. Intercultural.

1 INTRODUCCIÓN: ENCUENTRO ENTRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Integrando una comunidad de aprendizaje y en el marco del Taller de Práctica Docente, nos acercamos al Liceo N° 1 José Enrique Rodó. Institución en la cual se realiza una intervención educativa, de carácter no formal, práctica que implica la elaboración, la reflexión y la implementación de un proyecto experiencial de encuentro entre comunidades.

Las comunidades de aprendizaje son espacios educativos, en las que todo el colectivo trabaja por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas, nos dicen las autoras Sasso y Óliver en su publicación en la revista *iter-universitaria de Formación del Profesorado de Zaragoza*. Las estrategias pedagógicas de la comunidad de aprendizaje se inspiran en múltiples prácticas educativas, siendo los principales fundamentos de estas prácticas, el enfoque comunitario, la participación, la cooperación, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas, el aprendizaje reflexivo en la acción y el enfoque democrático. Rescatando la noción de comunidad, sus valores esenciales y su rol mediador entre la persona y la sociedad. La base del aprendizaje en la comunidad se ubica en la interacción entre las personas, y en la construcción de significados comunes. Construidos por los participantes de la misma en diálogo intersubjetivo. La dimensión social es clave en el proceso de génesis del saber, esta se produce en la compleja relación de reciprocidad que el ser humano desarrolla con el mundo, en la cual la práctica social es un elemento fundamental (Freire, 1970).

En las comunidades de aprendizaje se parte de la idea de que en todas las personas se pueden dar procesos de cambio; a través del diálogo y en interacción con los demás. Este grupo organizado constituye una estructura que aparece como un lugar de intercambio de ideas, de discusiones, de cooperación, de investigación colaborativa, de confrontaciones y de negociaciones (Orellana, 2001, 2002)

De acuerdo a la autora mencionada, la comunidad de aprendizaje, puede ser vista como una estrategia pedagógica marco que desde una visión socio constructivista y crítica, integra un conjunto de enfoques y estrategias pedagógicas específicas y complementarias que tienden a favorecer el co-aprendizaje, y cuya implementación se apoya en un conjunto de personas nucleadas en torno a un fin común de aprendizaje, en una dinámica de diálogo, para aprender juntos, para resolver problemas, para hacer

frente a necesidades y construir un proyecto común. En ese sentido la comunidad de aprendizaje se preocupa por promover el desarrollo de un nuevo ser, un nuevo actuar. De elaborar proyectos, reflexionar e implementar procesos pedagógicos basados en los principios de construcción social. Procurando las condiciones óptimas para el desarrollo de relaciones dialógicas, en las cuales los roles no son fijos, se estimula la complementariedad, reciprocidad, la participación, el compromiso y la responsabilidad colectiva.

El fin último de la comunidad de aprendizaje es que personas de diferentes culturas puedan acceder a elementos culturales y conocimiento instrumentales valorados socialmente.

En el contexto de diversidad cultural, étnico, ideológico y religioso, las experiencias educativas interculturales implican necesariamente un enfoque global, incorporando proyectos de carácter social, propositivos, que promueven el establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas favoreciendo y estimulando el intercambio, el diálogo, la interacción y la cooperación entre comunidades culturales diferentes.

La comunidad de aprendizaje integrada por las profesoras orientadoras del curso y los compañeros del Taller de Práctica Docente se “encuentra”, a través de este proyecto con la comunidad del Liceo número 1 “José Enrique Rodó”. El liceo número 1 fue invitado a participar de esta experiencia dada las particularidades de su población estudiantil. Esta institución cuenta con un elevado porcentaje de estudiantes migrantes de diversas procedencias.

El desafío que representa para la educación la composición cada vez más diversa de nuestra sociedad, la convivencia multicultural y los procesos educativos que se presentan en ese contexto son el foco de este proyecto. Enmarcado en la conmemoración de los 35 años de la declaración de los derechos del niño, ONU.

La intervención educativa se desarrolla en dos encuentros de clase, en un grupo de cuarto año del turno vespertino, seleccionado por el equipo de Dirección del liceo por contar con la asistencia del mayor número de estudiantes migrantes.

En el complejo mundo de las instituciones educativas, los objetivos educativos no se limitan a la transmisión de contenidos curriculares, sino también se incluye la enculturación o socialización. Muchas veces la cultura escolar no responde o no acompaña las expectativas, valores, estilos cognitivos y motivacionales de la población estudiantil que recibe. Especialmente cuando esta población pertenece a grupos culturales minoritarios. Así es que en ocasiones, los valores, creencias, conductas y expectativas en relación a las relaciones interpersonales, la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación pueden

entrar en conflicto. Transformándose en una barrera para la adaptación, la integración y la posterior inclusión de los estudiantes procedentes de distintos países.

Las propuestas a realizar en los encuentros de clase pretenden vehicular el conocimiento y el acercamiento entre las distintas culturas representadas en los estudiantes del grupo, así como tejer redes vinculares que potencien el aprendizaje.

2 DESARROLLO

2.1 CONTEXTO EDUCATIVO INTERCULTURAL

“La composición cada vez más diversa de nuestra sociedad, la concepción comprensiva de la escuela, la necesidad de proporcionar a niños y jóvenes una educación en valores éticos y el derecho a la igualdad de todos los miembros de la sociedad independientemente de su etnia, ideología y religión entre otras evidencias, han convertido la diversidad cultural en un elemento de reflexión pedagógico de primer orden” (Essomba, 1999. 21)

En ese marco la educación intercultural se ha transformado en tema de interés; de reflexión, investigación y práctica docente durante los últimos años.

Respecto a la concepción de diversidad cultural; Essomba (1999) nos dice que esta puede ser pensada desde la percepción de las minorías culturales visibles o a través del reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural, lo cual implica, preguntarse acerca de la construcción de la propia cultura sin caer en connotaciones étnico-raciales. Estas miradas acerca de la diversidad cultural, nos posiciona de manera diferente frente al encuentro educativo, posibilitando varias opciones: una de ellas es la concepción de diversidad cultural desprovista de conflictos, basada en una concepción multicultural que afirma las diferencias sin plantear las condicionantes de las relaciones interculturales, enmarcadas en un modelo social económico y político en el cual operan mecanismos de exclusión. Las experiencias educativas que se desarrollan actualmente de acuerdo al mencionado autor, pueden ser ubicadas en el marco de lo multicultural; entendidas como aquellas experiencias que contemplan actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico- culturales. Estas experiencias, se limitan a los aspectos curriculares o recrean relaciones inter-étnicas desde una concepción estática centradas principalmente en las diferencias entre ellas.

Proponen principalmente intervenciones educativas basadas en estrategias de contacto, es decir, en metodologías que aproximan los diferentes colectivos, promueven el diálogo y procuran combatir la formación de prejuicios. A nivel curricular esta postura, se limita a incluir contenidos curriculares de los diferentes colectivos minoritarios.

Mientras las propuestas de la educación intercultural implican un enfoque más global, incorporando proyectos de carácter social y propositivos, promoviendo el establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas. Pretenden facilitar y estimular los procesos de intercambio, interacción y cooperación entre culturas. Aproximándose de forma crítica al tema, analizando y valorando las mismas, desde la clara preocupación por el binomio diferencia-igualdad. Basadas en el principio del diálogo, la comprensión y la aceptación de la alteridad como fundamento del modelo de interacción en el aula o el encuentro educativo. Desde esta perspectiva, es imprescindible detenerse en la comunicación intercultural y el desarrollo de competencias que permitan una aproximación a las realidades multiculturales considerando la existencia de sensibilidades distintas.

2.2 ACERCA DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La comunicación intercultural integra competencias cognitivas y emotivas que posibilitan el establecimiento de relaciones positivas entre personas de procedencias culturales diversas.

El primer paso hacia la comunicación y la mutua comprensión es admitir que se pertenece a una realidad cultural o contexto determinado, el cual determina la construcción de significados. Estos significados son quienes dan sentido a la actuación. La flexibilidad al momento de valorar las distintas perspectivas permite el desarrollo de una interacción “más simétrica”.

Al respecto la existencia de un lenguaje común facilita la tarea; pero en caso de estar presente no siempre es utilizado con el mismo grado de dominio ni de la misma forma. En estas situaciones es favorable considerar que la comunicación no se reduce al lenguaje, sino que también incluye el tono empleado, la expresión facial, los gestos y el trato afectivo. Lo cual nos conduce frecuentemente a la probabilidad de una cierta ambigüedad en el contenido de la comunicación.

De acuerdo a GudyKunst (1995) cit, Essomba 1999:52 el principal problema de la comunicación intercultural es el control de la ansiedad. Frente al cual los sujetos responden básicamente de tres formas distintas: la primera, renunciando a la comunicación, la segunda a través de un esfuerzo constante por precisar los significados y la última opción recomendada por el autor, la búsqueda de la comprensión mínima necesaria aceptando la existencia de ambigüedad en gran parte de los contenidos abordados en la comunicación. La opción aconsejada es propuesta como la mejor, ya que permite mantener una cierta intensidad comunicativa sin incrementar necesariamente el nivel de ansiedad, que distorsiona la comunicación.

En nuestro caso, durante el encuentro educativo es importante recordar, así como en una clase, que las acciones educativas interculturales no sólo deben orientarse a los estudiantes que proceden de culturas minoritarias, sino que todos y todas han de participar en las dinámicas orientadas a fomentar el diálogo. En ese sentido actividades propuestas desde una perspectiva socio afectivo que permita vivenciar experiencias a los estudiantes desde un enfoque social y cultural distinta al propio de manera compartida fomenta y favorece el respeto y la convivencia.

Nuestra tarea a través de la intervención educativa no promueve solamente que la convivencia sea posible, sino que a la vez resulte enriquecedora y formativa.

2.3 COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE

“La acción de educar es un fenómeno comunicativo” (...) (Gvirtz, Palamidessi, 1998:113). En ese sentido el lenguaje se convierte en un instrumento esencial para construir una representación del mundo, más o menos compartida y comunicable. Es un instrumento básico para la construcción de conocimientos y el logro de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva es necesario detenerse en la comunicación intercultural y en el desarrollo de competencias, que permitan una aproximación a realidades multiculturales, considerando la existencia de sensibilidades diferentes. La comunicación intercultural integra competencias cognitivas y emotivas que hacen posible el desarrollo vincular positivo entre personas de procedencias culturales diversas. En ese sentido Essomba nos dice que el primer paso hacia la comunicación y la comprensión del otro, es admitir que se pertenece a una realidad cultural o contexto concretos.

Las propuestas de educación interculturales suponen favorecer el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos que trascienden estereotipos y prejuicios, integrando a todos los estudiantes sean de la procedencia cultural que sean a la comunidad de aprendizaje.

La concepción de aprendizaje es una idea que regula la idea de enseñanza. El aprendizaje es un proceso individual, pero se realiza con uno u otros, se produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios.

De acuerdo a lo anterior las personas aprenden e interiorizan elementos socioculturales de su medio, integrándose a su estructura identitaria desde la primera infancia, en el seno familiar. Para continuar el proceso de socialización a través de distintos agentes, tanto en la educación formal como no formal, adquiriendo de este modo códigos, normas, modelos, valores, intereses, aspiraciones, creencias y mitos, que hacen posible su integración en la compleja estructura de conocimientos.

Cuando un estudiante migrante llega a la comunidad de aprendizaje, se hace evidente el “choque” cultural. En relación a las diferencias en la conformación de los significados, de la sensibilidad, de su identidad basada en su experiencia, que de acuerdo a Larrosa, se trata de una experiencia subjetiva, singular, irrepetible y plural, que lo hace un ser único. Es en ese momento, que la constitución de una comunidad de aprendizaje, dialógica y acogedora, debe valorar la riqueza intercultural, propiciando la configuración de un marco de referencia que permita la identificación y valoración de las diferentes perspectivas culturales. A modo de (...) “hacer sitio al que llega (...)” y ofrecerle medios para ocupar lo (...) esforzándose en hacer ese espacio libre y accesible (Meirieu, 1995: 267).

2.4 LA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN CULTURAL EN LOS ENCUENTROS CLASE

Las propuestas a realizar en los encuentros clase pretenden vehiculizar el conocimiento y el acercamiento entre las distintas culturas representadas en los estudiantes del grupo con el que nos tocó trabajar, así como tejer redes vinculares que potencien el aprendizaje.

De acuerdo a ello el objetivo general de nuestro primer encuentro clase fue: visibilizar, a través de la intervención de práctica docente en un grupo de adolescentes de cuarto año del Liceo N°1 “José Enrique Rodó”, las diferentes culturas que conviven en el aula; así como habilitar la experiencia del encuentro y del desencuentro que podrían presentarse en una comunidad educativa multicultural.

Para ello, seleccionamos una metodología basada en técnicas de procesos de conformación grupal, estas técnicas fueron elegidas debido a que las mismas son recomendadas en la promoción y el acompañamiento en el proceso de conformación de un grupo. Para el primer encuentro clase y de acuerdo a los objetivos establecidos se utilizan técnicas de presentación. Mientras que para el segundo encuentro las técnicas a utilizar se hallan dentro del grupo de técnicas de apoyo a la tarea grupal.

El objetivo establecido para el segundo encuentro se define como: fortalecer los vínculos entre los miembros del grupo, ofreciendo una manera accesible y creativa de apropiarse de un reto y resolverlo de forma organizada. Llegada esta instancia, se busca profundizar en aspectos conceptuales y comunicacionales relativos a la multiculturalidad, incorporando al trabajo en el aula: memorias, significantes e impresiones motivadas por el recurso didáctico presentado al grupo; video “Movimiento” de Jorge Drexler. Se habilita una instancia personal de introspección y búsqueda de significantes, memorias y emociones para luego pasar al espacio común, y a la socialización a través del trabajo colaborativo.

2.5 ¿CÓMO RESPONDE EL GRUPO FRENTE A LAS PROPUESTAS?

En el primer encuentro, las expectativas generadas por la propuesta de trabajo fueron buenas, la convocatoria al grupo fue fuera del horario habitual de clase, antes de su hora de entrada, para ser exactos y a pesar de ello, nos acompañaron con un dejo de curiosidad e inquietud. Los actores institucionales favorecieron este clima de trabajo siendo que en el primer encuentro nos acompañaron. Participando el adscripto y dos estudiantes de Educación social.

El ingreso al espacio de encuentro fue a destiempo, pero una vez que el grupo estaba integrado, comenzamos a trabajar con la técnica de presentación: con el ovillo de lana. Comprendida la técnica a utilizar, su ejecución se transformó en un momento de disfrute y distensión. Cuando pasamos al segundo momento del encuentro, de comunicación y producción, nos dio algo de trabajo extra hacer participar a los estudiantes uruguayos, los estudiantes procedentes de otros países se mostraban muy cooperativos y participativos. La habilitación de un espacio de escucha atenta fue captada por estos estudiantes, como una posibilidad de expresión y remembranza disfrutable para ellos.

El segundo encuentro comenzó de forma diferente, debido a un problema de comunicación, los estudiantes nos estaban esperando desde hacía casi dos horas, y tuvimos que adelantar nuestra intervención. Esta vez quedó plasmado el compromiso de los estudiantes con la propuesta, ya que nos esperaron y al entrar al espacio de encuentro inmediatamente tomaron actitud expectante. No sabían cuál era la propuesta del día. Nos acompañaba esta vez la profesora de historia del grupo como actor institucional. Preparamos el recurso audio visual, Diego presentó el video y se compartió varias veces con el grupo.

La sensibilidad musical y literaria del autor no es la más cercana a la de los jóvenes, sin embargo, poco a poco se logra mediar entre el recurso y el acervo cultural de los integrantes del grupo, se trabaja con este recurso hasta construir juntos un árbol de palabras. En el árbol de palabras se puede leer: en las raíces, las memorias, en las ramas los significantes (palabras) y en las hojas (emociones) Terminado el árbol se observa que lo que escrito va de una concentración en los recuerdos, disminuye en los significantes hasta quedar con una sola idea en las emociones que dice: “sensación de ser libre”.

3 CIERRE: REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA CONTINUAR EL ACERCAMIENTO ENTRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE MULTICULTURALES

La experiencia vivida en el Liceo N°1 José Enrique Rodó, nos permite incursionar tímidamente en la educación intercultural, vislumbrando los aspectos multiculturales presentes en esta comunidad. Esta intervención educativa no deja de ser un punto de

partida interesante pero la educación intercultural es más que eso. (...) “Un modelo de integración intercultural debe tener en cuenta la intervención de diferentes especialistas y de diferentes agentes para conseguir sus objetivos, y también tener presente la diversidad de circunstancias que se generan alrededor de la escolarización” (Essomba, 1999: 85).

Las experiencias que proponen principalmente estrategias de contacto, es decir, metodologías y prácticas que aproximan a los diferentes colectivos, promueven el diálogo y procuran combatir los prejuicios se encuentran dentro del ámbito multicultural.

Mientras las propuestas interculturales promueven un enfoque distinto, más abarcativo, más global, que fomenta el intercambio y la relación igualitaria entre culturas. Habilitando espacios en los cuales las comunidades de aprendizaje se construyen a sí mismas partiendo de procesos de intercambio, interacción y cooperación entre culturas.

Al cierre; podríamos pensar que los objetivos de nuestra intervención se podrían en cierto grado valorar cómo logrados, en relación a la búsqueda de sensibilizar y aprender sobre la realidad de la integración migrante y conocer las culturas presentes en esta comunidad de aprendizaje.

La tarea realizada es el comienzo, claramente continúa, se hace evidentemente útil y necesaria, en relación a nuestro grupo de trabajo, así como a otros grupos de estudio el desafío de la continuidad y profundización tanto en esta comunidad de aprendizaje, como en el tema de interés.

BIBLIOGRAFÍA

Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado. Elboj Sasso Carmen, Óliver Pérez Esther. Voll.7 número 3 pág 91-103. 2003, Universidad de Zaragoza. España

Construir la escuela intercultural - Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural, Essomba, Miguel Ángel (Coord.) ED. Grao Biblioteca de aula, 1999, España

Pedagogía del Oprimido. Feire Paulo ED. Siglo veinte, 1998. Uruguay

El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza, Gvirtz, Silvina, Palamidessi, Mariano. ED. Aique, 1998, Argentina

Frankenstein Educador, Meirieu, Philippe. ED. Laertes S.A, 1998, Barcelona. Traducción de Olcina, Emili

La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje, definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. Orellana, Isabel. Textos escogidos en Educación ambiental. ED. Université du Québec, 2002, Montréal.

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIA ETNOMATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA MEDIANTE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA¹

Data de submissão: 05/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

Silvia Inés del Valle Navarro

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales,
Departamento Física,
Universidad Nacional de Catamarca
Doctora en Física
San Fernando del Valle de Catamarca,
Argentina

https://drive.google.com/file/d/1vlbt552OjbEjMt9cSrV04_nUqTZ86pWp/view?usp=sharing

Gustavo Adolfo Juarez

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales,
Departamento Matemática,
Universidad Nacional de Catamarca
Licenciado en Matemática
San Fernando del Valle de Catamarca,
Argentina

<https://drive.google.com/file/d/1G7IHLsXjBfKRQq3d25SzCBelWRrCHU2m/view?usp=sharing>

RESUMEN: La educación debe preparar nuevas generaciones para asumir un sentido ciudadano, convivir en sociedad y

¹ Artículo fue presentado oportunamente en el XII Congreso Argentino de Educación Matemática – Ciudad de Buenos Aires – 15 al 16 Septiembre de 2016.

fomentar la creatividad. La Etnomatemática es una forma de Educación Matemática en distintos ambientes, por ello implementamos un Laboratorio Etnomatemático en la asignatura Modelos Matemáticos de la Carrera Profesorado en Matemáticas de la Universidad Nacional de Catamarca, a fin de realizar una práctica viva, dentro de las necesidades ambientales, sociales, culturales; creando un espacio para la imaginación, utilizando enfoques dados por varias disciplinas, tales como Historia, Arqueología, Arte entre otras, con el objeto de estudiar y analizar la Matemática en distintas épocas y culturas.

PALABRAS CLAVE: Etnomatemática. Modelos Matemáticos. Laboratorio. Enseñanza. Cultura.

ETHNOMATEMATIC EXPERIENCE IN THE TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS THROUGH MATHEMATICAL MODELING

ABSTRACT: Education must prepare new generations to assume a sense of citizenship, coexist in society and promote creativity. Ethnomathematics is a form of Mathematics Education in different environments, therefore we implemented and Ethnomathematical Laboratory in the subject Mathematical Models of the Mathematics Teacher career at the National University of Catamarca, in order

to carry out a living practice, within the environmental needs, social, cultural; creating a space for the imagination, using approaches given by various disciplines, such as History, Archaeology, Art among others, in order to study and analyze Mathematics in different times and cultures.

KEYWORDS: Ethnomathematics. Mathematical Models. Laboratory. Teaching. Culture.

1 INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende divulgar la actividad de laboratorio realizada en la asignatura Modelos Matemáticos de cuarto año, segundo cuatrimestre de la carrera Profesorado en Matemáticas, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, República Argentina, durante el año 2009. En la misma, luego de impartirse los contenidos teóricos junto a la ejercitación de modelos matemáticos, se culmina la asignatura con la elaboración de un modelo matemático.

Para la oportunidad se tomó a la *Etnomatemática* como área de estudio y a la *geometría* como tipo de modelo, esto es, modelos estáticos, aportando a la siempre vigente propuesta de Santaló de enseñar la geometría en la formación de profesores (Santaló, 1993). Además recurrimos al por entonces recién aparecido libro *La Cultura Aguada en el Museo Adán Quiroga: técnicas y motivos* (Kriscautsky, 2008) obra que reúne a las vasijas de la Cultura de La Aguada que se hallan depositadas en el Museo Adán Quiroga del Complejo Cultural Fray Mamerto Esquiú, de la Ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca – Argentina. Así, se eligió una vasija por grupo de alumnos en procura de formalizar la modelización de tal vasija, para ello se realizó por un lado la búsqueda de la ecuación más próxima que la determine, mientras que otro grupo realizó un estudio estadístico de las figuras presentes en todas las vasijas de referencia.

2 OBJETIVOS

- Propiciar el desarrollo de Laboratorios de Matemática como una actividad de la Modelización Matemática.
- Transferir la teoría Etnomatemática a la práctica áulica, a fin de adecuar temas de Matemática con el ambiente donde se practica la enseñanza.
- Contribuir, desde una perspectiva intercultural y mediante la reflexión teórica y la investigación, al enriquecimiento de propuestas culturales, educativas y sociales de los grupos étnicos reconocidos a través de elementos que perduraron de su cultura.

3 REFERENTES TEÓRICO – PRÁTICO

3.1 ETNOMATEMÁTICA

El reconocimiento de la Etnomatemática como el área disciplinar que contribuye al estudio del ambiente y su matematización, permiten orientar y alentar los esfuerzos para buscar relaciones geométricas en la vasija, de la cual se contaba con la descripción e ilustración según el texto citado y el conocimiento solo visual de la misma en visita realizada al Museo.

Las Etnomatemáticas yacen como la confluencia de las Matemáticas y la Antropología Cultural, en un nivel que podría llamarse *matemáticas en el ambiente* o *matemáticas en la comunidad*. En otro nivel, el de relación, las Etnomatemáticas son la manera particular en la que grupos culturales específicos realizan sus tareas de clasificación, ordenamiento, conteo y medición. (Scott y Méndez, 2005)

Aunque solo es recientemente que las Etnomatemáticas han recibido atención por parte de matemáticos y antropólogos, frecuentemente comentaban sobre los usos peculiares de las Matemáticas entre grupos indígenas. Algunas otras ramas de la etnociencia, como son la etnobiología, la etnobotánica, etnofísica, etnoastronomía y etnosociología ganaron aceptación al principio del siglo XX y tienen historia de disciplinas reconocidas. El desarrollo formal de las etnomatemáticas puede haber sido retrasado por una visión penetrante de que de alguna manera las matemáticas son universales y libres de cultura. Sin embargo, investigaciones recientes revelan que muchas de las matemáticas usadas en la vida diaria, al ser afectadas por modos distintos de cognición, pueden ser bastantes diferentes de aquellas que se aplican en las escuelas.

Las Etnomatemáticas sugieren una amplia conceptualización de las matemáticas y de etno. Una amplia visión de las *matemáticas* incluye cifraje, aritmética, medición, clasificación, ordenamiento, inferencia y modelamiento. *Etno* abarca grupos culturales identificables, tales como sociedades nacionales, de tribus, grupos laborales, niños de cierto grupo de edad, clases profesionales, etc.; e incluye su jerga, códigos, símbolos, mitos e incluso maneras específicas de razonamiento e inferencia.

Llamamos etnomatemáticas al arte o técnica de entendimiento, explicación, aprendizaje sobre, contención y manejo del ambiente natural, social y político, dependiendo de procesos como contar, medir, clasificar, ordenar, inferir, que resultan de grupos culturales bien identificados. (Blanco Álvarez, 2008)

Aunque su creador, prefiere recurrir a su definición de naturaleza etimológica: con tres raíces, una *etno*, que comprende a los diversos ambientes: social, cultural, naturaleza, etc. La segunda raíz, deriva de la palabra griega *mathema*, que quiere decir explicar, entender, enseñar, manejarse; y por último, la componente *thica*, ligado a la raíz

griega *tecné*, que es arte, técnicas, maneras. Entonces sintetizando, esas tres raíces las etnomatemáticas son *las artes, técnicas de explicar, de entender, lidiar con el ambiente social, cultural y natural*. (Blanco Álvarez, 2008)

Los grandes objetivos que persiguen las Etnomatemáticas es llevar las prácticas a la escuela y fundamentalmente a la investigación. La investigación se hace generalmente cerrada en la propia disciplina, pero es muy importante que la investigación sea tanto pura como aplicada, una investigación que relacione conocimientos de otras áreas, una matemática que no sea aislada de las otras maneras de conocimiento, ya sea del arte, religión, arquitectura. Entonces, es integrar la Matemática a otras formas del conocimiento. (Blanco Álvarez, 2008)

3.2 MODELOS MATEMÁTICOS

Una nueva estrategia surgió en los últimos tiempos, tanto para la implementación de la investigación científica como para la enseñanza de la matemática, nos referimos a los modelos matemáticos. Tal vez quien mejor pudo transferir los conceptos es Rodney Carlos Bassanezi, matemático aplicado dedicado a la Biomatemática, desde donde extrae una vasta experiencia para convertir a los modelos en una herramienta didáctica. De su maestro y formador, Ubiratan D´Ambrosio recoge temas del ambiente para contribuir con la Etnomatemática, y por ello que resulta accesible conjugar los dos conceptos. Al respeto en su obra Bassanezi (2002, p.19 - 20) expresa:

Quando se procura descrever a uma porção de realidade, em el intento de explicar, de entender, o de trabalhar sobre ella, lo usual es seleccionar, un sistema, argumentos ó parámetros considerados esenciales y formalizados a través de un sistema artificial: el modelo". Además reconoce que "cada autor se aventura a dar una definición de modelo matemático. Por ejemplo, para McLone un modelo matemático es una construcción matemática abstracta, simplificado, que representa una parte de la realidad con algún objetivo particular.

Por ello, una forma de resumir estos conceptos podemos decir que el:

Modelado Matemático o modelización es un proceso dinámico utilizado para la obtención y validación de modelos matemáticos. Es una forma de abstracción y generalización con la finalidad de prever tendencias. La modelización consiste, esencialmente, en un arte de transformar situaciones de la realidad en problemas matemáticos cuyas soluciones deben ser interpretadas en un lenguaje usual. (Bassanezi, 2002, p.24)

Por otro lado:

La investigación de la Etnomatemática obliga a reconsiderar la historia de las matemáticas, los modelos cognitivos del aprendizaje matemático, los objetivos, contenidos y significados de la educación matemática hacia el rol cultural de la matemática. (Santillán, Zachman, 2009).

3.3 CULTURA DE LA AGUADA

La Cultura de La Aguada es una de las culturas más emblemáticas y representativas de las culturas precolombinas. La Aguada representa el momento culminante del arte precolombino del noroeste argentino. Sus expresiones se despliegan a través de múltiples materiales: una fina cerámica (pintada, pulida y grabada), la metalurgia del oro y el bronce, la escultura en piedra y el arte rupestre, grandes imágenes pintadas en abrigos rocosos y cuevas como por ejemplo al este de la Sierra de Ancastí (La Tunita y La Candelaria) Provincia de Catamarca. Todas esas formas plásticas son portadoras de una rica iconografía de carácter figurativo-fantástico poblada obsesivamente de imágenes de felinos, figuras humanas muy ataviadas, algunas con armas en sus manos o cabezas colgando de sus brazos, con tocados o máscaras, otras ya son seres híbridos, tal vez como representación de la transformación chamánica; completan el repertorio las figuras de saurios y serpientes, aves, vampiros y diversas formas geométricas.

Existen discrepancias bastantes netas entre el oeste de Catamarca y la Provincia de La Rioja, el Valle Central y en el este de nuestra Provincia, las diferencias son notables en sus diferentes restos arqueológicos (cerámica, lítico, construcción de poblados, sistemas de riego, etc.). Aunque en todos los casos hay una ideología dominante fácilmente identificable en sus manifestaciones artísticas, entre cuyas representaciones se destacan, una de aspecto felínico, el tigre o dragón de La Aguada. De manera que detrás de la diversidad advertimos un lenguaje común. Mediante su simbología, La Aguada se enraíza en una antigua tradición ideológico-religiosa que encontramos formando parte de la cosmovisión, el arte y espiritualidad del mundo andino. Creemos que uno de los hilos conductores de este lenguaje común se encuentra en que todas estas culturas compartieron las bases de un mismo conocimiento chamánico centrado en una íntima relación con las plantas sagradas, así como una cosmovisión en la que se interrelacionan profundamente lo humano, lo animal y lo sobrenatural.

3.4 PROPUESTA DE AULA

La modalidad del trabajo de laboratorio experimental fue implementada en la asignatura Modelos Matemáticos del cuarto año, segundo cuatrimestre conformado por 7 alumnos del Profesorado en Matemáticas según el espacio curricular durante el periodo 2009. Siendo la puesta en práctica de la experiencia a través de la elaboración de una guía de laboratorio orientada a la selección de las vasijas que fueron trabajadas oportunamente, la cual implicó la investigación de diferentes aspectos dentro del ambiente, de formas de vasijas, donde las implicancias de sus resultados son producto

de aplicaciones de la Matemática, incluyendo una investigación histórica complementaria, mostrando el carácter de ser *una enseñanza de la matemática integrada en la historia y la cultura*. (Huapaya Gómez y Salas Valverde, 2008)

En efecto, a fin de modelar geoméricamente se tomó como elemento de trabajo a las Vasijas de la Cultura de La Aguada que se hallan en el Museo Arqueológico Adán Quiroga de la Provincia de Catamarca - Argentina y que se describen en la obra *La Cultura Aguada en el Museo Adán Quiroga: técnicas y motivos*. La propuesta de realizar réplicas geométricas llevó a distinguir a aquellas que partían del supuesto de ser consideradas como superficies de revolución y por ello se encontró en dos dimensiones las funciones generatrices mediante ajustes de curvas. Las gráficas de estos sólidos fueron realizadas utilizando un asistente matemático.

El primer supuesto que se realizó fue que las vasijas son superficies de revolución, aun cuando las medidas nos dice que es una elipse pero por su excentricidad se asemeja a una circunferencia. El motivo histórico de la construcción se basa en el uso de las manos y el movimiento natural que ellas tienen, y no el uso de mecanismos como el torno, que no estaba aún a su alcance pues éste fue incorporado posteriormente por la cultura hispánica.

A partir de allí se debió buscar la curva generatriz de la misma, para ello se efectúan mediciones de la silueta de la vasija y luego se aplica el método de mínimos cuadrados.

Entre los objetivos específicos se contaban con el análisis de la forma geométrica de la vasija, conocer técnicas y elementos que fueron usados en la elaboración de la vasija, de las cuáles muchas se conservan hoy en la construcción de réplicas, y la utilización correcta de conceptos de la geometría plana y del espacio, y conceptos dados por la morfología de las vasijas (Scattolin y Bugliani, 2005).

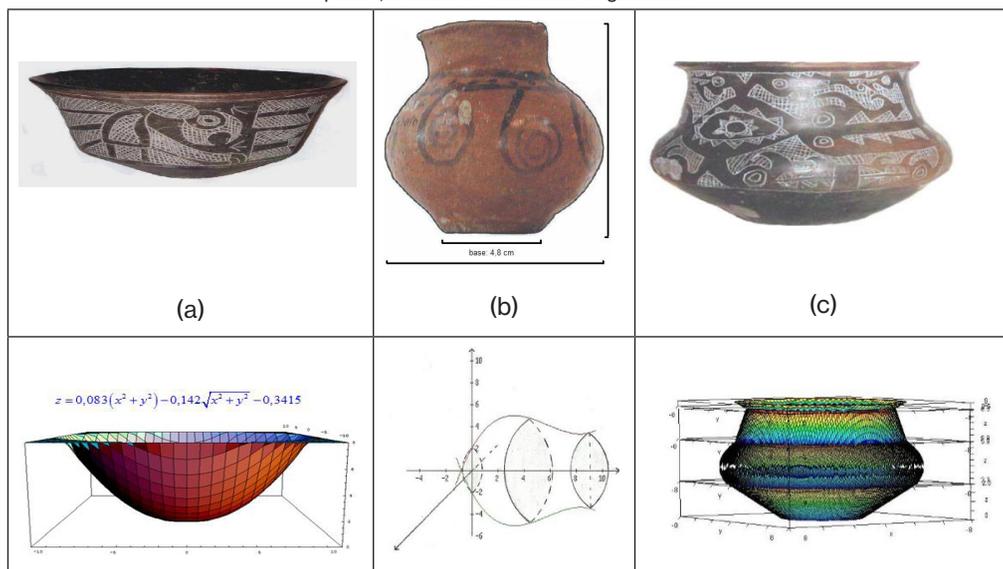
Uno de los trabajos fue tratado estadísticamente, a fin de observar los trazos, figuras, y relieves que decoraban las vasijas. Para ello se tomó la totalidad de las piezas, incluyendo también vasos, pucos y las vasijas, y se clasificó a las mismas según los tipos de líneas, en rectas, curvas, círculos, por otro lado, si las figuras eran triángulos, cuadrados, rombos, rectángulos. También se tuvo en cuenta los tipos de figuras retratadas, si eran humanas o de animales tales como víboras, puma, etc.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con los objetivos propuestos los alumnos encararon la tarea desarrollando con distintos enfoques el modelo matemático en cada caso. Por un lado, tres grupos estudiaron la geometría partieron del hecho que la silueta de la vasija representa la curva generadora que rota alrededor de un eje. Como la representación en algunos casos no es

una función, por ello se propuso cambiar los ejes o bien considerar por partes a las vasijas según su morfología, estableciendo funciones con varias asignaciones, respondiendo así a tres técnicas distintas, tal como se muestran en la (Figura 1).

Figura 1: Vasijas escogidas para dicho estudio: (a) Modelo geométrico obtenido de la vasija tipo fuente realizada con rotación sobre el eje vertical, (b) Modelo geométrico de la vasija tipo cántaro girada y rotada sobre eje horizontal, y (c) Modelo geométrico de la vasija tipo cántaro de boca ancha obtenida sobre el eje vertical, pero por partes, resultando con cuatro asignaciones



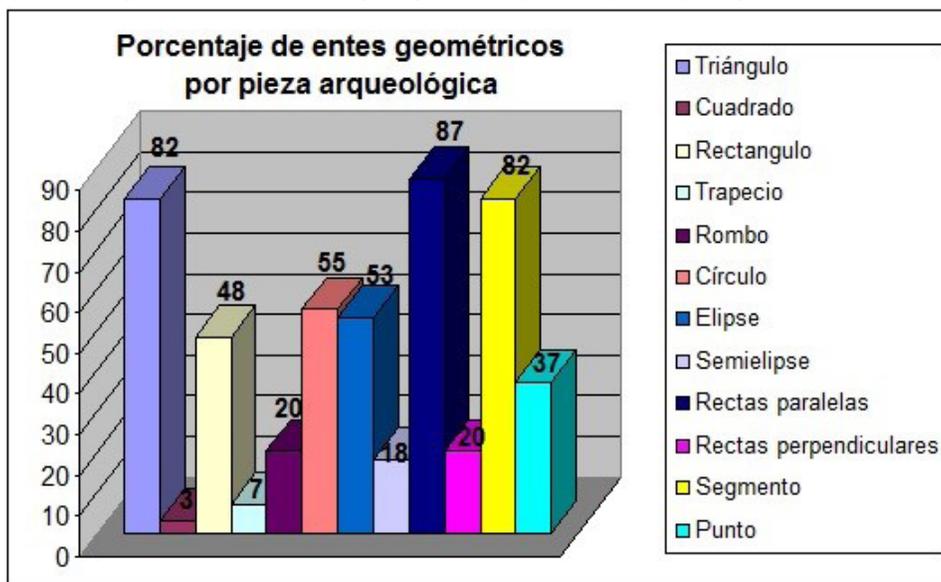
Mientras otro grupo tomo la iniciativa desde el punto de vista estadístico para estudiar los grabados que existen en las vasijas, sean estos dibujos, pinturas o relieves, clasificándolas según las formas geométricas (Figura 2), obteniendo así las siguientes conclusiones:

- 1. Tipo de representaciones o motivos:** Casi la mitad posee figuras Felínicas, demostrando ser una identidad del momento cultural. En segundo lugar, con casi la cuarta parte, están los que tienen rasgos humanos, pero como recordemos que a veces estaban con disfraz felínico, justifica el nombre de *cultura del puma*.
- 2. Tipos de relleno:** En las distintas figuras se realizan rellenos, siendo la más frecuente el cuadrículado y líneas paralelas. Talvez esto por ser más sencillo para realizarlo pues con solo un 8,3% están los puntos, los cuales son mucho más trabajosos.
- 3. Elementos o figuras geométricas:** El grado de dificultad en la realización de un ente geométrico queda reflejado en la cantidad que éstos se hallan, siendo lo frecuente líneas, tanto paralelas como perpendiculares y entre las figuras el triángulo.

4. Agrupamiento en elementos geométricos básicos: Consideramos necesario agrupar según cuatro grandes grupos a los entes, debido a la imperfección que pudieran tener algunos, y así tomar a las elipses como círculos con pequeñas deformaciones, o rectángulos como cuadrados por sus aproximaciones.

5. Simetría: A partir de los datos obtenidos podemos concluir que es más frecuente el empleo de simetría, esto es 73%, en los motivos decorativos de las piezas seleccionadas. Este nos lleva a pensar que intentaban lograr una armonía en el dibujo pintado, cincelado o en el relieve realizado.

Figura 2: Distribución de las figuras geométricas por cada pieza Arqueológica analizada



5 CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que la *Etnomatemática* es una herramienta muy eficaz para el análisis de diversos temas de distintas áreas de enseñanza relacionadas con las ciencias exactas y naturales, más allá de la propia matemática, así pues, podemos extender también a las ciencias humanas y sociales en general. Aporta a la formación personal, desde los aspectos culturales, sociales al punto de establecer una práctica interdisciplinaria, un respeto por las costumbres, un interés por lo ancestral.

Esta investigación realizada muestra una integración interdisciplinaria entre la Matemática, Historia y Arqueología como así también del Arte y la Pintura enmarcada en lo que se conoce actualmente como Etnomatemática.

6 AGRADECIMIENTO

El presente trabajo es el resultado de una tarea de laboratorio de la cátedra Modelos Matemáticos, por lo que los actores principales fueron los alumnos que desarrollaron la actividad propuesta, a ellos el agradecimiento: Cabeza Julia D., Leiva Julia B., Olmos Natalia R., Quinteros Rita, Rodríguez Roberto N., Sola Marimón Carlos A., Zarate Eduardo M. Por el asesoramiento histórico al Mgter Luis Navarro Santa Ana, asesoramiento arqueológico Dr. Néstor Kriscautsky, y al asesoramiento artístico desde el Taller de Replicas de Extensión Universitaria a cargo de la Prof. Stella Moreno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bassanezi, R. C. (2002). *Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática*. São Paulo: Editora Contexto.

Blanco Álvarez, H. (2008) Entrevista al profesor Ubiratan D´Ambrosio. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 1(1). 21-25. Recuperado de <http://www.etnomatematica.org/v1-n1-febrero2008/blanco.pdf>

Huapaya Gómez, E.; Salas Valverde, C. (2008). Uso de las Ideas Matemáticas y Científicas de los Incas en la Enseñanza- Aprendizaje de la Geometría. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática. Vol 2. (Nro. 1)*. Recuperado de <http://www.revista.etnomatematica.org>

Kriscautzky, N. (2008). *La Cultura Aguada en el Museo Adán Quiroga: técnicas y motivos*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.

Santaló, L. A. (1993). *La Geometría en la formación de profesores*. Buenos Aires: Red Olímpica.

Santillán, A.; Zachman, P. (Febrero 2009). Una experiencia de capacitación en Etnomatemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática. Vol 2. (Nro. 1)*. Recuperado de <http://www.revista.etnomatematica.org>

Scattolin, M. C.; Bugliani, M. F. (2005) Un repertorio surtido: las vasijas del oasis de Laguna Blanca, Puna Argentina. *Revista Española de Antropología Americana. 2005. Vol. 35. Pps 51-74*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA>

Scott R., Méndez V. (2005) Boletín del ISGEm. Grupo Internacional de Estudios de Etnomáticas. *Vol.1, Nro. 1, Agosto 1985. Instituto de Educación y pedagogía. Santiago de Cali. Colombia*. Recuperado de www.ccd.rpi.edu/Eglash/cbp/isgemsp.htm

Página oficial de Etnomatemática: www.etnomatematica.org

CAPÍTULO 4

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA A INTERVIR EM CRECHE: DAS IDENTIDADES HERDADAS ÀS IDENTIDADES DESEJADAS

Data de submissão: 02/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

Isabel Maria Tomázio Correia

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Setúbal
isabel.correia@ese.ips.pt

RESUMO: A presente comunicação apresenta parte dos resultados de uma investigação onde foi problematizado a construção das identidades profissionais das educadoras de infância a intervir no contexto de creche. Procuramos desocultar os sentidos e significados da intervenção educativa de seis educadoras a desempenhar funções em três estabelecimentos educativos (rede privada e social). O paradigma de referência da investigação foi o da abordagem qualitativa, com características de estudo de caso múltiplo, destacando-se a importância da construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo dos fenómenos sociais e educativos produzidos em relação com os atores concretos nos contextos onde desenvolvem a sua ação. Os procedimentos metodológicos conjugaram observações, pesquisa documental,

entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva (*focus group*). A análise interpretativa revela que estas profissionais ao longo das suas trajetórias profissionais têm vindo a ser confrontadas com a construção de uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente, pelo que desejam para si novas identidades, mais justas, mais positivas e mais reconhecidas. Encetaram um novo caminho, encontrando-se num processo de (re)construção das identidades profissionais, em que é possível visualizar movimentos de pertença e de superação de identidades herdadas e a procura de novas formas de ser, sentir e agir, alicerçadas em dinâmicas de trabalho colaborativas. Deste processo, emergem vários traços identitários, contudo, na presente comunicação situamo-nos somente na imagem social e profissional desvalorizada, na construção permanente de uma pedagogia articulada entre equipas educativas e famílias e no desenvolvimento profissional em contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Creche. Educadoras de Infância. Práticas Pedagógicas. Identidades Profissionais.

ABSTRACT: The present communication presents part of the results of an investigation in which the construction of the professional

identities of the educators of childhood to be intervened in the context of day care was problematized. We sought to disclose the meanings and meanings of the educational intervention of six educators in functions in three educational establishments (private and social network). The research reference paradigm was that of the qualitative approach, with characteristics of a multiple case study, highlighting the importance of constructing a comprehensive and interpretative knowledge of the social and educational phenomena produced in relation to the concrete actors in the contexts where they work. The methodological procedures combined observations, documentary research, individual and collective semi-structured interviews (focus group). The interpretative analysis reveals that these professionals throughout their professional trajectories have been confronted with the construction of a profession that keeps the trait of ambiguity between the maternal function and the teaching function, and therefore they wish for themselves new, more just identities, more positive and recognized. They have embarked on a new path, in a process of (re) construction of professional identities, in which it is possible to visualize movements of belonging and overcoming of inherited identities and the search for new ways of being, feeling and acting, based on dynamics of collaborative work. From this process, several traits of identity emerge, however, in this communication we are only in the devalued social and professional image, in the permanent construction of an articulated pedagogy between educational teams and families and in professional development in context.

KEYWORDS: Nursery. Childhood Educators. Pedagogical Practices. Professional Identities.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta parte dos resultados de uma investigação mais alargada, desenvolvida no âmbito de um Doutoramento em Educação, que teve como finalidade problematizar a construção das identidades profissionais de seis educadoras de infância a intervir em diferentes contextos de creche. Procuramos desocultar os sentidos e significados que atribuem à intervenção educativa, de forma a compreender como vivem e pensam a profissão e como encaram o seu profissionalismo docente e a sua identidade profissional. Para o efeito, demos a palavra às seis educadoras, a fim de poderem testemunharem os seus percursos pessoais e profissionais e explicitar os seus modos de pensar, sentir, e fazer. Observamos, ainda, as suas práticas pedagógicas e consultamos alguma documentação pedagógica, para podermos confrontar o dito, o escrito e o feito.

Confrontamo-nos com profissionais cuja profissionalidade não é reconhecida, continua ligada a uma prática feminina e materna, admitindo-se que o seu saber-fazer é incorporado a partir das suas experiências vividas como mulheres e como mães. Para tal, acresce o facto de o atendimento das crianças em creche continuar a ser entendido

como uma resposta social pensada para apoiar as famílias que não podem assegurar, a tempo inteiro, a educação dos seus filhos implicando, assim, que este grupo profissional seja confrontado com diferentes perspetivas educacionais por parte das famílias, comunidade, outros profissionais, entidades patronais e organismos de tutela.

Entendemos que trazendo as suas vozes para o domínio público e problematizando as suas práticas pedagógicas, estaremos a contribuir para ampliar o conhecimento sobre os processos de construção das suas identidades profissionais, para a visibilidade e valorização da sua profissionalidade docente e, por fim, para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças dos zero aos três anos em contexto coletivo, no sentido de ir para além da dicotomia cuidar/educar e caminhar em direção a uma abordagem integrada e abrangente de educação de infância.

2 IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No sentido de compreender o tema das identidades profissionais dos educadores de infância, ancoramo-nos no conceito de identidades profissionais dos docentes, procurando salvaguardar a especificidade e singularidade deste grupo profissional.

As interações, negociações e reestruturações que ocorrem por meio da diferenciação e assimilação do outro e de si mesmo assumem grande relevância nas identidades profissionais dos docentes.

Salienta-se, assim, a ideia de que o processo de construção das identidades consiste num processo de construção social onde se cruza o grupo profissional de pertença com o meio onde está inserido (comunidades, contextos de trabalho, crianças, famílias, contextos de formação, grupos de pares, entre outros).

Nóvoa (2000) ao referir-se ao processo de construção das identidades docentes, define-o como um processo ambivalente, como um lugar de lutas e de conflitos entre as vertentes pessoal e profissional. Cada sujeito tem de desenvolver formas singulares de profissionalidade, a fim de construir a sua identidade, pois esta “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (p.15).

O autor refere que essa construção se realiza através de um triplo processo: adesão a princípios, valores e a projetos comuns do seu grupo profissional, mobilizando as capacidades das crianças para o desenvolvimento da sua prática; ação, elegendo formas próprias de agir sustentada em saberes específicos, que o façam sentir-se bem na sua função; *autoconsciência*, refletindo, através de um processo contínuo sobre a sua própria ação profissional, consistindo na base de todas as decisões (Nóvoa, 2000).

Assim, os docentes constituem identificações e fazem aprendizagens ao apropriarem-se dos conhecimentos construídos socialmente, pois as suas ações e

comportamentos transformam-se ao longo das suas vidas e vão refletindo os diversos contextos e grupos por onde vão passando, ou seja pelos seus mundos vividos (Dubar, 1997b), traduzindo-se em novos formatos identitários.

O processo de construção das identidades profissionais dos educadores de infância está diretamente relacionado com a forma como a sociedade tem vindo a conceber e praticar o atendimento das crianças pequenas em espaços coletivos. É ainda resultado das transformações do papel da mulher na sociedade, das relações entre Estado e família, das conceções de criança e infância(s) e das políticas educativas.

Assim, pensar a identidade profissional em educação de infância, significa pensar a sua atividade profissional enquadrada por estas questões, relacionando-as ainda com a produção do conhecimento que se vem estruturando ao longo dos tempos.

A natureza e qualidade das interações estabelecidas com o grupo, os contextos de intervenção, a relação que estabelece com o grupo de pares e os saberes que cada educadora vai (re)construindo ao longo do seu percurso de vida pessoal e profissional, definem o tipo de construção identitária profissional - reprodutor ou transformador.

O grupo profissional dos educadores de infância, é um grupo com uma história recente, pelo que as suas referências se encontram em processo de (re)construção, mas mantém-se a centralidade nuclear para o desenvolvimento da profissão, ou seja, a relação pedagógica com as crianças e famílias (Sarmiento, 2009).

Sinaliza-se, a este respeito, o grupo de educadores a intervir em creche que continua a sentir insatisfação com o desprestígio profissional, desejam o reconhecimento do seu trabalho, a valorização da sua imagem social. Não se regista um paralelismo entre a imagem interna (a imagem de si) e a imagem externa (a imagem da sociedade). A forma pela qual a sociedade vê a profissão ainda é, muitas vezes, identificada com uma profissão que carrega as marcas da história coletiva das mulheres, repercutindo-se na evidência de um vazio na identidade profissional desses educadores, pois o “reconhecimento é o produto de interações positivas entre o indivíduo visando a sua identidade real e o outro significativo que lhe confere a sua identidade virtual; o não reconhecimento resulta, pelo contrário, de interações conflituais, de desacordos entre identidades virtuais e reais” (Dubar, 1997b, p. 135).

Ao analisar a profissionalidade destes educadores e compreender os seus processos identitários, partimos da perspetiva apontada por Dubar (1997a), no que diz respeito à dimensão pessoal e profissional na construção de identidades no interior das instituições. Compreendemos, assim, as identidades sociais e profissionais como um processo no qual ocorrem sucessivas identificações, que se constroem e se articulam durante as trajetórias percorridas pelos sujeitos. Ao longo da sua carreira profissional,

a própria perspetiva profissional vai mudando, vai sofrendo possíveis reajustamentos e reconversões em função das transações sociais de cada um.

É precisamente nesse sentido, que o autor referido alude que a identidade nunca é dada, ela é sempre construída ou (re)construída, em função das “construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais, sistemas de trabalho e sistemas de formação” (Dubar, 1997b, p. 235). Desta forma, o docente, num maior ou menor grau, no início ou no final de carreira pode passar por um processo de construção ou (re) construção da sua identidade profissional, independentemente do tempo ou do contexto onde ocorra.

A formação e o desenvolvimento profissional assumem um papel relevante para o desenvolvimento de identidades consistentes, numa lógica da necessidade da persistência e da transformação, no sentido de se efetivar e dar a conhecer práticas pedagógicas atuais e inovadoras.

Contudo, não nos poderemos esquecer que estamos na presença de um processo complexo, interativo, diversificado, gradual, que está associado ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, a um lugar em que cada um se insere no mundo e na profissão, pelo que necessita de tempo para acomodar toda a inovação e incorporar todas as mudanças (Nóvoa, 2000).

Entendendo, assim, que a identidade é relacional e que se constrói nas interações e nos mais variados contextos e instituições (Dubar, 2006), onde são feitas “trocas, aprendizagens, relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48), procuramos conhecer as trajetórias pessoais e profissionais, os contextos educativos de intervenção e as formas de construção e expressão de diferentes maneiras de ser e estar na profissão das seis educadoras.

3 A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA COMO ESTRUTURANTE DO PERCURSO METODOLÓGICO

Ao procurarmos delinear um caminho que nos permitisse penetrar na problemática das identidades profissionais das seis educadoras de infância a intervir em contexto de creche, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa de natureza interpretativa (Bogdan e Biklen, 1994), operacionalizada num estudo de caso múltiplo, uma vez que a nossa preocupação centrou-se na descoberta de relações e conceitos e não na verificação ou comprovação de hipóteses previamente estabelecidas (Yin, 2009; Stake, 2012).

A investigação incidiu em três estabelecimentos educativos, com diferentes tutelas (social e privada) do distrito de Setúbal, em Portugal e participaram seis educadoras

de infância, duas de cada contexto. A constituição do grupo de participantes não foi aleatória, decorreu de um estudo exploratório, que se consubstanciou na primeira fase da investigação e permitiu ambientarmo-nos com a problemática que nos propusemos investigar e contribuir para o percurso investigativo do estudo principal.

A abordagem qualitativa possibilitou-nos aceder às realidades profissionais múltiplas e socialmente construídas das seis educadoras de infância e compreender e interpretar a singularidade e complexidade dos seus modos de fazer, sentir e ser.

Os procedimentos de recolha de informação conjugaram observações, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais (E1) e coletiva (*focus group*) (E2), a fim de obtermos um leque de respostas o mais representativo possível, de forma a permitir cumprir os objetivos do estudo.

Para procedermos à análise da informação recorreremos à técnica de análise de conteúdo e confrontamos o quadro teórico de referência com o material empírico. O processo de organização da análise realizou-se em três etapas distintas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação da informação (Bardin, 2011).

Sublinha-se que procuramos reunir todas as condições favoráveis à condução da investigação de uma forma “metodologicamente competente e eticamente responsável” (Lima, J. 2006, p. 155), pelo que asseguramos a privacidade de todos os implicados no estudo, nomeadamente o consentimento informado e o anonimato (Bogdan & Biklen, 1994).

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE ALGUNS RESULTADOS

Ao procurarmos compreender os processos de construção das identidades profissionais das seis educadoras de infância, emergiram vários traços identitários, não obstante, no presente texto, situamo-nos somente na imagem social e profissional desvalorizada, na construção permanente de uma pedagogia articulada entre equipas educativas e famílias e no desenvolvimento profissional em contexto.

4.1. DAS IDENTIDADES HERDADAS ÀS IDENTIDADES VISADAS: “SINTO QUE A MINHA AUTOESTIMA VEM AUMENTANDO...”

Como referido anteriormente, a constituição da profissão de educadora de infância é um processo histórico recente e, ao longo da sua edificação, sobressaíram algumas características que se refletem, ainda hoje, no quotidiano da intervenção, nomeadamente o assistencialismo, a maternidade, o trabalho doméstico feminino e a puericultura.

Tais características têm contribuído para que a identidade destas profissionais, ainda hoje, seja pouco valorizada socialmente, uma vez que se tem perpetuado, ao longo dos tempos, a compreensão de que para exercer a profissão de educadora de infância

basta gostar de crianças, ser uma pessoa paciente, educada... e muito carinhosa. Também terá que ter alguma habilidadezinha com as mãos para fazer coisas bonitas... ter vocação para tomar conta de meninos, saber mudar a fralda, limpar bem os rabinhos, dar de comer, cantar umas cançõezinhas... (E1, Maria).

Estas seis profissionais herdaram uma identidade com a qual já não se identificam, mas com a qual são confrontadas no exercício das suas funções e que muito tem contribuído para a desvalorização da sua intervenção. Não obstante, não baixam os braços, “lutam” permanentemente, no sentido de conseguirem “mudar mentalidades e fazer com que a imagem social seja mais favorável e que passem a identificar a Educadora como uma profissional que tem funções docentes e não maternas” (E1, Patrícia).

A Educadora Alice reforça que a valorização da intervenção tem de, primeiramente, partir das educadoras, “têm que acreditar no valor do seu trabalho, que estão a contribuir verdadeiramente para as aprendizagens das crianças, que têm um papel importante no seu desenvolvimento” (E2, Alice).

Constata-se, assim, que um dos referentes identitários destas profissionais é a desvalorização da identidade profissional, decorrente da perspetiva de que a centralidade da ação da educadora se situa na dimensão dos cuidados, considerada como prática materna, com características de âmbito fortemente doméstico, pelo que acarreta à docência na educação de infância um *status* de não profissionalização e desprestígio profissional.

É certo que a intervenção destas profissionais se desenvolve através das interações entre adultos e crianças o que, inevitavelmente, exige uma relação corpo a corpo, uma vez que estão na presença de crianças pequenas e bebés, onde o contacto físico é permanente, nomeadamente nos momentos do acolhimento, da higiene, da alimentação, do sono. Daí prevalecer a dimensão materna e, muitas vezes, a mobilização do conhecimento tácito, do senso comum. É assim atribuída à profissionalidade um sentido de zelo, cuidado e proteção, que acabam por identificar essas ações profissionais como pouco educativas, atendendo que são muito semelhantes às ações que ocorrem no contexto familiar.

As educadoras sentem e sabem que quanto menor é a idade das crianças, menor é o seu valor e *status* profissional, traduzindo-se nos seguintes aspetos: contratação de

educadoras com pouco tempo de serviço para pagarem salários mais baixos; colocação de educadoras menos qualificadas, sem preocupação em promover novas formas de organizar a intervenção em creche; não reconhecimento do tempo de serviço docente; desadequação dos horários de trabalho com as exigências profissionais.

Confrontadas com a construção de uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente, desejam para si novas identidades, pelo que encetam um novo caminho, tendo por base as identidades herdadas, procuram novas formas de ser, sentir e agir, procuram novas identidades - identidades visadas ou identidades de futuro (Dubar, 1997b).

Não esquecem o passado da sua profissão, pois é partindo do que herdaram que vão em direção a novas formas de intervir pedagogicamente, uma vez que uma “profissão desinteressada de si, esquecida do seu passado, é uma profissão incapaz de assumir o seu compromisso para o futuro. Incapaz, portanto de responder aos apelos do presente” (Baptista, 2005, p. 131).

Neste sentido, procuram dar intencionalidade aos cuidados, para que se estabeleça uma relação equilibrada e de continuidade entre a perspetiva pedagógica e a perspetiva mais maternal.

Assiste-se, assim, à compreensão da docência como um processo constituído por interações humanas, pelo que as educadoras procuram construir uma pedagogia ancorada numa intervenção educativa que busca desenvolver um atendimento personalizado e individualizado para as crianças revestido de afetos. Atuam como facilitadoras das trocas sociais (adultos e crianças), inovam e organizam os espaços e os materiais, propõem atividades, acolhem os pedidos, respeitam as preferências e interagem com as famílias e os pares profissionais.

4.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO: “APRENDER COM O OUTRO...”

A existência de uma colaboração e partilha de saberes, experiências, problemas e/ou interesses comuns no seio da equipa pedagógica, surge como um referente identitário marcante destas educadoras.

A profissão do educador de infância exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos, de forma a mobilizar, permanentemente, o *educare* (Caldwell, 1995) na sua prática pedagógica, focando a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança pequena. É um constructo do coletivo e não pode ser exercida isoladamente na instituição educativa, o que significa dizer que há necessidade da mobilização do esforço e empenho de todos.

As seis educadoras fazem referência ao processo de reflexão partilhada como forma de irem além do que seriam capazes individualmente, contribuindo para a ampliação de sentidos e significados da prática pedagógica, e, por conseguinte, para uma melhor performance da equipa, pela construção de um conhecimento contextualizado e pela aprendizagem coletiva.

Verifica-se, assim, que a construção de significados partilhados no confronto de experiências e reflexões em equipa ganha sentido pessoal para cada sujeito do grupo, pois eles são necessários para resolver problemas localizados no coletivo.

A interação cooperada experienciada pelas educadoras proporcionou ajudas que possibilitaram a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, revelando um movimento de formação profissional que se aproxima de uma perspetiva crítica, entendendo-se os educadores como intelectuais e parte de um coletivo social e profissional, “vislumbrando uma perspetiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (Nóvoa, 2000, p. 16).

Constatamos, assim, que estas educadoras reconhecem que para exercer a sua profissionalidade com qualidade têm necessidade de uma construção relacional, dialógica, colaborativa entre todas que dela participam e, por isso, é constituída por interações sociais diárias, pois como refere Maria,

somos confrontadas diariamente com situações muito difíceis, quer com as crianças, com as famílias, com a coordenação, a direção... e temos mesmo que contar com a colaboração da equipa que está à nossa volta e assim tem sido, com muito diálogo, muita partilha... Estive ausente durante 10 meses, estive doente, estava desgastada [...] no meu regresso tenho vindo a apoiar-me na equipa, nos seus conhecimentos, nas suas experiências e isso tem contribuído para me sentir mais confiante, a partilha tem contribuído para a minha tranquilidade e crescimento profissional (E2, Maria).

A este respeito consideramos que é pertinente mobilizar as palavras de Nóvoa (1999), quando nos alerta para a necessidade de compreendermos o “papel da docência na vida e o papel da vida na docência” (p. 78) para conseguirmos enfrentar, com maior tranquilidade e qualidade, a “complexidade, singularidade e incerteza” (Canário, 1997, p. 12) do papel docente, essencialmente, com crianças pequenas.

Júlia Oliveira-Formosinho (2002), sublinha que a partilha de saberes e experiências entre profissionais nos contextos de intervenção da educação de infância se constituem

em fatores importantes na construção de alicerces de sustentação da profissão. Foi precisamente o que a educadora Tina reforçou na sua entrevista, mencionando que todo o seu

[...] crescimento enquanto educadora foi feito numa base de trabalho em equipa, com muito diálogo, muitos momentos informais de troca com toda as pessoas, com as colegas, com as crianças com as família [...] para que isso aconteça, tem que haver um tempo para que se estabeleça uma relação de confiança, para partilhar e tirarmos partido de tudo e melhorarmos a intervenção (E2, Tina).

Estas profissionais estão inseridas num sistema ecológico de interações (Vasconcelos, 2014), pelo que a sua profissionalidade se fundamenta numa dimensão relacional. Apresentam uma capacidade de aprender no coletivo, sentem-se acompanhadas e estimuladas a co construir o seu saber profissional específico a partir da ecologia humana do quotidiano da sua prática pedagógica,

numa base de afetos, de interação [...], estar com os meninos no chão, descobrir as primeiras coisas com eles [...] as primeiras palavrinhas, tudo aquilo para mim é uma riqueza, um crescimento, não só como profissional, mas também como pessoa, torna-me mais humana (E1, Tina).

Pensamos poder afirmar que de todo este processo resulta uma negociação identitária vivida no quotidiano da intervenção, na qual fica explícito que a identidade das pessoas não se constrói sem elas, nem sem os outros que as rodeiam em todos os seus contextos de vida.

4.3 (RE)INVENTAR ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS: “UM COMPROMISSO DIÁRIO...”

Um terceiro traço identitário que se definiu a partir desta investigação consiste na procura permanente, por parte das educadoras, em estabelecer relações de reciprocidade com as famílias, especialmente num contexto onde existe cada vez maior diversidade, o que requer, como afirma a educadora Patrícia: “inovar para envolver, para cativar, como nos diz o Príncipezinho” (E1, Patrícia).

Sinalizaram vários fatores que têm vindo a contribuir para essa necessidade, nomeadamente o facto de há vários anos vivermos momentos de profunda crise social e

econômica, aumentando as exigências às famílias no meio laboral, tornando-se cada vez mais difícil conciliarem o tempo profissional com o tempo familiar, pois como testemunha a educadora Maria

cada vez têm menos tempo útil para estar com os filhos, são cada vez mais vezes os avós ou familiares próximos a trazê-los, estão sempre a dizer que não têm tempo para se envolverem nos projetos da creche. As crianças chegam muito cedo e vão para casa muito tarde. Temos crianças que estão aqui 12 horas e claro, os pais quando vêm cansadíssimos, não têm mesmo tempo para conversar, nem para participar seja no que for (E2, Maria).

Outro fator sinalizado consiste nas novas configurações familiares, uma realidade que requer a mobilização permanente de estratégias diferentes, no sentido de ativar a comunicação e o envolvimento no quotidiano da prática pedagógica. A este respeito a educadora Maria refere que

[...] é a mãe para um lado, o pai para outro ou as famílias reconstruídas, as segundas famílias, são os teus filhos, são os meus. Os profissionais ficam ali no meio, muitas vezes sem estratégias para conseguir comunicar. Nunca sabemos se estão com o pai, se com a mãe, se com as avós e depois entre eles também não comunicam e, claro que essa situação dificulta-nos o trabalho (E2, Maria).

As diferenças culturais, linguísticas e religiosas, acentuadas pela intensificação do fluxo migratório, também têm vindo a contribuir

para que, por vezes, se acentuem algumas dificuldades na comunicação, nem sempre somos compreendidas, o que exige algum trabalho extra, na procura de diferentes formas de ação, para os envolver no trabalho que realizamos (E1, Carla).

Perante tal diversidade, estas educadoras sentem que têm “que fazer um maior investimento para enfrentarem a tarefa cada vez mais difícil de trabalhar com as famílias” (E2, Sara), pelo que tentam ultrapassar as relações instrumentalizadas e procuram trabalhar proativamente, onde o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso (Vasconcelos, 2009).

Acresce o facto de que, quanto mais nova é a criança, especialmente no caso dos bebés, maior é a necessidade de atenção para com as relações entre creche e família, uma vez que “os bebés ainda não falam e para irmos ao encontro das suas necessidades temos que estar sempre em contacto” (E1, Maria). Também, quanto mais nova é a criança, maior a necessidade de “passar a mensagem às famílias de que na creche tudo o que se faz é educativo, que através de todas as atividades estamos a contribuir para o desenvolvimento das crianças” (E1, Alice).

Nesta perspetiva, torna-se necessário elucidar as famílias sobre a importância da integração de profissionais qualificados, uma vez que muitas famílias “ainda olham para a educadora de creche como uma pessoa que toma conta, que não precisa de muitas qualificações para estar com os bebés, para lhes mudar a fralda, dar de comer” (E1, Tina).

Para ultrapassar todos os condicionalismos, tentam passar de uma ação para as famílias, para uma ação com as famílias (Freire, 2000), procurando conhecer e dar-se a conhecer, abrindo caminho a possibilidades de partilha, tentando produzir bem-estar e convívio, numa relação de proximidade e cooperação.

Consideramos que o caminho está encetado em direção a uma abordagem sociopedagógica co-construída, onde a dinamização de projetos com as crianças e com as famílias é uma realidade. Regista-se a procura permanente em inovar, reinventar estratégias de atuação, para ser conseguida a participação de todos, numa alternância de diálogos, estabelecendo metas para os avanços e para a qualidade do atendimento.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível constatar que as educadoras participantes, apesar de confrontadas com vários constrangimentos relacionados com a desvalorização e o não reconhecimento profissional, encontram-se num processo de (re)construção das identidades profissionais, procuram identidades mais justas, mais positivas e mais reconhecidas. É possível identificar movimentos de pertença e de superação de identidades herdadas, através de novas formas de ser, sentir e agir no quotidiano da intervenção educativa, alicerçadas em dinâmicas de trabalho colaborativas. Procuram, assim transformar as identidades atribuídas em identidades desejadas/de futuro (Dubar, 1997b).

A construção das suas identidades profissionais pronuncia-se no processo de desenvolvimento profissional, sob uma perspetiva holística. Assenta numa dinâmica permanente de interações entre os múltiplos papéis que assumem na complexidade do quotidiano pedagógico desempenhado nos diferentes contextos, convergindo as inúmeras dimensões das suas vidas pessoais e profissionais. Consiste, assim, num

processo contínuo, onde os diferentes domínios (biográfico, profissional, relacional e social) se interconectam.

A reflexão sobre a ação, em trabalho coletivo, a partir de uma rede de relacionamentos entre profissionais, crianças, famílias e parceiros da comunidade, criando conexões e pontes para novas e diferentes formas de agir, onde subjaz a troca de experiências, saberes, intenções e novas formas de olhar o ato pedagógico, assume um papel vital na aquisição de saberes específicos para agir nos contextos de educação de infância. Estas educadoras revelam ser inventoras (e não reproduzidoras) das práticas pedagógicas, inventam e reinventam em busca de inscreverem “os objetivos da coeducação num conceito alargado de cuidado (*care*) de si, do outro e do mundo” (Tronto, 2009, cit. por Rayna, 2013, p. 6).

REFERÊNCIAS

- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2004). As contradições da herança. Tradução. Magali de Castro. In: P. Bourdieu (org.). *Escritos de Educação* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Caldwell, B. (1995). Creche – Bebê, Família e Educação. In: J. Gomes-Pedro (coord.). *Bebé XXI, Criança e Família na viragem do século* (pp. 470-473). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação de Infância*, 52. 11-18.
- Correia, I. (2018). *Para além da dicotomia educar/cuidar: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche* (Tese de doutoramento, não publicada). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Dubar, C. (1997a). Formação, trabalho e identidades profissionais. In: Rui Canário, (org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Editora Porto.
- Dubar, C. (1997b). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Katz, L. (1984). *More Talks with Teachers*. ERIC - Clearinghouse on Elementary Childhood Education. Urbana, Illinois.

- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In A. Nóvoa, *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e a História da sua Vida. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-31). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância; entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In A. Machado (org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez.
- Rayna, S. (2013). Alianças Educativas – Entre os serviços para a infância e as famílias. *Infância na Europa*, 24, 6-7.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus Soci@l*, n° 2, 46 - 64. Disponível em: http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmiento_ls00232.pdf.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Coleção Estudos e Reflexões. Média XXI-Publishing Research and Consulting.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

CAPÍTULO 5

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: PRÁCTICAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Data de submissão: 29/01/2021

Data de aceite: 26/02/2021

Silvia Amalín Kuri Casco

<https://orcid.org/0000-0003-2757-3282>

RESUMEN: La evaluación del aprendizaje ha sido un elemento preponderante en la educación, sin embargo, dadas las condiciones escolares actuales parece complejizarse cada vez más en el proceso y simplificarse en los resultados, es decir, se promueven mejores y más novedosas estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero en lo cotidiano terminamos evaluando con estrategias que privilegian las evidencias de conocimiento. Por esta razón, esta investigación con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico naturalista se concentra en indagar las nociones desde las cuales los profesores universitarios conciben y realizan los procesos evaluativos en el aula, así como los complementos o innovaciones que visualizan como posibilidad de mejora para su acción docente. El instrumento aplicado que es una encuesta breve, arroja significativos elementos de reflexión acerca de la práctica evaluativa en una universidad mexicana,

dando muestra de confusión en el referente teórico, pero un interés genuino por mejorar los procesos y lograr evaluaciones integrales que promuevan el enfoque en evidencias de desempeño.

PALABRAS CLAVE: Evaluación del aprendizaje. Evidencias de desempeño. Profesores universitarios.

THE LEARNING ASSESSMENT AND ITS RELATION WITH THE PERFORMANCE EVIDENCES: PRACTICES OF COLLEGE PROFESSORS

ABSTRACT: Learning assessment has been a leading element in education, however, given current school conditions it seems to become more and more complex in the process and simplified in results, is to say better and more novel teaching and learning strategies are promoted, but on a daily basis we end up evaluating with strategies that prioritize evidence of knowledge. For this reason, this research with qualitative approach and naturalistic phenomenological design focuses on investigating the notions from which university professors conceive and perform evaluative processes in the classroom, as well as the complements or innovations that they visualize as a possibility of improvement for their teaching action. The applied instrument, which is a short

survey, yields significant elements of reflection on evaluative practice at a Mexican university, showing confusion in the theoretical benchmark, but a genuine interest in improving processes and achieving comprehensive evaluations that promote the focus on performance evidence.

KEYWORDS: Learning assessment. Performance evidences. University professors.

1 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación es un elemento relevante en muchos y muy diferentes entornos, continuamente evaluamos a otros en el servicio, en su desempeño laboral, en su actuación, etc. sin embargo en el sector educativo adquiere una mayor relevancia por su implicación en el aprendizaje.

Diferentes autores han intentado definir el proceso para que pueda ser analizado, por esta misma razón se pueden encontrar diferentes enfoques, desde el conductual que solo apreciará el cambio de conducta, hasta un enfoque formativo que lo realizará integralmente.

De acuerdo con Quezada (2012, p.203), la evaluación es: “el proceso por medio del cual se recaba la información suficiente para conocer el grado de avance en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Por medio de esta se pueden determinar cuáles son las dificultades, errores o deficiencias que el estudiante presenta para llegar a una apropiación significativa del tema en cuestión y, como consecuencia, sienta la bases para orientar y apoyar este proceso”.

Otra perspectiva, de acuerdo con Villardón (2006) es que, “La evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias” (p. 61). Es decir, se torna necesario retomar la idea de una evaluación integral y continua, que propicie el aprendizaje significativo y situado, que considere la presentación de evidencias de desempeño y no solo una calificación obtenida desde una visión parcial.

Otros autores profundizan aún más su visión, llevando al proceso a estructuras metacognitivas que reflejan la consciencia y responsabilidad que un estudiante tiene con respecto a sus propios procesos de aprendizaje, pensar cómo aprende y replicar ese proceso propicia el llegar a terrenos mucho más profundos que el obtener una calificación.

Dugua, (2016) menciona que la evaluación, desde el enfoque constructivista, remite a la metacognición, de manera que el estudiante sea consciente y responsable de sus procesos de aprendizaje. De esta manera la acción docente en el ámbito evaluativo

se torna hacia la promoción de un proceso cualitativo diferente a como tradicionalmente se ha visualizado y de mayor integralidad.

Por otra parte, es necesario evidenciar que cada corriente pedagógica que ha surgido en la evolución de la educación ha situado su enfoque en diferentes elementos, sin embargo, al momento de evaluar los profesores priorizan aquel con el que fueron formados, lo que hace que se repitan patrones, algunos no deseables, y que consideran visiones parciales del proceso formativo.

Tabla 1. Perspectivas en el proceso de aprendizaje y evaluación

Elemento	Visión tradicionalista	Visión constructivista	Visión formativa
Proceso de aprendizaje	Pasivo, elementos repetitivos	Activa, construcción del aprendizaje	Promoviendo experiencias de aprendizaje
Procesos evaluativos empleados	Heteroevaluación	Heteroevaluación y coevaluación	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
Estrategias para evaluar	Exámenes	Trabajos, tareas, ejercicios, exposiciones, obras de teatro, etc.	Proyectos integradores
Énfasis en la evaluación	Calificación	Calificación + muchas actividades	Evidencia de desempeño + actuaciones integrales

Fuente: Elaboración propia, con base en Díaz Barriga (2006) y Tobón (2019)

Esto ha significado que las prácticas educativas se maticen de acuerdo con la preparación del profesor, con su visión de la educación y con su propia experiencia como aprendiz y como docente. Todo esto influye en su desempeño docente y le da sentido a lo que realiza para promover los aprendizajes en los propios estudiantes, lo cual no solo podría, sino debería enfatizar las decisiones que toma en busca de la mejora continua de su acción.

Cada visión pedagógica ha respondido a ciertas necesidades educativas y en el caso de la formación universitaria la, cada vez más alta exigencia laboral, requiere que de manera determinante se dé un proceso que priorice la solución de problemas, así como el desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos que ayude a afrontarlo de manera creativa y propositiva, en síntesis, un proceso que priorice los aprendizajes.

2 APRENDIZAJE

Y retomando las ideas anteriores, si la estrategia formativa y de evaluación está enfocada en los aprendizajes, tendrá ciertas características y una base teórica que clarifique la acción docente, por ello es necesario conceptualizar claramente el término.

García, Fonseca y Concha (2015) presentan como el concepto de aprendizaje ha estado asociado y centrado en sus inicios con cambios relativamente permanentes en la

conducta humana, es decir al conductismo (p. 4) y el recorrido continua hasta aquellos en los que “lo central no es el saber, sino la eficacia y eficiencia que se da en un contexto al resolver un problema real” (Tobón, 2006, p. 182)

También, desde el punto de vista de Aguerro (2009), se enfatiza la perspectiva del lifelong learning o aprendizaje a lo largo de la vida, con la idea de que sea un proceso permanente de desarrollo y formación continua, que combinado con la perspectiva socioformativa de Tobón (2006) sostiene una idea de aprendizaje desde un punto de vista integrador, razón por la cual han sido seleccionados como marco de referencia de la presente investigación.

De manera que el aprendizaje se convierte en un elemento central, por lo que los profesores nos vemos cada vez más comprometidos a generar ambientes de aprendizaje favorables, (OCDE, 2016) en el que todos los estudiantes sean reconocidos como participantes esenciales y en un ambiente de autorregulación todos actúen en favor de su crecimiento y formación integral.

Este tratamiento cambia la dinámica otorgando mayor responsabilidad al propio estudiante y solicitando la guía y acompañamiento docente para el logro de las metas, sin embargo, es el estudiante, desde su motivación y compromiso el que realiza el mayor esfuerzo antes, durante el proceso y al finalizarlo, sin que el examen aparezca con un sentido punitivo, sino más como un ejercicio evaluativo y verificador que al mismo tiempo sirve de puente para realizar mejoras.

Y en este sentido se priorice la producción de desempeños, en los que de manera integral se visualice la forma en la que cada persona se ha apropiado de los elementos de aprendizaje, desde las habilidades que implican, las actitudes y valores formados, así como los conocimientos o saberes requeridos, siendo esta la mejor manera de corroborarlo.

3 EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO Y SU PAPEL EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Por otra parte, dentro del proceso de evaluación del aprendizaje es importante destacar que hay diferentes formas, procedimientos y estrategias para realizarla, pero independientemente de las que sean, la intención de emplearlas, el momento y el proceso, se espera que los estudiantes muestren los aprendizajes logrados, partiendo de esa idea es que se aborda el siguiente concepto de evidencias de desempeño.

Las evidencias de acuerdo con Tejada y Ruiz (2015) pueden ser de conocimiento y de desempeño de manera que la competencia que se pretenda desarrollar se aborde como un elemento complejo que requiere del conocimiento, pero no como único elemento, sino también de su combinación integral con la habilidad y la actitud.

En este sentido la acción del docente en las aulas tiene un gran significado, de acuerdo con Díaz Barriga (2006), las evaluaciones centradas en el desempeño o

ejecución, son más eficientes, porque “proporcionan evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión y destacan el empleo de éstas, así como los conocimientos disponibles en contextos de solución de problemas importantes” (p 128).

El proceso formativo en las universidades hoy se interesa más por lograr evidencias de desempeño en el proceso formativo, que de acuerdo con Hernández Mosqueda (2013, p. 16) “es una prueba concreta y tangible de que se está aprendiendo una competencia”. Y menciona, coincidiendo con Tejada y Ruiz (2015) en las dos primeras, que existen:

1. Evidencias de desempeño (evidencian el hacer),
2. Evidencias de conocimiento (evidencian el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia)
3. Y evidencias de producto (evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia) (Hernández Mosqueda, 2013, p. 16).

En la vivencia cotidiana de las aulas, a pesar del surgimiento de muchas y muy novedosas estrategias de evaluación, muchos docentes continúan empleando las tradicionales, que parecieran enfatizar la medición y cuantificación que son solo una parte del proceso, minimizando el sentido amplio que la acción encierra y quedándose en un esquema parcial del proceso de evaluación.

El que los estudiantes puedan generar evidencias de desempeño de diferentes formas, depende en gran medida de las acciones que los profesores propongan en fomento a su construcción, por lo que la acción y el esfuerzo de ambos es esencial para obtener mejores y más claros resultados, aunque cada universidad puede propiciar el uso de diferentes estrategias para este fin.

El reto para los profesores actualmente se enfoca en la posibilidad de hacer que los procesos formativos y evaluativos en las universidades sean el apoyo del aprendizaje, logrando que, en ese proceso constante, ya sea inductivo o deductivo, se aporte al fortalecimiento y consolidación del aprendizaje, en la presentación de evidencias claras y contundentes.

4 PROFESORES UNIVERSITARIOS

Los profesores del nivel universitario tienen un compromiso docente de gran importancia, ya que la formación en esta etapa adquiere una relevancia mayor, porque la relación con la vocación de los estudiantes es única y está relacionada con su sentido de vida y su trascendencia, en esta generalmente los jóvenes tienen mayor interés por los temas estudiados por su cercanía, gusto y deseos de apropiación. Y los profesores pueden explayarse en asesorías técnicas especializadas que también son de su agrado por la propia formación.

De este hecho se deriva un diálogo constante, profundo y concordante a nivel disciplinar que puede aprovecharse para el desarrollo de habilidades importantes para el desempeño de los jóvenes ya sea a nivel académico o laboral. La acción docente, por lo mismo, al enfocarse en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos especializados influirá notoriamente en el desempeño integral del estudiante.

De aquí se desprende también la necesidad de una constante capacitación docente y disciplinar que ayude a mitigar el efecto del problema del paradigma tradicionalista que se encuentra muy arraigado en algunos contextos, interponiéndose en la actualización y diversificación de las estrategias de evaluación, así como las formativas.

5 MÉTODO, INSTRUMENTOS Y RESULTADOS

La presente investigación parte de un enfoque cualitativo, fenomenológico que busca aportar desde la interpretación del investigador a los aspectos centrales de la evaluación del aprendizaje en una universidad mexicana. En esta investigación se empleó una encuesta en línea como instrumento para recabar información con 30 profesores participantes, elegidos al azar.

Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

1. ¿En qué programas académicos imparte clases?
2. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
 - a. Entre 1 y 5
 - b. Entre 6 y 10
 - c. Entre 11 y 15
 - d. Más de 15.
3. ¿Qué es la evaluación para usted?
4. Tipo de evaluación que emplea para evaluar su curso.
 - a. Diagnóstica
 - b. Formativa
 - c. Sumativa
 - d. Todas las anteriores.
5. ¿Qué estrategias de evaluación emplea en su curso?
 - a. Proyectos
 - b. Trabajos y tareas
 - c. Ejercicios
 - d. Exámenes
 - e. Estudio de casos
 - f. Aprendizaje basado en problemas

- g. Aprendizaje basado en retos
 - h. Diálogo y discusión
 - i. Otras, favor de especificar.
6. ¿Por qué emplea estas estrategias y no otras?
 7. ¿La manera en cómo evalúa a sus estudiantes, ayuda a comprobar su aprendizaje y desarrollo de competencias? Sí o no y ¿por qué?
 8. Si pudiera implementar otras formas de evaluar en su asignatura, ¿cuáles serían?

Los 30 profesores pertenecen a diferentes áreas disciplinares, escuela de negocios, ingenierías, ciencias de la salud, odontología, ciencias políticas, idiomas, ciencias sociales, diseño gráfico, artes y humanidades, arquitectura y psicología. Más del 50% de ellos con más de 15 años de experiencia docente. Estos datos genéricos muestran la diversidad de los profesores participantes, así como su experiencia docente, como datos significativos.

Con respecto a las respuestas acerca de las estrategias de evaluación empleadas, se presenta la siguiente nube de palabras que pone de relieve aquellos elementos más solicitados para el proceso formativo y que finalmente son propicios también para evaluar el aprendizaje logrado por los estudiantes. Destacan, con un mayor número de menciones, los trabajos, pero casi a la par en un siguiente nivel se encuentran los exámenes, que podrían considerarse aún provenientes de un paradigma tradicionalista, con los proyectos, ejercicios y tareas, que antagónicamente provendrían de paradigmas activos o constructivistas, lo que apoya otro tipo de evaluación con otros énfasis de mayor significatividad y permanencia del aprendizaje. Esta variedad y antagonismo en las respuestas muestran la diversidad de pensamientos docentes que se desempeñan en las aulas.

Figura 1. Estrategias de evaluación empleadas.



Fuente: Elaboración propia

Los profesores consideran que estas estrategias muestran evidencias de desempeño, sin embargo, de acuerdo con el marco conceptual, la mayoría de estos serían evidencias de conocimiento, lo que muestra además un nivel de confusión con respecto a los logros obtenidos con las acciones docentes propuestas para el aprendizaje.

Por otra parte, cuando se les preguntó que, si pudieran implementar otras estrategias de evaluación y cuáles serían, sus respuestas tienen que ver justamente con esta perspectiva situada y metacognitiva. Como primera respuesta se presentó la práctica in situ con casos reales, referida por el 32.4 % de los profesores encuestados o la evaluación basada en retos, con un 8.8%, entre otras que se presentan en la tabla 2, lo que evidencia otras posibilidades que no están aplicando, pero que pueden ser de mayor impacto para el aprendizaje.

También dentro de las respuestas obtenidas, se encuentran profesores que no tienen información, lo cual no les permite hacer cambios o simplemente piensan que no necesitan implementar nada nuevo en sus prácticas docentes porque la forma en la que han trabajado este elemento ha dado los resultados que ellos han buscado en los procesos formativos, para otras líneas de investigación sería interesante preguntarle a sus estudiantes su perspectiva, es decir, si para ellos ha tenido un efecto positivo en su aprendizaje o si ellos también hubieran preferido que sus profesores cambiaran a otros esquemas de evaluación.

En la tabla 2, se pueden observar las respuestas de los profesores al empleo de nuevas estrategias para complementar las que ya usan, en algunas de ellas los profesores incluso señalan necesitar justo las que no marcaron en la respuesta anterior, con relación a las que emplean en este momento.

Tabla 2. Si pudiera emplear otras estrategias de evaluación, ¿cuáles serían?

Estrategias	Menciones	Porcentaje
Práctica in situ con casos reales	11	32.4 %
No tengo idea, no implementaría nada nuevo y no he indagado	4	11.8 %
Aprendizaje basado en problemas	4	11.8%
Evaluación integral	3	8.8 %
Aprendizaje basado en retos	3	8.8 %
Elementos lúdicos	2	5.9 %
Herramientas electrónicas innovadoras	2	5.9 %
Autoevaluación y coevaluación	2	5.9 %
Algo que involucre la valoración de padres de familia	1	2.9 %
Clases interactivas en donde se graben y puedan ver sus errores	1	2.9 %
Evaluación actitudinal objetiva	1	2.9 %

Fuente: Elaboración propia

Un elemento más que se indagó en la encuesta fue si el empleo de estas estrategias apoya el logro del desarrollo de las competencias planteadas en sus asignaturas y sorprendentemente el 93.3 % respondió que sí, solo el 6.6 % respondió que no y presentan como posible factor de este resultado el que haya otras variables como el estrés o los problemas personales que pueden afectar el desempeño del estudiante o bien que esto se tome solamente como parte de un sistema de acreditación sin ver la formación integral como elemento central.

Los profesores universitarios tienen muchas ideas que podrían realizar en sus clases, la posibilidad de innovar en ellas está presente y se potencia cuando se les pregunta acerca de ello, pero factores como el tiempo, los recursos y la necesidad de capacitación pueden ser una fuerte limitante. No obstante, muchos de ellos tienen un interés genuino por realizar modificaciones en sus procesos, lamentablemente no los consolidan como se esperaría, esto también permite visualizar otras líneas de investigación.

Los desafíos actuales para la educación, en general se vuelcan en procesos tecnológicos, interactivos, prácticos, con grandes promesas para la acción, por lo que los profesores, más que nunca, debemos estar preparados para enfrentarlos y ser quienes demos una actitud proactiva y propositiva para generar ambientes de aprendizaje propicios para ello.

El conocimiento no será suficiente para encarar el reto, este se encuentra al alcance de un clic, pero el desarrollo del valor y la habilidad que lo complementen, sigue estando en las aulas en el intercambio con los otros, en la colaboración y co-construcción de procesos que alienten a seguir adelante, con la esperanza de incidir en la formación de una sociedad mejor, formada por personas más humanas, más justas y, en general, mejores personas.

Y con respecto a la evaluación del aprendizaje, una nueva visión es urgente y necesaria, una que nos ayude a partir con fundamento pedagógico más integrador, que propicie la verificación y consolidación de los aprendizajes y no la descalificación, una que pueda situar al error o a la equivocación como una oportunidad de aprendizaje, no como elemento negativo o de etiquetación, una que ayude al profesor universitario a renovar sus estrategias de evaluación y a hacerlas más situadas y metacognitivas, estrategias que nos permitan tener evidencias de producto, de desempeño y de conocimiento, que no se centren únicamente en la memorización de ideas y datos, sino que sean herramientas potentes en la solución de problemas, en la aportación de nuevas ideas y en la crítica constructiva, una que nos ayude a dar pasos hacia la mejora de esta fase del proceso educativo tan importante que es la evaluación.

Finalmente, es importante recordar que los estudiantes universitarios son personas únicas, con diferentes necesidades, estilos y prioridades, cada uno tiene

diferentes caminos para llegar al aprendizaje y la evaluación muchas veces complica esos pasos, si el profesor cambia el sentido punitivo que tiene podría lograr concentrarse en evidencias de desempeño y que los exámenes sean un medio más para consolidar el aprendizaje y no un sistema para evidenciar ignorancia o atribuir un número que quizá no refleje el verdadero nivel de aprendizaje logrado.

Para concluir, retomo la frase atribuida a Einstein, “Locura es hacer una y otra vez lo mismo y esperar resultados diferentes” (Rodríguez, 2020), para que los profesores no nos quedemos en una evaluación inmóvil y adormecida ante los cambios y necesidades educativas actuales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I. (2010) **Enseñar y aprender en el siglo XXI. Seminario: Desafíos para la Educación-Una mirada a diez años.** Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.

DÍAZ BARRIGA, F. **Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.** México: Mc. Graw Hill Interamericana. 2006.

DUGUA, C. **La evaluación del aprendizaje en el nivel superior desde el enfoque por competencias.** (1ª. Ed.) México: Trillas. 2016.

GARCÍA GAJARDO, F.; FONSECA GRANDÓN, G.; CONCHA GFELL, L. **Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado** Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 15 (3), septiembre-diciembre, 2015, 1-26 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

HERNÁNDEZ MOSQUEDA, J. **Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación.** Ra Ximhai, 9, (4), septiembre-diciembre, 2013, pp. 11-19 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. 2013.

OCDE, O. (2016). **La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica.** *Entornos*, 29(2), 467-468

QUEZADA, R. **Cómo planear la enseñanza estratégica.** México: Limusa. 2012.

RODRÍGUEZ, M. **Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo.** Entrada de blog, recuperada el 28 de enero de 2021 de: <https://www.macrobioicazen.com/si-buscas-resultados-distintos-no-hagas-siempre-lo-mismo/>

TEJADA, J. y RUIZ, C. **Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones.** *Educación XX1*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175. 2016.

TOBÓN, S. (2006) **Formación basada en competencias.** (2a. Ed.) ECOE, Ediciones.

TOBÓN, S. (18 y 19 de octubre de 2019) **Evaluación socioformativa: impacto en la educación, la comunidad y las organizaciones.** Conferencia magistral. Congreso Valora 2019 [En línea] *CIFE Centro universitario*. <https://www.cife.edu.mx/2019/11/15/congreso-valora-2019/>

VILLARDÓN, L. **Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias.** *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 57 – 76 Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/articulo/view/153/136> 2006.

CAPÍTULO 6

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA PARA TODOS... O PARA ALGUNOS?

Data de submissão: 07/03/2021

Data de aceite: 12/04/2021

Dra. Gladys Esther Leoz

Universidad Nacional de San Luis.

San Luis, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-0965-7087>

RESUMEN: El imaginario social instituido crea las condiciones para la emergencia de instituciones que portan y transmiten las significaciones imaginarias sociales, entre las que se encuentra las instituciones educativas y específicamente la universidad. Este trabajo es producto de una investigación doctoral que pretende identificar -en el imaginario argentino actual- las significaciones sociales que se le adjudican a la universidad pública y comprender su incidencia en los estudiantes del nivel. Los resultados de la investigación mostraron que la idealización de la universidad prevalecía en el imaginario argentino, aunque sostenida a partir de distintas connotaciones que ponían en juego la impronta subjetiva. La excelencia académica, la promoción de la libertad de pensamiento y del pensamiento crítico y la potencia como garante de movilidad socio-cultural y de inclusión tanto al mundo laboral, como a una elite socio-

cultural, se puntuaron como significaciones sociales que se le adjudicaban. Sin embargo, en este entramado de sentidos se visibilizó una situación dilemática. Si bien por un lado era significada como “la universidad para todos” a partir de sus atributos de gratuidad y promoción de la libertad, por otro lado era significada como una institución “para pocos” que desplegaba potentes dispositivos que expulsaban a todo aquel que se alejaba del estudiante ideal (tanto por su capital cultural, su formación académica, su disponibilidad económica y horaria) y que se entretrejan con significaciones discriminantes vinculadas al género (vinculo mujeres–conocimiento científico, embarazos y maternidad). Esta situación dilemática que tornaba inaccesible el ingreso y pertenencia en la universidad sobre todo para sectores más vulnerables, puso en evidencia el resquebrajamiento del contrato narcisista originario establecido entre el sujeto y la sociedad (Fernández, 2011), por el cual ésta debe garantizarle al sujeto un lugar disponible para ser ocupado por él en el entramado social.

PALABRAS CLAVE: Significaciones sociales. Inclusión. Exclusión. Universidad. Estudiantes.

**THE PUBLIC UNIVERSITY FOR EVERYONE ...
OR FOR SOME?**

ABSTRACT: The instituted social imaginary creates the conditions for the emergence

of institutions that carry and transmit social imaginary meanings, among which are educational institutions and specifically the university. This work is the product of a doctoral research that aims to identify -in the current Argentine imaginary- the social meanings that are attributed to the public university and understand their impact on students at the level. The results of the research showed that the idealization of the university prevailed in the Argentine imaginary, although supported by different connotations that put the subjective imprint into play. Academic excellence, the promotion of freedom of thought and critical thinking and the power as a guarantor of sociocultural mobility and inclusion both in the world of work, as well as a sociocultural elite, were scored as social meanings assigned to it. However, in this web of senses a dilemmatic situation became visible. Although on the one hand “the university for all” was conceived based on its attributes of gratuitousness and promotion of freedom, on the other hand it became an institution “for the few” that deployed powerful devices that expelled all those who moved away from the ideal student (both because of their cultural capital, their academic training, their economic and hourly availability) and that were interwoven with discriminating meanings linked to gender (link between women and scientific knowledge, pregnancy and motherhood). This dilemmatic situation that made admission and membership in the university inaccessible, especially for the most vulnerable sectors, highlighted the breakdown of the original narcissistic contract established between the subject and society (Fernández, 2011), by which it must guarantee the subject a place available to be occupied by him in the social fabric.

KEYWORDS: Social meanings. Inclusion. Exclusion. University. Students.

1 INTRODUCCIÓN

La elección de la institución en donde cursar estudios superiores (ya sea universitaria o no-universitaria, pública o privada o una específica dentro de los mencionados subgrupos) es producto de un intenso trabajo psíquico en el que interjuegan significaciones sociales epocales, coyunturas socioeconómicas, políticas educativas, mandatos familiares, el deseo propio, “experiencias pasadas y vivencias del presente que habilitan la configuración de las intenciones de futuro” (Aisenson, Virgili, Polastri, & Azzolini, 2012, pág. 298).

Esta decisión entraña sentidos singulares que dan cuenta de múltiples atravesamientos que determinan la elección y perfila las modalidades que adquiere el vínculo que el sujeto establece con la institución, pero también el vínculo con el conocimiento. Este trabajo intenta identificar y analizar significaciones sociales adjudicadas a la universidad pública, presentes en el discurso de estudiantes adolescentes y sus grupos sociales primarios y secundarios.

1.1 ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN QUE FUNDAMENTA EL TRABAJO

Se debe destacar que éste escrito da cuenta de una de las categorías de análisis investigadas en una tesis doctoral que procura comprender las vinculaciones que existen entre las significaciones sociales acerca de los subniveles universitario y no-universitario cristalizados en el imaginario social argentino y el posicionamiento que asumen frente al aprendizaje estudiantes de 1° año de profesorado universitarios y terciarios. En tanto se trata de una investigación comparativa se trabajó con una muestra constituida por 20 estudiantes, en la que quedaron representados en igual proporción profesorado que se dictaban en la Universidad Nacional de San Luis y en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Se utilizó como fuente primaria para la recolección de datos la administración de entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, que supuso un complejo proceso en que la teoría y la empírica se entremezclaron en una relación dialéctica, en el que los datos fueron tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones.

2 LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA EN LA TRANSICIÓN DEL IMAGINARIO MODERNO AL DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA.

La historización de la universidad argentina desde 1623 al ingreso al siglo XXI permitió visibilizar los cambios en el imaginario social argentino generados a partir de fuerzas instituyentes que crearon nuevos sentidos a la Universidad pública argentina en distintos periodos de la modernidad. Esta producción imaginante fue posible en tanto que todo cosmo de sentido se da inserto en un “caos de estratificación no regular” (Castoriadis, 1988: 64) que visibiliza que lo social no sólo obedece a una lógica conjuntista identitaria que rige el imaginario social instituido, sino también por una lógica magmática que alberga la capacidad imaginativa del colectivo anónimo... alberga ese “aspecto de lo humano que hace del mundo, un mundo de invención, de mutación” (Cristiano, 2012: 41).

El recorrido realizado visibilizó la sinergia que se desencadenaba entre la consolidación de imaginarios instituidos y las fuerzas instituyentes que daban cuenta de su potencia creadora configurando nuevas significaciones imaginarias sociales, las que a su vez configuraban nuevos ordenamientos sociales y nuevas subjetividades. Desde una universidad que formaba la elite dirigencial masculina en firme sostenimiento del imaginario instituido oligárquico, a una universidad transformada por fuerzas instituyentes juveniles que rompieron el imaginario cristalizado y habilitaron el ingreso de la clase media masculina. La progresiva mutación del imaginario universitario permitió el ingreso

y empoderamiento de las clases históricamente segregadas y ofició de garante de su movilidad socio-cultural-económica. La tan ansiada autarquía fue el logro más difícil de alcanzar por el siempre vigente intento de los gobiernos de turno de controlar el discurso que la universidad enunciaba. Al mismo tiempo la lógica democrática erigida como ideal luchó en muchas ocasiones con sus propias contradicciones, ya que cíclicamente los distintos actores sociales trasmutaban de censurados a censoradores, de excluidos a expulsos y viceversa. El retorno de la democracia tras el último golpe militar finalmente parece haber consolidado un imaginario democrático que permite albergar pensamientos diversos, contradictorios e innovadores. Sin embargo, el final del siglo XX signado por el comienzo de la licuación de los fundamentos de la modernidad denunció la creación de nuevas significaciones sociales que redefinieron la identidad de la universidad perfilándola como una universidad de mercado, productora de sujetos consumistas y objetos de consumo.

Es interesante puntuar que al final del siglo –tras muchas mutaciones- cuando comenzó a consolidarse la modernidad líquida como imaginario instituido, en la universidad se potenciaron procesos singulares que la posicionaron como a principios de su historia en una institución para pocos. La caída de los garantes metasociales y metapsíquicos de la modernidad que plantean algunos autores (Kaës, (2007) y Cristiano (2012)) dieron lugar al desinvertimiento de inscripciones institucionales y lazos comunitarios, a un desfundamiento de sentido de las normas, el deber, la obligación, la rebeldía y a fuertes sentimientos de desamparo, soledad, impunidad, etc. Algunos autores (Fernández, López, & Borakievich, 2011; Pierella, 2014; Carli, 2012) plantean que con el advenimiento del siglo XXI, la imposibilidad de habitar la institución universitaria no tuvo su eje central en los procesos expulsivos de la institución sino en la falta de deseo de los sujetos de habitarla.

El campo de investigación de los imaginarios universitarios argentinos actuales –y puntualmente focalizados en la provincia de San Luis- se tornó entonces un desafío que intentó determinar si este fenómeno registrado en las Universidades más grandes de la Argentina (UBA, UNR, etc.) también se presentaría en Universidades más pequeñas del interior del país.

El discurso de la totalidad de los entrevistados puso en evidencia que la universidad pública era ubicada en un lugar privilegiado en el imaginario social puntano, deviniendo en objeto de deseo de los distintos grupos sociales y etarios “**La universidad pública es la mejor**” era una afirmación que se explicitaba en el discurso de algunos estudiantes universitarios y que se le categorizaba como significación social debido a que se sostenía como convicción internalizada incuestionable en tanto era avalada por otros actores sociales que ocupaban lugares institucionales y afectivos importantes (padres y docentes).

La idealización de la universidad estaba presente en el imaginario de los entrevistados, aunque sostenida a partir de distintas connotaciones que ponían en juego la impronta subjetiva. Se puntuaron distintas significaciones sociales.

En primer lugar, **la excelencia académica como característica identitaria de la universidad** fue una significación social adjudicada a las universidades nacionales, fundamentada en primer lugar en la calidad del conocimiento científico que generaba y a partir del cual se formaban los profesionales. En algunos casos se resaltaba la excelencia académica adjudicada a la universidad al mismo tiempo que marcaban la calidad del capital cultural de los adolescentes como presagio del fracaso de sus proyectos educativos personales. En otros casos la excelencia académica aparecía anudada a la comparación con las otras instituciones del nivel superior, en términos de la mayor profundidad de los conocimientos científicos impartidos y en el fomento del pensamiento crítico. Por otro lado, la excelencia académica estaba vinculado a la calidad de los docentes y de sus prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, **la universidad como promotora de la libertad de pensamiento y del pensamiento crítico** fue otra significación atribuida, que en algunos casos se asociaba a la posibilidad de protagonizar un cambio social pero que no implicaba la participación activa en los centros de estudiantes universitarios sino en movimientos individuales y a través de organizaciones no-formales. Este hecho tiene concordancia con lo concluido por (Fernández A. M, 2004, pág. 4) quien en ese momento detectaba que los estudiantes realizaban una *“defensa de la educación pública y gratuita para todos como copia sin reapropiación de aquella concepción expresada en los sesenta y setenta”*. Podría pensarse que la caída de los garantes metasociales llevaba a que los sujetos perdieran la confianza en instituciones que consideraban que reproducían las prácticas viciadas del sistema político argentino.

En tercer lugar, en la mixtura de significaciones que daban cuenta de la idealización de la universidad se identificó el **prestigio institucional** -entendido como la imagen positiva que la sociedad tiene de la institución- como elemento que contribuye a su posicionamiento en un lugar privilegiado en el imaginario social. Aunque esta significación se acompañaba con otras que contribuían a la toma de decisión en la elección institucional, es interesante puntuar, que las estudiantes que las explicitaban provenían de familias de profesionales y/o de clase media alta. Podría asociársela importancia que esta significación tiene en la configuración subjetiva de estas adolescentes cuya subjetividad se constituyó inmersa en coordenadas epocales que ponderan el valor de la imagen y la mirada del otro social. La pertenencia a una institución prestigiosa –desplegaba procesos identificatorios tanto en los miembros de la institución como en el conjunto social- a partir de los cuales sus

miembros y sus graduados comparten esa significación, potenciando la valoración que la sociedad hace de ellos, al mismo tiempo que fortalecía la permanencia en su grupo sociocultural de origen.

En cuarto lugar, **la universidad como garante de una futura inclusión en el mundo laboral y de la movilidad social-cultural** fue la significación social que apareció con mayor fuerza principalmente en adolescentes de clases medio-bajas y medios. Asociada a ella, pero generalizada a todas las clases sociales de pertenencia se concebía a **la universidad como garante de la inclusión en una elite sociocultural**. Anudadas a esta significación aparecen otras que garantizan -en un futuro inmediato- la inclusión de una **vida universitaria social activa y placentera**. Una adolescente cuando se le preguntaba sobre sus conocimientos previos acerca de la universidad comentaba entusiasmada *“Conocía eso que todos que cuentan... que es la mejor etapa, que las peñas, la Florida”* (UA9). Dado el valor que en la actualidad toma el grupo en la constitución de subjetividades en la adolescencia actual, la promesa de pertenencia a un grupo socialmente activo y feliz promueve el rápido despliegue de procesos identificatorios en tanto visibiliza la efectividad de la reactualización del contrato narcisista del sujeto ahora con la institución universitaria.

Podría pensarse que la perpetuación de ese lugar idealizado se debía a que está incluida tanto en el discurso letrado de la modernidad que tiene sus pilares en la razón, el progreso y la libertad, como en el discurso de la modernidad líquida apuntado en la idea de la sociedad del conocimiento. Pese a ello se destaca que -aunque tiene en común el vínculo con el conocimiento- la universidad presenta connotaciones distintas en los dos imaginarios: en el imaginario moderno el foco está puesto en la capacidad de la universidad para potenciar en los sujetos el despliegue de la “razón”, el desarrollo de un pensamiento que propendiera al mayor nivel de abstracción posible y un bagaje de conocimientos enciclopédicos; mientras que en la sociedad del conocimiento lo esencial apunta al acceso al conocimiento científico, el cual tiene muchas veces como fin el ser usado como objeto de consumo, entonces la universidad se convierte sólo en uno de los caminos posibles para el acceso al conocimiento socialmente valorado. El pasaje del “ser” de la modernidad al “tener” de la modernidad fluida marca un punto de diferenciación. La sociedad argentina se encuentra en un momento de transición entre estos dos imaginarios, con la complejidad que esto implica en tanto coexisten ambos discursos sostenidos con distinto nivel de pregnancia por la generación adolescente y por la de los adultos laboralmente activos: unos porque el proceso de socialización estuvo impregnado por el imaginario de la modernidad líquida y su subjetividad está configurada bajo esas coordenadas, mientras que los otros aun a regañadientes han

tenido que reconocer, adaptarse al discurso de la modernidad líquida que se efectivizó con más fuerza en el mundo institucional-laboral y apropiarse de las nuevas herramientas culturales y tecnológicas para no caerse del sistema. En este contexto es inevitable pensar en el impacto que la caída de los referentes metasociales ha producido en los procesos identificatorios respecto de las instituciones sociales con la consiguiente labilidad de las marcas de pertenencia. Así –principalmente en los imaginarios sociales de los estudiantes universitarios adolescentes entrevistados- se destacan respecto de la universidad significaciones contrapuestas entre la idealización y el descarte. La misma estudiante que en momentos ponderaba la universidad en otros momentos planeaba abandonarla sin mostrar algún inicio de afectación emocional, dando cuenta no sólo de la calidad de las identificaciones de la entrevistada con la universidad, sino también de la particular significación de tiempo en la adolescencia fluida.

3 LA UNIVERSIDAD PÚBLICA PARA TODOS... O PARA ALGUNOS?

En el discurso de los estudiantes de profesorado se detecta que la universidad ocupa un lugar singular que pone en tensión el par inclusión/exclusión cristalizado en el discurso como “la universidad para todos” o “la universidad para pocos”. Significaciones contrapuestas que interpelan la potencia del Discurso del Conjunto como organizador social y como garante metasocial del contrato narcisista.

“La universidad pública es para todos”: esta significación llevaba a los estudiantes a la defensa de la universidad pública, con distintas connotaciones, pero adjudicándole principalmente la potencia para habilitar la inclusión en base a la accesibilidad económica. Es decir que esta significación permitiría proyectar el ingreso y permanencia en la institución universitaria, al mismo tiempo que operaba como garante de la futura inclusión laboral y social.

El discurso de algunos estudiantes de profesorado daba cuenta de significaciones sociales en que anudaban la accesibilidad con la gratuidad de la educación superior argentina, destacando que esta última era el factor esencial para poder continuar estudios superiores: **“La universidad es accesible porque es gratuita”.** En un sentido estas significaciones que remitían a la accesibilidad daban cuenta de la vigencia y efectividad del contrato narcisista que garantiza a los sujetos un lugar en la sociedad y en sus instituciones. Sobre todo, éstas eran defendidas con apasionamiento por sujetos provenientes de sectores medios y medios bajos para los cuales la educación seguía conteniendo esencialmente la promesa de movilidad socioeconómica y cultural. “Cuando se nace pobre, estudiar es el mayor acto de rebeldía contra el sistema. El saber rompe las cadenas de la esclavitud”, es una frase que popularizó un fallecido economista argentino,

que da cuenta no solo de la significación de la educación como valor instituido sino también de su raíz instituyente.

En otros casos la defensa apasionada de la universidad pública se basaba en la convicción que -aunque la universidad sostenía valores sociales instituidos- también garantizaba un lugar a ser ocupado desde la singularidad de cada uno, como acto de empoderamiento: mientras que en algunos estudiantes expresaban **“La institución ofrecen un campo amplio de conocimiento y dentro de él uno elige su camino”** otros afirmaban **“En la universidad Nacional hay libertad de expresión y fomento del pensamiento crítico”** y en otros casos se realizaba sin que pudieran argumentar los fundamentos de su defensa: **“En la Universidad se puede cursar una carrera siguiendo sus intereses y ritmos”**(UA6).

Sin embargo, frente a estas significaciones se visualizaron otras contrapuestas que representaban el otro polo del par antitético inclusión/exclusión y denunciaban **“La universidad pública es para pocos”**, ubicando el punto focal en la inaccesibilidad académica que activaba movimientos repulsivos y expulsivos de la universidad.

La coexistencia de significaciones contrapuestas puede ser explicada teniendo en cuenta distintos elementos. En primer lugar, la alternancia de ellas en el discurso de los entrevistados daba cuenta de lo que -a partir de sus investigaciones con jóvenes estudiantes universitarios- había concluido Fernández (2011): no se puede hablar de un imaginario social sino de imaginarios sociales.

En segundo lugar y siguiendo la misma lógica Hurtado Herrera, (2013) en su investigación doctoral con jóvenes colombianos sobre imaginarios de deseo detectaba que ellos significaban al mismo tiempo al deseo como potencia y como carencia, a partir de lo cual concluía que el entrecruzamiento de las significaciones imaginarias, de las mixturas y de las hibridaciones entre ellas configuran imaginarios, poniendo en evidencia su carácter magmático. En estas “mixturas” que plantea Hurtado es donde se puede ubicar las significaciones que le adjudicaban los estudiantes entrevistados a la universidad pública, en tanto, , institución social que garantizaba un lugar para ser ocupado por ser ciudadanos pero paradójicamente la significaban como inaccesible.

En tercer lugar, podría entenderse esta contradicción en tanto el ingreso y pertenencia a la universidad reactualiza el contrato narcisista originario en un contexto epocal fluido, signado por la caída de los garantes metasociales y metapsíquicos. El hecho que representantes del mundo adulto importantes en la vida de los estudiantes, como lo son docentes de los últimos años de la escuela secundaria portaban la significación de la universidad como pared infranqueable contra la que los sueños de los adolescentes se estrellarían, posicionando al sujeto como impotente y a la universidad como inaccesible.

Los profundos cambios sociales que está fusionando la modernidad sólida, han provocado la vacilación de los garantes metasociales y de las significaciones centrales de nuestra sociedad, lo que impactó de lleno en las instituciones educativas y los sujetos que las habitan. Como resultado se observa el avance de la in-significancia, es decir la pérdida de sentido de la función y confiabilidad de la educación y de sus instituciones por parte de los docentes y estudiantes. Paradójicamente en la sociedad del conocimiento, las instituciones educativas parecen ser objeto de críticas radicales. La educación, en tanto significación social central, continúa en la actualidad ocupando el centro simbólico como lo hacía en la modernidad tardía, pero como significación devaluada. A mismo tiempo han ido perdiendo fuerza e importancia otras significaciones vinculado las normas sociales. Cristiano (2012) afirma que cuando esto ocurre y el sujeto cede su omnipotencia primaria a cambio de un sentido devaluado el contrato narcisista tambalea y lleva al sujeto a enfrentar el sin sentido y la incertidumbre respecto de las marcas de pertenencia, las marcas simbólicas, la función y la confianza en las instituciones... todo el sistema metainterpretativo de la realidad vacila. En este sentido, **“La universidad es como una pared”** (5-20) es una significación que apareció con insistencia sostenida por los docentes del último año de los estudiantes entrevistados. Una estudiante que en momentos de su discurso se identificaba con la función inclusiva de la universidad relataba: *“A mí cuando terminé la secundaria una profesora de filosofía y psicología, nos dijo: chicos prepárense para lo que va a ser una pared... yo me quede mirándola, y dije “no, no puede ser así, no va a ser tan feo...”. Pero no tanto, como después lo tuve que vivir... Empecé el ingreso, fueron normales... Sin problema, pero después cuando empezaron las clases, casi me muero.... Ahí me acorde de la profe de filosofía... me encontré con la pared...”* (UA4). Los mismos protagonistas desconfiaban de la eficacia de la función docente que desempeñaban y los estudiantes escuchaban atónitos el presagio de fracaso en el momento en que estaban gestando su proyecto educativo personal.

“En la universidad sos un número” es otra de las significaciones que da cuenta de estos mecanismos expulsivos que vulneran la promesa de filiación, de oferta de un lugar a ser ocupado por el sujeto en la institución. La vulneración del contrato narcisista se produce en tanto que la oferta del lugar institucional no garantiza el reconocimiento subjetivo, sino que por el contrario promete la ocupación de un lugar como objeto indiferenciado.

La universidad se torna entonces una institución que es identificada por sus mecanismos expulsivos de todo aquel que se aleje del alumno ideal (tanto en el capital cultural, la formación académica, la disponibilidad y exclusividad). En este sentido los mecanismos expulsivos se entretrejen con significaciones vinculadas al género

(embarazos y maternidad) y sus vicisitudes de vida (necesidad de trabajar). Es allí cuando aparece como significación **“La universidad es inaccesible para la gente con familia o que trabaje”**.

4 A MODO DE CIERRE

El imaginario social instituido crea las condiciones para la emergencia de instituciones que portan y transmiten las significaciones imaginarias sociales, entre las que se encuentra las instituciones educativas y específicamente la universidad. Los resultados de la investigación mostraron que la idealización de la universidad prevalecía en el imaginario argentino, aunque sostenida a partir de distintas connotaciones que ponían en juego la impronta subjetiva. La excelencia académica, la promoción de la libertad de pensamiento y del pensamiento crítico y la potencia como garante de movilidad sociocultural y de inclusión tanto al mundo laboral, como a una elite sociocultural, se puntuaron como significaciones sociales que se le adjudicaban.

Pueden destacarse coincidencias y algunas diferencias detectadas en las significaciones adjudicadas a la universidad por los dos grupos analizados (universitarios y terciarios). Por un lado, ambos ubican a la universidad en un lugar privilegiado en el imaginario social puntano, asociando la excelencia académica como característica identitaria de la universidad y a su potencia como garante de inclusión en una elite sociocultural.

En el grupo universitario se detectó un abanico de significaciones positivas que fortalecían los lazos que ellos tenían con la institución a la que pertenecían. La universidad en tanto portaba un gran prestigio institucional, se la percibía como garante de una futura inclusión en el mundo laboral, de la movilidad social-cultural, de una vida social activa y placentera dentro de la institución y como promotora de la libertad de pensamiento y del pensamiento crítico.

En este entramado de sentidos se visibilizó una situación dilemática ya que al mismo tiempo los universitarios defendían fuertemente la significación social que determinaba que “La universidad pública es para todos”: fundamentando su aseveración en la gratuidad y la libertad. Se detectaron las siguientes significaciones sociales asociadas: “La universidad es accesible porque es gratuita”, “La institución ofrecen un campo amplio de conocimiento y dentro de él uno elige su camino”, “En la universidad Nacional hay libertad de expresión y fomento del pensamiento crítico” y “En la Universidad se puede cursar una carrera siguiendo los intereses y ritmos propios”. Sin embargo, este grupo también denunciaba dispositivos que expulsaban a todo aquel que se alejaba del

estudiante ideal (tanto por su capital cultural, su formación académica, su disponibilidad económica y horaria) y que se entretrejan con significaciones discriminantes vinculadas al género (vínculo mujeres–conocimiento científico, embarazos y maternidad), frente a los que debían luchar para no ser excluidos y asegurar su permanencia. Era entonces cuando la Universidad devenía en una institución “para pocos” a la que se la refería como: “La universidad es como una pared”, “En la universidad sos un número”, “La universidad es inaccesible para la gente con familia o que trabaje”. En la misma línea, en el grupo de estudiantes terciarios se resaltaban significaciones sociales que visibilizan procesos expulsivos de la universidad que la posicionaban como una institución para pocos, en la que ellos quedaban excluidos. “En la universidad sos un número” y “la universidad es inaccesible para la gente con familia o que trabaje”, fueron las significaciones que predominaron. Esta situación dilemática que tornaba inaccesible el ingreso y pertenencia en la universidad sobre todo para sectores más vulnerables puso en evidencia el resquebrajamiento del contrato narcisista originario establecido entre el sujeto y la sociedad (Fernández, 2011), por el cual ésta debe garantizarle al sujeto un lugar disponible para ser ocupado por él en el entramado social. Esto nos lleva a interrogarnos sobre la responsabilidad social de la universidad y al compromiso de cada uno de nosotros como miembros de la institución para generar condiciones de habitabilidad en ella.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., Virgili, N., Polastri, G., & Azzolini, S. (2012). La noción de “proyecto” en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación. Abordaje desde la teoría de las representaciones sociales. *Anuario de Investigaciones, Universidad de Buenos Aires*, 297-304.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Cristiano, J. (2012). *Lo social como institución imaginaria; Castoriadis y la teoría sociológica*. Villa María: Edivim.
- Fernández A. M, L. M. (2004). Los imaginarios sociales. Del concepto a la investigación de campo. *Tramas*(22), 145-179.
- Fernández, A. M., López, M., & Borakievich, S. O. (2011). De los imaginarios y prácticas sociales a las lógicas colectivas. (U. Facultad de Psicología, Ed.) *Anuario de investigaciones*(18), 249-259. Recuperado el 11 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100027&lng=es&tlng=es.
- Hurtado Herrera, D.R. (2013). Significaciones imaginarias atópicas de deseo. Una aproximación desde los jóvenes urbanos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 179-198. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200012>

Kaës, R. (2007). El malestar del mundo moderno, los fundamentos de la vida psíquica y el marco metapsicológico del sufrimiento contemporáneo. Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Recuperado el 31 de agosto de 2017, de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnx0ZW9yaWFzZGVsYW5pbmV6MjAxMnxneDoxZDY4YmM2ZGU3Nj-cxYTMx>

Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad: vinculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. . Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 7

LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN QUÍMICA

Data de submissão: 27/02/2021

Data de aceite: 26/03/2021

Prof. Mónica Franco

Instituto de Profesores “Artigas”

Montevideo - Uruguay

monifranco28@gmail.com

Prof. Manuel Nieto

Instituto de Profesores “Artigas”

Montevideo - Uruguay

mnietoes@gmail.com

RESUMEN: El trabajo que presentamos constituye un complemento de otra investigación referida a la evaluación de aprendizajes en Química llevada a cabo en Uruguay. En el primero se habían analizado las ideas de un conjunto de docentes de la asignatura acerca de la evaluación de aprendizajes, considerando las modalidades de evaluación empleadas, la evaluación de diagnóstico y la primera prueba semestral. En esta oportunidad se estudian las visiones de los estudiantes de algunos grupos de los docentes encuestados en aquella oportunidad. La finalidad ha sido conocer su visión sobre la evaluación de aprendizajes

en el curso. Se procuró además averiguar si guardan esas visiones relación con los encontrados en los docentes respectivos.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de aprendizajes. Química. Visiones de los estudiantes.

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye un complemento de los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo durante los años 2016 y 2017 por un grupo de docentes de Didáctica de Profesorado de Química de Montevideo, acerca de la evaluación de aprendizajes en esa disciplina. Inicialmente se había buscado poner en evidencia si -luego de variadas acciones tendientes a lograr una toma de conciencia de las dificultades encontradas en otro trabajo previo sobre esta temática (Benia, Franco, Nieto, Sebé, 2009) persistían las ideas detectadas en dicha investigación en una muestra de docentes de Química de segundo año de Bachillerato. Se había procurado también determinar el carácter asignado a la evaluación diagnóstica y de medio tiempo, en base a las opiniones declaradas por los docentes en un cuestionario

y al análisis de los instrumentos utilizados en dichas instancias. En esta oportunidad se analizan los resultados de la encuesta acerca de la evaluación de aprendizajes que fuera planteada a los estudiantes de estos docentes en simultáneo con la indagación mencionada, buscando conocer el grado de correspondencia entre las percepciones de unos y otros.

2 MARCO TEÓRICO

Entendemos por evaluación en educación... “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Jornet, J. M., 2009, citado por Leyva, Y. E., 2010). Compartimos el análisis de esta conceptualización realizado por la autora, quien destaca los siguientes aspectos:

- “Se trata de **un proceso sistemático**; es decir, la evaluación debe ser un proceso racionalmente planificado como parte del desarrollo de la enseñanza, de forma que no debe entenderse como algo aislado, ni improvisado, ni desconectado del diseño y desarrollo de la docencia.
- **...de indagación y comprensión de la realidad educativa**; en este sentido, el elemento fundamental radica en el acercamiento a la realidad para conocerla adecuadamente y comprenderla, de forma que no puede darse una evaluación de calidad si no se sustenta sobre un grado de comprensión suficiente de la situación educativa de lo evaluado.
- **...que pretende la emisión de un juicio de valor** sobre la misma; finalmente se requiere emitir un juicio de valor, basado en criterios objetivos u objetivables, se entiende que un elemento de objetivación imprescindible en el contexto de la evaluación educativa es el consenso intersubjetivo que pueden manifestar expertos en educación acerca de la calidad de los fenómenos educativos evaluados.
- **...orientado a la toma de decisiones**; es la base necesaria para poder tomar decisiones –de cualquier tipo, sean de mejora (evaluación formativa) o de rendición de cuentas (evaluación sumativa)–.
- **...y la mejora**; sólo puede entenderse que una evaluación es de calidad, si permite identificar no sólo los elementos que requieren mejora, sino el cómo dinamizar el proceso de mejora o innovación, es decir, el carácter formativo se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación”.

Seguindo las ideas de Wiggins, G. (1998) entendemos que la evaluación debe ser formativa, es decir constituir un proceso de regulación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta perspectiva, es imprescindible tener en cuenta que como primera fase de la evaluación es necesario establecer objetivos de aprendizaje claros. Estos objetivos deben ser conocidos por los estudiantes; también se requiere elaborar los criterios con los cuales será ponderado su desempeño. Por otra parte, algunos autores, tales como Fernández March, A. (2006) recomiendan diseñar la planificación en base a competencias a desarrollar por los estudiantes. La mencionada autora afirma que en el proceso de una formación por competencias “... especial importancia va a tener la adaptación de los programas antiguos por objetivos (en muchos casos sólo programas de contenidos disciplinares) a programas por competencias y la subordinación de los contenidos disciplinares a dichas competencias (...) lo que implicará un modo absolutamente distinto de organización curricular, al mismo tiempo que un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje que, en esta nueva situación, pasan de ser generalmente centrados en el profesor a tener que centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiante, de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. El contenido disciplinar será el vehículo para plantear diferentes estrategias de aprendizaje y de enseñanza que logren la integración del conocimiento teórico, es decir, el qué, con el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué (conocimiento condicional, contextualizado)”.

En realidad, los enfoques de enseñanza en base a objetivos de aprendizaje o en base a competencias lejos de ser antagónicos pueden ser considerados complementarios.

La evaluación debe tener lugar durante todo el proceso de enseñanza y siguiendo la marcha de los aprendizajes, paralelamente al desarrollo de las tareas que llevan a cabo cada uno de los estudiantes en relación con los objetivos o con las competencias propuestas. Así entendida, la evaluación formativa tiene lugar en medio de los aprendizajes y de la enseñanza, no exclusivamente en instancias formales como suelen ser las actividades de evaluación escrita. Por otra parte, una evaluación formativa debe convertirse en formadora, es decir, en una ayuda genuina para el alumno que le permita comprender y regular sus propios aprendizajes. Ello requiere de práctica y reflexión personal en base a una necesaria retroalimentación constante del docente.

Desde la perspectiva de Benia y col (2013:241) “... el docente necesitará recoger información acerca de los aprendizajes a lo largo del proceso de enseñanza, lo cual se concreta en la **evaluación formativa**. Esta es continua, ya que tiene lugar durante todo el proceso y constituye un apoyo didáctico importante para el profesor. En función de

los resultados el docente podrá introducir variantes en el proceso de enseñanza. Sin embargo, también se pretende que los estudiantes vayan adquiriendo responsabilidad en la regulación de sus propios aprendizajes. Es así que se constituye una **evaluación formadora**; en instancias de coevaluación y autoevaluación el alumno va aprendiendo a reconocer sus errores y sus aciertos de manera cada vez más autónoma.”

En la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, independientemente de cuál sea la metodología elegida para llevarla a cabo, se ponderan diferentes aspectos en relación al individuo que es evaluado. A modo de ejemplo:

- conocimientos y comprensión. Comporta la información que el individuo posee, los conceptos, denominaciones, ideas, teorías, conexiones, relaciones, estructuras.
- aptitudes. Incluye todas sus habilidades y destrezas, así como capacidad para relacionar y aplicar conceptos.
- Actitudes y valores. Este aspecto supone considerar la conducta, las creencias, su relación con las personas y su comportamiento social.

Por otra parte, Perales, F. y Cañal, P. (2000) agrupan las funciones de la evaluación en tres ámbitos:

- Función de seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Función de control de calidad del proceso educativo.
- Función de calificar y acreditar los conocimientos de un estudiante en relación con el currículo escolar.

Este trabajo se centra fundamentalmente en aquellos aspectos vinculados con el seguimiento de los procesos de aprendizaje que realizan los docentes durante el curso de segundo año de bachillerato, desde la perspectiva de los estudiantes.

3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Luego de haber analizado la visión de los profesores acerca de la evaluación de aprendizajes en trabajos anteriores, en esta investigación nos hemos propuesto:

- conocer la visión de los estudiantes acerca de la evaluación de aprendizajes que se lleva a cabo en el curso de Química de segundo año de bachillerato, en relación con:
 - La frecuencia y el tipo de actividades de evaluación que se realizan;
 - Los diferentes aspectos de los aprendizajes de los estudiantes que se evalúan;

- Las causas de los resultados que se obtienen en las instancias de evaluación;
 - El tipo de devolución de las actividades de evaluación.
- analizar si existe relación entre la visión de los profesores y los estudiantes respecto a la evaluación de aprendizajes en las dimensiones mencionadas.

Las **hipótesis de investigación** planteadas fueron las siguientes:

- los estudiantes consideran mayormente las actividades formales de tipo escrito (“el escrito”), como instancias de evaluación prioritarias
- la visión que poseen los estudiantes acerca de la evaluación de aprendizajes está influida por la concepción de evaluación del docente y se relaciona con el grado en que el profesor explicita los criterios de evaluación que emplea.

4 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Se consultó a los estudiantes de grupos de segundo año de bachillerato a cargo de docentes que habían sido parte de la primera instancia de la investigación. Se trabajó sobre un total de 188 estudiantes pertenecientes a 10 grupos diferentes, de 9 docentes. Los estudiantes pertenecen a instituciones de los departamentos de Artigas (23%), Canelones (23%), Lavalleja (20%) y Montevideo (34%). La mayoría de los alumnos corresponden a 8 liceos públicos pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria; los restantes pertenecen a un colegio privado de Montevideo y a otro de la ciudad de Minas (Lavalleja).

5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se analizan las respuestas u opciones registradas por los estudiantes a las preguntas que se formularon en cada uno de los aspectos seleccionados. En casi todos los ítemes se presentaron opciones para responder y se dejó luego abierta la posibilidad de complementar las respuestas con algún comentario.

- **¿Cómo evalúa el profesor los aprendizajes de los estudiantes? ¿Con qué frecuencia se proponen actividades de evaluación?**

En relación con las modalidades de evaluación de aprendizajes que emplean los profesores, se encuentra mención a formas variadas, siendo la de mayor frecuencia entre las respuestas de los estudiantes “el escrito”. Esta modalidad es altamente mencionada incluso por los estudiantes cuyos profesores declaran que este recurso no es el que prevalece para la evaluación de aprendizajes y que han planteado y/o discutido esta idea con sus estudiantes. Puede suponerse que también a nivel familiar se considera que el

escrito constituye la forma principal de evaluación de aprendizajes y que, en consecuencia, sus resultados son los que inciden en la calificación de cada estudiante.

Las actividades prácticas y los informes de estas actividades son indicadas como formas de evaluación por pocos estudiantes, en general de grupos cuyos docentes han expresado que toman en cuenta estas actividades también para la evaluación, centrándose en el saber hacer de los alumnos.

Todos los estudiantes reconocen que las actividades de evaluación se realizan con frecuencia (al menos de manera mensual). Muchos de ellos discriminan la frecuencia según el tipo de actividad de evaluación que mencionan, registrándose mayormente los escritos.

En general, los estudiantes mencionan que se llevan a cabo actividades de evaluación al momento de culminar el desarrollo de un tema, o mensualmente. Por otra parte, en todos los grupos estudiados se encuentran respuestas que indican que el docente evalúa la participación, los trabajos en clase, los ejercicios y las tareas domiciliarias.

- **¿Qué aspectos del desempeño de los estudiantes se tienen en cuenta en las actividades de evaluación?**

Cuando se analizan las respuestas a esta pregunta llama la atención que la mayoría de los estudiantes encuestados hace referencia a aspectos de la dimensión actitudinal; entre ellos señalan la responsabilidad y el compromiso, el esfuerzo, la dedicación y la voluntad de superación y -en menor proporción- la atención, la participación en clase y el comportamiento.

Varios alumnos se refieren a la comprensión de los temas, el vocabulario específico o el conocimiento adquirido como aspectos que el docente busca evaluar durante el curso. Estas dimensiones son mencionadas aproximadamente por una tercera parte de los alumnos. Se encuentra que en aquellos grupos en los que predominantemente los alumnos indican aspectos tales como el esfuerzo, la voluntad, la responsabilidad, etc. como dimensiones que evalúa el docente, estos últimos también han manifestado priorizar la dimensión actitudinal en sus apreciaciones.

Una muy baja proporción de alumnos ha expresado no saber qué aspectos de su desempeño es evaluado.

No se encontró una cantidad significativa de respuestas vinculadas con el saber hacer, aún entre aquellos estudiantes que reconocen que las tareas prácticas también constituyen instancias de evaluación. Muy pocos estudiantes consideran que el estudio o la lectura previa resulten valoradas por los profesores, si bien estos manifiestan que se les ha indicado estudiar con frecuencia y se ha explicitado la importancia de hacerlo.

- **Razones por las que se realizan actividades de evaluación**

Cuando se indagó acerca de cuáles creen que son las razones por las que se realizan actividades de evaluación en el curso de química más del 75% de los estudiantes consideran que el motivo es conocer cuáles han sido los aprendizajes logrados. Menor cantidad mencionó que el motivo es calificar a los alumnos (“hacer promedios”) y se encuentran algunas respuestas tales como “tener respaldo escrito de las calificaciones”. En algunos casos se ha señalado también que otro motivo para realizar actividades de evaluación es conocer el ritmo de aprendizaje de los alumnos y programar las clases. Estas respuestas corresponden a estudiantes de grupos cuyos docentes han expresado que la evaluación de los estudiantes constituye un insumo importante a la hora de planificar sus clases. También se indica que los docentes emplean estas tareas para ayudar a los estudiantes a mejorar.

- **Respecto al diagnóstico: ¿De qué manera se realizó?**

En relación con el diagnóstico inicial, se reconoce que él mismo ha sido realizado en la modalidad de evaluación escrita individual por parte de una amplia mayoría de los estudiantes. Algunos de ellos indican que también se complementó con una actividad oral, lo cual coincide con lo manifestado por dos de los docentes.

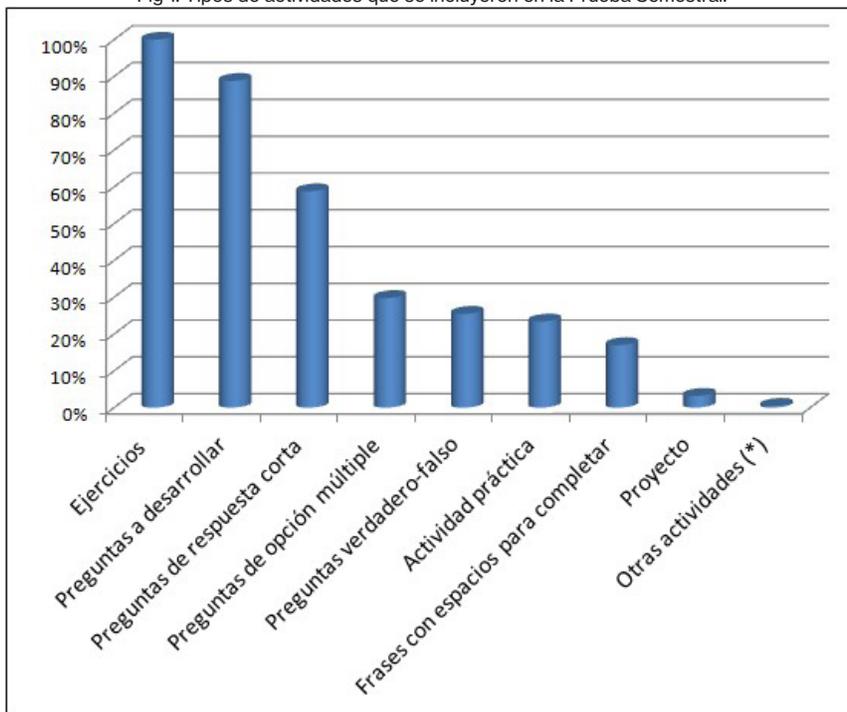
Unos pocos alumnos de diferentes grupos mencionaron que se emplearon actividades experimentales como diagnóstico. Cabe mencionar que en uno de los grupos la profesora desarrolló una tarea práctica como punto de partida del curso, y a partir de ella, comenzó el diagnóstico del grupo. Sin embargo, ello no fue percibido como tal por una porción importante de los estudiantes del grupo.

- **Sobre la primera Prueba Semestral: ¿De qué manera se llevó a cabo?**

En relación con esta prueba la totalidad de los estudiantes señala que ha sido realizada en forma escrita. Una fracción de los jóvenes, indica que se realizó una actividad práctica y solamente unos pocos, como proyecto. En relación con esta última apreciación se presume que los estudiantes pueden haber confundido la primera prueba semestral con la segunda, en su respuesta ya que la docente del grupo planteó esta última en modalidad de proyecto.

La siguiente figura 1 contiene las respuestas obtenidas en cuanto a qué actividades incluyó la propuesta, ordenadas en forma decreciente de cantidad de alumnos que consideran a cada una de ellas. La mayoría de los alumnos utiliza varias opciones.

Fig 1. Tipos de actividades que se incluyeron en la Prueba Semestral.



(*) Posibilidad de desarrollar algún tema de un listado indicado previamente, en sustitución de alguna pregunta que no se pudiera responder (una respuesta).

- **¿En qué modalidad se realizó?**

Acercas de la forma en que se llevó a cabo esta prueba, los estudiantes han respondido mayormente que se realizó en clase (95,7%), y de forma individual (50%). Unos pocos señalaron que se realizó de manera domiciliaria (4.3%) (Tabla 1). También se dio como opción la realización de la tarea en grupo, pero ningún estudiante seleccionó la misma. Cabe mencionar que una docente había señalado que completaba el diagnóstico del grupo realizando actividad grupal como forma de diagnosticar dificultades vinculares, liderazgos positivo o negativo, capacidad de trabajo en equipo.

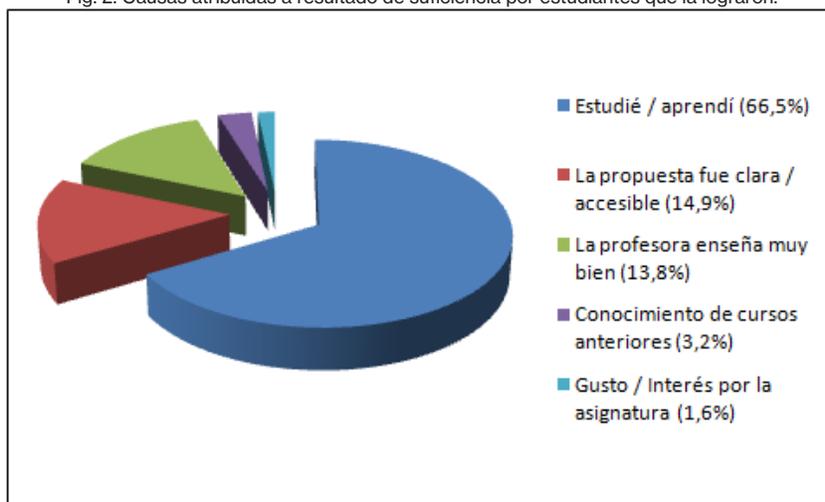
Tabla 1. Modalidad en que se realizó la Prueba Semestral.

OPCIÓN SELECCIONADA	PORCENTAJE
En clase	95.7%
Individual	50.0%
Domiciliaria	4.3%
En grupo	0%

- **¿Cómo fue el resultado que obtuviste? ¿A qué causas atribuyes ese resultado?**

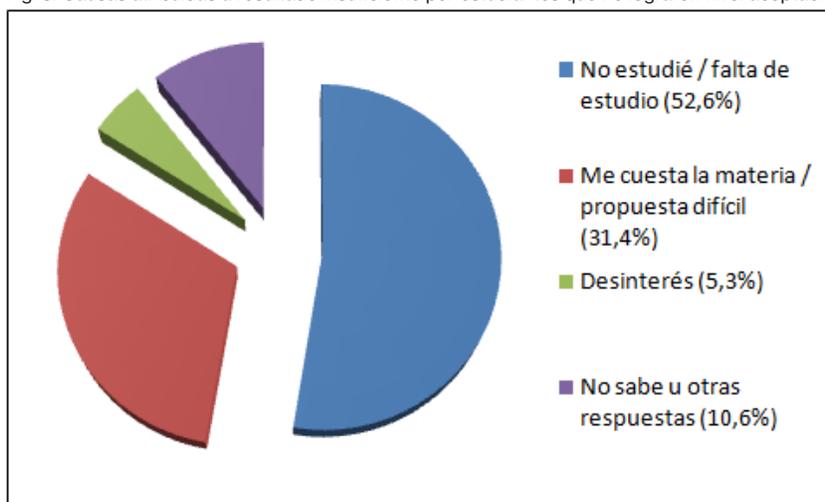
En la prueba semestral casi el 77% de los jóvenes consultados afirma haber alcanzado nivel de suficiencia y es interesante ver a qué atribuyen el logro, lo cual se resume en la figura 2. Cabe mencionar que cada estudiante podía indicar más de una razón.

Fig. 2. Causas atribuidas a resultado de suficiencia por estudiantes que la lograron.



Entre los alumnos que no lograron alcanzar nivel de suficiencia, se encuentra que más de la mitad de ellos expresa no haber estudiado o haber estudiado poco y una tercera parte dice tener dificultades para la asignatura. Las respuestas se han agrupado en las categorías que se muestran en la figura 3.

Fig. 3. Causas atribuidas a resultado insuficiente por estudiantes que no lograron nivel aceptable.



Resulta interesante ver que la casi totalidad de las respuestas que los estudiantes proveen a esta pregunta corresponden a causas que recaen en sí mismos y no referidas al docente.

- **¿Cuáles son las causas de que no todos los estudiantes hayan obtenido resultados suficientes en la Prueba?**

Cuando se pide a los estudiantes su opinión acerca de las razones por las cuales no todos los integrantes del grupo alcanzaron resultados de suficiencia, se encuentran respuestas ampliamente mayoritarias que refieren a la falta de estudio, de atención y/o de responsabilidad de los mismos (87.5%). Es interesante tener en cuenta que el porcentaje de estas respuestas es mayor al de estudiantes con niveles de suficiencia. Ello implica que varios de los jóvenes que tuvieron calificación insuficiente han manifestado al menos algunas de esas razones.

También se encuentran respuestas que refieren a poseer diversos estilos de aprendizaje, deficiencias del curso previo, u otras razones de tipo personal como falta de tiempo u otros motivos personales. Muy pocos son los casos en los que los estudiantes hacen mención a razones que no corresponden a los propios alumnos, como por ejemplo a que la propuesta fue muy difícil.

- **¿Que tipo de devolución se llevó a cabo?**

Por otra parte, se preguntó qué tipo de devolución se llevó a cabo luego de la prueba. La mayoría de los estudiantes reconoce que se ha realizado una devolución. Las respuestas indican que fue realizada en clase y que los docentes desarrollaron explicaciones que permitieran que los alumnos comprendieran las actividades, temas y conceptos en cuestión. En algunos casos las respuestas obtenidas indican que los profesores dieron consejos a los estudiantes, o que se preocuparon por aquellos que no rindieron en relación a los aprendizajes que en clase se habían evidenciado. En casi todos ellos se menciona también que los docentes formularon recomendaciones a los estudiantes, tendientes a mejorar los resultados. Igualmente, algunos estudiantes no reconocieron que se hubiera realizado devolución de la tarea. Todos ellos corresponden al mismo grupo, por lo que se presume que la devolución pudiera haber sido algo rápida o poco explícita. La tabla 2 resume los resultados encontrados.

Tabla 2. Tipo de devolución realizada por el docente

TIPO DE DEVOLUCIÓN REALIZADA	PORCENTAJE
Corrección en clase/Explicó para que entendiéramos	85,9%
Enfocado en errores	12,5%
No sabe / no responde	7,8%
Otras respuestas (*)	2,6%

(*) Aclaró las dudas / dio consejos a alumnos / se preocupó porque no todos rindieron lo que podrían.

6 REFLEXIONES FINALES

Es posible considerar que la información recogida en este trabajo guarda una razonable correspondencia con las hipótesis planteadas. En primer lugar se ha puesto de manifiesto que los estudiantes atribuyen gran importancia a “los escritos” como instancias de evaluación. Por otra parte, puede decirse que la visión que estos poseen sobre la evaluación de aprendizajes está vinculada con la concepción de evaluación del docente. En la medida en que el docente explicita esta concepción, la visión de los estudiantes se aproxima más a estas concepciones.

Los alumnos reconocen que los fracasos en las evaluaciones se deben a carencias en los niveles de aprendizaje logrados sobre todo por causa de falta de compromiso, dedicación y estudio. En general identifican que las dificultades se encuentran centradas en los propios estudiantes y no en sus docentes ni en los instrumentos de recolección de información utilizados.

Para los alumnos la evaluación se lleva a cabo sobre todo por medio de escritos. Prevalen los mismos incluso en los docentes que indican que no los emplean como principal instrumento de información acerca de los aprendizajes. Sin embargo, entre ellos predomina la idea de que los profesores valoran aspectos actitudinales. Estas ideas resultan contradictorias entre sí.

Cuando se correlacionan las respuestas de los estudiantes con las concepciones halladas en los docentes en el trabajo anterior, se encuentra que:

- el escrito, como actividad de evaluación, ya sea realizada mensualmente o con otra frecuencia es considerada prácticamente por la totalidad de los estudiantes encuestados, como forma de conocer cuáles han sido los aprendizajes logrados en el período considerado;
- similares respuestas se encuentran en referencia a las pruebas semestrales, las cuales han sido realizadas en forma escrita;
- la menor cantidad de respuestas en este sentido se han dado en aquellos grupos cuyos docentes poseen una perspectiva amplia de la evaluación y la han explicitado a sus alumnos;
- los docentes han buscado llevar a cabo la(s) actividad(es) diagnóstico en modalidades diversas, y en ocasiones no se ha explicitado a los alumnos que las tareas formaban parte del mismo. Desde la perspectiva de estos, se perciben mayormente como actividades de diagnóstico aquellas tareas que se realizan en forma escrita.

Tener en cuenta la visión de los estudiantes en aspectos didácticos de relevancia, tal como lo es la evaluación de aprendizajes, constituye un imperativo para todo docente

que se precie de tal. Creemos que este trabajo puede contribuir a la reflexión de los profesores de Química en ese sentido y ser un insumo para la mejora continua de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Benia, I.; Franco, M.; Nieto, N.; Sebé, S. (2009). “Las pruebas de evaluación en química en el primer año de Bachillerato”, Departamento de Química del Instituto de Profesores Artigas. Montevideo.

Benia, I.; Franco, M.; Nieto, M.; Sebé, S. (2013). Didáctica de las Ciencias Experimentales. Aportes y reflexiones sobre la educación en Química. Grupo Magro. Montevideo.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. España. Universidad de Murcia. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135> (consultado el 21 de agosto de 2018).

Leyva, Y. E. (2010). Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para educadores. México. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 2-3. https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf (consultado el 14 de septiembre de 2018).

Perales, F.; Cañal, P. (2000). Didáctica de las ciencias experimentales teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias. Editorial Marfil. Valencia.

Sosa, A., Capote, S. (2014). Modelo tradicional vs enfoque por competencias. Investigación llevada a cabo en año sabático. CES. Montevideo.

Tenutto, M; Brutti, C; Algarañá, S. (2010). Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas. La imprenta Ya. Buenos Aires.

Wiggins, G (1998). Brindando devolución continua. En *Educative Assesment. Designing assestments to inform a improve student performance*. Capítulo 3. San Francisco. Jossey-Bass. Traducido por Ravela y Viñas.

CAPÍTULO 8

METODOLOGIA DECOLONIAL COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

Data de submissão: 22/02/2021

Data de aceite: 28/03/2021

Edna Alencar de Castro

IMUD - Instituto Música e Diversidade,
Rio de Janeiro / Brasil

GRECA – Grupo de Investigación en
Etnomusicología del
Círculo Amerindiano,

Córdoba / Argentina, Perugia / Itália
Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/0276492988103087>

RESUMO: A educação na América Latina pode ser entendida como um amplo e complexo processo que precisa ser redimensionado por parâmetros definidores de questões como identidade, diversidade e cultura, tendo em vista as relações sociais e raciais manifestas, inseridas na construção de *saberes* emancipatórios que fazem parte do *acontecer* humano. No caso da educação musical no Brasil, a herança de tradição *banto*, deixada como legado se apresenta consistentemente na definição da identidade musical afro-brasileira e na preservação das formas de expressão musical de matriz africana com base nas representações culturais do passado. Sendo assim, identifica-se, nos ambientes de ensino, permanente ambigüidade reproduzida de maneira rígida e hierárquica na formação

do indivíduo que precisa se deliberar por meio da reconstrução de sua identidade. O objetivo deste trabalho é apresentar a implementação de nossa Metodologia Decolonial de Inovação, específica para o ensino de música - desenvolvida há quinze anos na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, Brasil - como política pública de ação afirmativa para a valorização da identidade afro-brasileira e cultura africana no processo de ensino de educação musical. Para tanto, transcorreremos sobre o processo de reabertura política, redemocratização do ensino e emancipação do conhecimento implementado pelo Movimento Negro com base no aparato legislativo constitucional do Brasil, dialogando com Gomes (2017) e Domingues (2007). Acerca do conceito de Decolonialidade abordaremos Candau (2014; 2010), Walsh (2007; 2009). Faremos articulação das questões raciais identitárias com o campo da sociologia da música com base em Green (1996).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Rio de Janeiro (Brasil). Contemporaneidade; Metodologia Decolonial. Identidade Afro-brasileira.

DECOLONIAL METHODOLOGY AS A
AFIRMATIVE POLITIC FOR THE MUSIC
EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: Education in Latin America can be understood as a wide and complex

process that must be re-dimensioned by parameters that define questions such as identity, diversity, and culture in view of manifested social and racial relations in the construction of emancipatory knowledges that are part of the human action. When it comes to musical education in Brazil, the *Banto* tradition consistently presents itself in the definition of the afro-Brazilian musical identity and in the preservation of the African matrix musical expression forms based on the cultural representations of the past. As such, a permanent ambiguity rigidly and hierarchically reproduced in the individual formation may be identified in the educational environment, that must be deliberated through the reconstruction of its identity. The object of this study is to present the implementation of the Innovational Decolonial Methodology specifically for the teaching of music as a public policy for the valorization of the afro-Brazilian identity, and the African culture in the teaching of music. As such, this study is concerned with the process of political re-democratization, as well as the teaching re-democratization, and the emancipation of knowledge implemented by Brazilian black activists based on the constitutional legislative apparatus in Brazil, as in Gomes (2017), and Domingues (2007). About the decolonializing concept, we approach Candau (2010; 2014), Walsh (2007; 2009). The articulation between social identity questions and the field of music sociology is based on Green (2008).

KEYWORDS: Musical Education. Rio de Janeiro (Brazil). Contemporaneity. Decolonial Methodology. Afro-brazilian Identity.

1 O MOVIMENTO NEGRO E A LEI 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE

A desigualdade racial e social do passado colonialista fixou sólidas bases eurocêntricas e se impôs em detrimento do conhecimento de outros povos e culturas acarretando desfechos dramáticos, injustiças cognitivas e perdas irreparáveis. Apesar dos esforços e longos anos de lutas políticas para o redirecionamento de ações práticas junto ao Ministério da Educação no campo das relações étnico-raciais, as últimas leis sancionadas perpassam diversos caminhos e apontaram soluções que não chegaram a se efetivar por completo para equilíbrio das desigualdades.

Por meio da atuação do Movimento Negro foi possível emergir discussões acerca do racismo, das desigualdades e discriminações sofridas. A ressignificação e politização afirmativa do sentido de *raça* suscitou o questionamento às instâncias superiores do Estado sobre a implementação de políticas públicas conferindo à temática uma condição emancipatória.

Em meio às relações de poder, o sentido negativado da *raça* negra opera na construção das identidades étnico-raciais naturalizando a desvalorização de sua cultura, práticas, história e saberes. Por outro lado, as ações políticas do Movimento Negro afirmam positivamente o sentido de *raça*, possibilitando a desconstrução do mito da democracia racial.

Segundo Domingues (2007), o Movimento Negro pode ser definido como um movimento político de mobilização racial que possui caráter emancipatório, reivindicatório e afirmativo, servindo como ferramenta para educar a sociedade acerca das questões raciais, sendo capaz das maiores articulações na luta contra o racismo. Uma luta que envolve os mais variados grupos sociais - políticos, acadêmicos, culturais, artísticos e até religiosos - na superação da discriminação racial; na valorização e afirmação da história e cultura negras, na transposição de barreiras racistas, impostas à população nos mais diversos espaços da sociedade (GOMES, 2017).

Para Gomes (2017), o Movimento Negro atua como um importante ator político junto à sociedade na construção, sistematização e articulação de saberes emancipatórios produzidos pela raça negra ao longo de sua história social, cultural, política e educacional (GOMES, 2017, p. 24). No campo da Educação, evidenciaremos as principais ações desenvolvidas para a superação do racismo a partir do início do século XX, culminando na implementação da lei 10639.

Gomes (2017), ao explanar sobre as ações políticas do Movimento Negro, revela que uma de suas principais preocupações é refletir sobre o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo. A autora constata que no final do século XIX e início do século XXI – período em que a população negra era inferiorizada intelectualmente em virtude do ideário do racismo científico - a imprensa negra paulista atuava e se destacava como uma das principais produtoras de saberes emancipatórios sobre a *raça* negra e suas condições de vida; os jornais tinham um papel amplamente educativo ao informar e politizar a população negra que poderia, afinal, reconhecer-se forjando um reflexo de si mesma junto à sociedade. A integração do negro no quadro urbano estava estreitamente ligada à Educação, enfatizada pela imprensa negra como uma possibilidade, adversa ao poder, imprescindível à ascensão social e cultural.

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

No âmbito dessas precipitações, a busca pela reconstrução do Estado democrático de direito na década de 1990, suscitada por toda sorte de movimentos sociais, provocou profunda mudança constitucional na América Latina como um todo, fazendo emergir a concepção multicultural e pluriétnica das sociedades, possibilitando o diálogo sobre *raça* por meio de uma nova perspectiva, emancipatória.

Ainda com relação à ação afirmativa e emancipatória do Movimento Negro, bem como o *Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial* entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso - em que já se enfatizava a necessidade de implantação de ações afirmativas no que se refere à educação e ao mercado de trabalho - Gomes observa que na precipitação dos acontecimentos, “a culminância desse processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro Brasileiro aconteceu nos anos de 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social, acumuladas ao longo dos anos” (GOMES, 2017, p. 34).

Em 2001, foi relevante como ação afirmativa a participação do Movimento Negro na *III Conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância*, em Durban na África do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas. A partir de então, ganhou mais projeção no seu intuito de politização e ressignificação de *raça* provocando mudanças na estrutura estatal por meio da criação de determinados setores como a *Associação Brasileira de Pesquisadores Negros*, em 2000, atuando com ênfase no plano acadêmico em 2000 e, em 2003, *A Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial*.

Em 2004, *A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* foi criada no Ministério da Educação, com a finalidade de fazer articulação entre Diversidade e Educação, no atendimento a reivindicações dos movimentos sociais, mais especificamente do Movimento Negro. Gomes ressalta que “as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos da atuação política de Abdias do Nascimento (1914-2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações” (GOMES, 2017, p. 35) até culminarem com a sanção da Lei 10.639/03 com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na rede de ensino pública e privada e pode ser entendida como uma política de ação afirmativa que tem como objetivo a afirmação da diversidade étnico-racial na educação escolar para que os currículos e práticas escolares contemplem a realidade da história, memória e identidade africana e afro-brasileira do alunado afro-brasileiro.

Segundo Gomes (2017), atualmente algumas das reivindicações do Movimento Negro foram transformadas em políticas do Ministério da Educação, leis federais e decisões governamentais do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal. Apesar de todas as conquistas, ainda há um longo caminho a percorrer para que a implementação dessas ações se mantenha com regularidade, em processo de plena realização no cumprimento de suas diretrizes. Para tanto, foi elaborado em 2009, o *Plano Nacional de*

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No intuito de fazer cumprir as reivindicações expressas neste aparato legislativo estatal que favorece a valorização da identidade negra por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da comunidade escolar e acadêmica, as atitudes e iniciativas contam muito e se desenvolvem, com efeito, nos âmbitos social e cultural, por meio do *educador*.

A *Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/04 - em que constam As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* - não deixou de considerar em seus desdobramentos, as questões raciais da identidade negra que se inserem na elaboração e implementação dos currículos, na valorização dos saberes emancipatórios de matrizes diversificadas para suprimento das defasagens sofridas dentro dos ambientes de ensino. A implementação das novas diretrizes se constituíram como uma política de reparação, reconhecimento e valorização da população negra no intuito de ingresso, triunfo e permanência na educação escolar, por meio de parâmetros voltados para a afirmação da diversidade cultural e concretização de uma política educacional das relações étnico-raciais nas escolas que foi desencadeada a partir dos anos 2000. Trata-se de um documento oficial do governo, discutido por cerca de 150 estudiosos e educadores que se subdividiram em Grupos de Trabalho entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Quilombolas.

Dá ênfase ao resgate do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e visa uma atuação participativa do negro na sociedade por meio da aquisição de competências e conhecimentos; considera em seu escopo abordagens metodológicas e práticas pedagógicas decoloniais, fundamentalmente, necessárias à reconstrução identitária (GOMES, 2011, s.n.p.). As práticas pedagógicas que tratam das questões étnico-raciais têm o poder de traduzir uma consciência coletiva plural, denotando habilidades que emergem a todo o momento como musicalidade na vida em sociedade. Para além das formalidades, tais traços culturais acabam por delinear os significados inerentes necessários à abertura de novas perspectivas, possibilitando um melhor desenvolvimento na aprendizagem. Essas perspectivas podem se polarizar, a médio e longo prazo, na identificação de respostas promissoras e de aptidões fundamentais para o compartilhamento de experiências mais abrangentes e contextualizadas com a identidade do indivíduo. No caso da *Educação musical*, a integralidade desses resultados procede da construção das significações musicais identitárias que perpassam saberes múltiplos emancipatórios, constituindo-se como referenciais positivos na contemplação da diferença.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO GRIOT – OS CANTOS, AS CARAS E AS CORES DO BRASIL COMO METODOLOGIA DECOLONIAL PARA O ENSINO DE MÚSICA

No entendimento de que as estratégias de implementação das políticas públicas favorecem, no interior da escola, o processo de descoberta e reconstrução da identidade afro-brasileira, alertamos para o fato de que é preciso reavaliar as reais condições em que se encontram os espaços acadêmicos e escolares em relação às novas tendências pedagógicas que tendem ao desenvolvimento de novas metodologias, tecnologias sociais e ações afirmativas contra-hegemônicas. Ao analisar o trabalho de Walsh (2009), Candau (2010) salienta que o conceito de *Interculturalidade* no imaginário educacional coletivo não pode estar restrito à meras formulações de novas temáticas nos currículos ou nas práticas e metodologias pedagógicas, antes, porém, deve provocar verdadeira transformação estrutural e sócio histórica na formação do sujeito. Segundo Walsh (2009), as formulações teóricas multiculturais de cunho pedagógico não chegam a questionar, de maneira eficaz, as verdadeiras bases ideológicas do Estado-nação. Pautadas pela unificação da identidade “nacional”, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, “no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização” (CANDAU, 2010, p.27), deixando à margem os saberes “outros” que se manifestam por meio das expressões populares na sociedade. Candau analisa que,

Para Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil), vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (CANDAU, 2010, p. 27).

É justamente dentro dessa perspectiva “pretensamente” inclusiva, que se levanta a Interculturalidade Crítica, no sentido de questionar, valorar e avaliar determinadas políticas públicas educacionais em prol de uma Pedagogia Decolonial em que se estabeleça uma construção de sentido, elaborada a partir daqueles que sofreram a experiência da subalternização. Uma espécie de

aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

De acordo com Candau (2010), dentro dessa perspectiva, a resistência se daria por meio de uma proposta educacional contra-hegemônica em que se buscaria a transformação de estruturas e estâncias institucionais que sustentam práticas e relações

sociais segundo a lógica epistêmica ocidentalizada, baseada na racialização do mundo e na colonialidade do poder. Trata-se, portanto, de “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 9).

No campo da música, precisamos colher respostas afirmativas de nossos alunos, obter o retorno musical assimilativo prático de suas potencialidades rítmicas e sonoras de acordo com o significado que já trazem consigo, implícitos na diversidade e identidade das culturas que lhes são negadas ao impormos modelos inadequados que não lhes pertencem e nem lhes representam, com os quais não estão familiarizados. O processo de aprendizagem musical se dá com base na construção dos significados inerentes e delineados de acordo com as vivências e gostos musicais que o indivíduo já traz consigo. Segundo Green, “se não estamos familiarizados com um estilo de música, e desse modo, não-receptivos aos seus significados inerentes, estaremos também predispostos a responder negativamente às suas delineações” (GREEN, 1996, s.n.p.). Para que a experiência musical total aconteça, é preciso que conheçamos e ouçamos a quem queremos ensinar e o que devemos ensinar sem a imposição pré-concebida de algo que não significa, ou seja, que não se traduz em “signo” receptível adequado à realidade daquilo que se é. Adotar delineações concernentes aos precedentes sociais que se apresentam é premissa para que qualquer forma de aprendizado se consolide. Em face de tudo o que foi exposto, nos vemos desafiados à seguinte questão: como tratar a questão da Diversidade sendo esta uma competência político-pedagógica a ser inserida no currículo e adquirida pelos profissionais de Educação Musical em seu processo de formação docente, a fim de que estes venham a intervir positivamente na escola?

A noção desenvolvida pelo conceito de *Pedagogia Decolonial* abre uma perspectiva que ainda se encontra em processo de construção nos sistemas de ensino, mas, a nosso ver, sem dúvida, se constitui num importante dado estratégico para a contemplação de uma *práxis*, baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe *pedagogia* como *política cultural* (CANDAUI, 2010, p. 28. Grifo nosso).

A escola pode ser concebida como um espaço de troca de experiências e vivências, um lugar onde diversas culturas se encontram representadas pelos seus sujeitos “diferentes”. Por meio do diálogo - no estabelecimento de novos parâmetros que possam nortear as manifestações de saberes diversificados que insurgem em meio às práticas pedagógicas e os currículos - é preciso criar espaços para a construção de etnicidades através de novas abordagens conceituais e metodológicas, por meio de ações afirmativas que visem à resolução do problema de dentro para fora:

Repensar a escola como lugar de construção de um conhecimento, como um espaço que possibilita a transformação e a formação de valores, hábitos e comportamentos – novas identidades - visando o respeito às diferenças. Um lugar onde é possível a ampliação da cidadania para a promoção e valorização do ser humano. Um lugar em que o educador possa mediar os conflitos por meio de interfaces criadas junto aos sujeitos sociais. Neste sentido, as atitudes contam muito e devem se desenvolver, com efeito, nos âmbitos social e cultural, por meio do educador. Conceber o educador como um agente sociocultural ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores. No entanto, consideramos que esta perspectiva é fundamental se queremos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos na atualidade (CANDAU, 2014, p. 41).

Este lugar - em que a escola se converte num *locus* de enunciação e numa possibilidade adversa ao poder - é capaz de abrigar novas pedagogias e realizar mediação ética político-social entre os conflitos gerados em meio às relações étnico-raciais que se processam na formação das identidades. É um lugar em que o educador pode atuar como agente sociocultural por meio do escopo de projetos e metodologias decoloniais construídas com base na emancipação epistêmica. Pedagogias que se projetem além dos muros da escola e se desenvolvam como política cultural de representação das minorias pela quebra de paradigmas e ressignificação dos currículos. Nesse contexto, tal como nos afirma Candau (2010), consideramos a sanção da Lei 10639/03 como uma forma de mediação dos conflitos étnico-raciais no interior da escola.

No caso do ensino de Música, a problemática que se identifica vai além dos paradigmas apresentados pelo aparato legislativo e gira em torno da questão de diversidade e das relações étnico-raciais que permanecem engendradas nos estabelecimentos de ensino. As formas de expressão musicais e manifestações culturais negro-brasileiras se traduzem em vivências musicais e se evidenciam por meio da emancipação dos saberes outros, em forma de musicalidade e habilidade identificadas na aprendizagem. No cômputo das defasagens sofridas verifica-se a necessidade de se desenvolver estratégias - que possam fazer frente às demandas sociais cada vez mais complexas da escola – pautadas por pensamentos e ações permeáveis a novas epistemes que agreguem novos saberes, questionamentos e princípios.

Procurando compartilhar algumas das experiências vivenciadas ao longo do período de desenvolvimento do Projeto GRIOT: Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil! e da constituição do (IMUD) Instituto Música e Diversidade: Tecnologias Sociais e Interculturais de Inovação - fruto dos longos anos de experimentação e implementação do Projeto em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro - abordaremos aspectos acerca da identidade e sociabilidade da música, sobretudo no que diz respeito ao que foi

apreendido pelos participantes durante a trajetória do grupo, tendo como referência os objetivos que fundamentaram o Projeto em sua origem.

O Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil teve sua origem em 2003 na Fundação de Apoio à Escola Técnica/FAETEC – órgão pertencente à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Governo do Estado do Rio de Janeiro – que opera em várias regiões da periferia e apresenta diversas opções de modalidades profissionalizantes em áreas distintas. Nas unidades relacionadas ao ensino de música, os cursos encontram-se desvinculados do ensino regular e operam em regime de “curso livre” sendo abertos à comunidade local e aos alunos da escola técnica do Estado; na ocasião em que se deu a implementação do Projeto em questão, se estruturavam em oito níveis de aprendizagem musical – da formação inicial à continuada - dispostos ao longo de quatro anos e contemplavam competências variadas, tidas como componentes curriculares de disciplinas obrigatórias e optativas. Na disciplina de Canto-Coral - componente curricular obrigatório dos oito níveis de ensino - o projeto se desenvolveu gradativamente e apresentou-se como uma proposta de Metodologia Decolonial para o ensino de Música situada no campo da Etnomusicologia com ênfase em aspectos educacionais das Relações Étnico-Raciais, abrangendo o campo artístico musical e a construção de etnicidades específicas enquadradas dentro das matrizes tupi, lusa e afro. Para darmos mais objetividade a essa dissertação, focaremos nosso estudo somente na matriz afro que, por sua singularidade, já comporta imensa complexidade e por se tratarem os seus integrantes, em sua maioria, de pertencimento à raça negra.

Figura 1 – Centro Cultural Amália Fernandes Conde / Santa Teresa - 2006



A Prática Musical específica, desenvolvida pelo Projeto, consiste num método desenvolvido para o aprendizado de Música por meio do qual se executam propostas musicais autorais, elaboradas de forma sistematizada através do ritmo corporal percussivo aliado à música vocal em conjunto. De forma contextualizada, os elementos técnico-musicais coletados - escalas, modos, improvisos, formas musicais rítmicas, polifônicas e/ou melódicas - pertinentes a etnias africanas específicas; são selecionados e elaborados em arranjos musicais que podem incluir temas folclóricos específicos.

Figura 2 – Trabalho autoral de elemento rítmico corporal-percussivo modificado a três vozes rítmicas

V.II.4. Executando Jogos Rítmicos Musicais de Entretenimento: "Dhi" e "Demba" - Etnia !Kung

Seção A: A Três Vozes Rítmicas. Execução do "Dhi" : jogo rítmico de palmas e emissão de sons guturais "hrr" em que se busca atingir aceleração no andamento (vence o jogo quem for mais rápido). É executado por rapazes da etnia !Kung. Executar o Ritornello duas vezes com aceleração gradual do andamento a cada repetição. ALENCAR, 2016. KUBIK, P.56 - Lisboa, 1970.

Fonte: ALENCAR, ETMF, 2016

Figura 3 – Trabalho autoral de elemento rítmico corporal-percussivo modificado a três vozes melódicas e uma

Seção B: A Duas Vozes. A Canção "Demba": é executada por rapazes com idade entre 8 e 12 anos. Composta por variantes melódicas. Sistema Tonal Tetrafônico: sol-dó / ré-lá. A letra apresenta textos curtos com acompanhamento de palmas. ALENCAR, 2016. KUBIK, P. 56, 83- LISBOA, 1970.

Fonte: ALENCAR, ETMF, 2016

CONVENÇÃO OFICIAL DOS RITMOS CORPORAL-PERCUSSIVOS

Figura 4 – Pés contra o chão e mãos contra peito, face e coxa

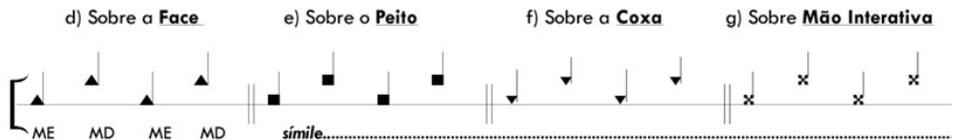


I.2. MÃOS

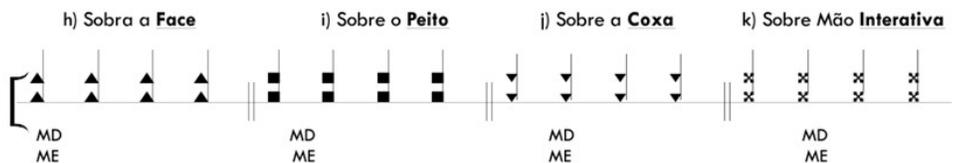


II.2.1 Mãos Espalmadas Alternadamente:

Obs. Mão esquerda sobre lado esquerdo do corpo / Mão Direita sobre lado direito do corpo



II.2.2. Mãos Espalmadas Simultaneamente



Fonte: ALENCAR, ETMA, 2016

Ao traçar um perfil dos 20 integrantes afrodescendentes – moradores da Baixada Fluminense e das periferias da cidade do Rio de Janeiro, com idade entre 17 e 25 anos – por meio do diálogo, da troca de idéias e experiências, foi possível perceber, entre os participantes do grupo, a busca de auto-reconhecimento e pertencimento étnico-racial como potencial para a descoberta identitária em meio às personalidades diversificadas que se desdobravam e se misturavam para fazer emergir talentos e habilidades musicais (rítmicas, corporais e vocais). Mas que identidade(s) seria(m) essa(s)? As identidades eram diversificadas, mas, semelhantes; revelavam-se interseccionalmente, impregnadas de suas vivências e experiências, acumuladas historicamente ao longo de gerações; mesclavam-se sincronicamente e traduziam-se em musicalidade, sons, palavras, corporalidade, ritmo, vida! Auto-identificavam-se por meio das questões contextuais que

envolvem historicamente a categoria “raça”, do *ethos* racial oriundo da afrodescendência complexificada por suas subjetividades próprias.

A descoberta da identidade, o mistério acerca de quem cada um seria, envolvia e marcava a todos por meio de um único interesse e objetivo comum: *cantar*. Cantar só, não bastava! Estava presente, na musicalidade escondida dos sujeitos, um contexto que dialogava permanentemente com os anseios de pertencimento e identificação com algum tipo de ideal e/ou *valor* identitário. Um contexto que se impunha e sobrepunha de maneira legítima; tramitava permanentemente e subconscientemente em meio às vozes harmonizadas e percutidas na execução de repertório que remetia às matrizes africanas. Por meio da prática musical específica desenvolvida pelo projeto - que alia a multiplicidade vocal ao ritmo corporal percussivo sistematizado de maneira contextualizada com elementos técnico-musicais de matriz africana - as identidades foram sendo deflagradas em respostas musicais e em *devires* que superaram quaisquer formas metodológicas tradicionais do conhecimento formal.

Figura 5 – Centro Cultural Amália Fernandes Conde / Santa Teresa - 2006



Quebramos protocolos e parâmetros de resistência, rompemos barreiras cristalizadas, criando uma forma de expressão até então não explorada em que a fusão das linguagens artísticas - música, dança e teatro - potencializava a performance e facultava o exercício da improvisação e criatividade dos participantes. Agregaram-se ao grupo, jovens com formação em dança e teatro buscando interação com a música

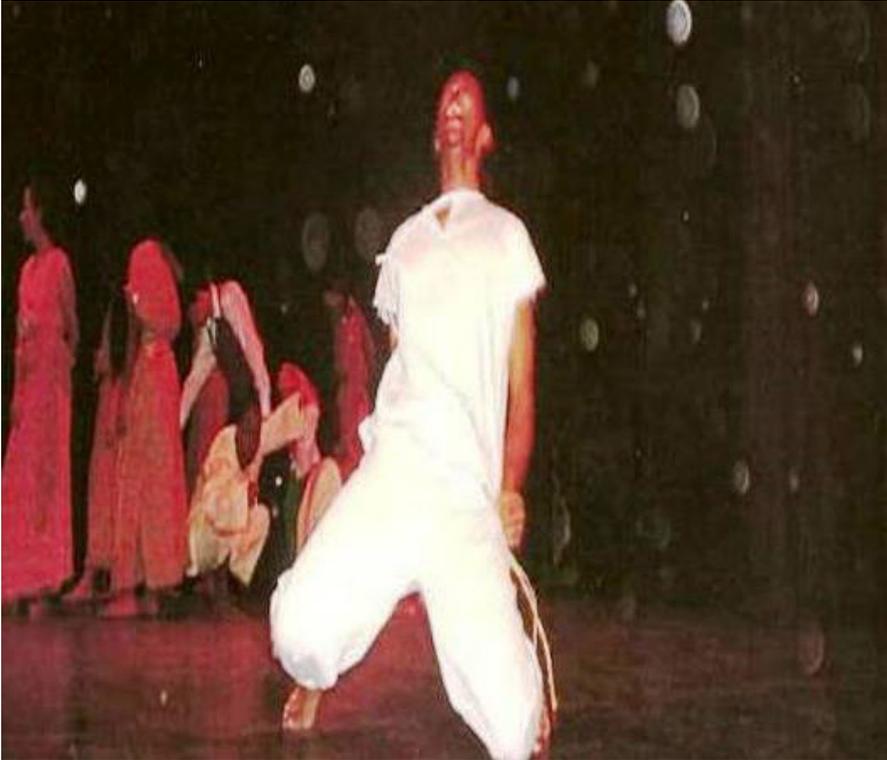
através do canto em conjunto. O uso da expressão corporal foi incentivado através de técnicas experimentais por nós desenvolvidas de forma contextualizada com elementos técnico-musicais de matriz africana - articulações e inflexões vocais e corporais, escalas, características modais e tonais - por meio da abordagem de vocalizes, ritmados e improvisados, executados pelos integrantes, mantendo sempre à disposição dos corpos em semicírculo.

Figura 6 – Semana da Cultura – FAETEC / Quintino – Ano 2006



Procurando preservar uma parcela de nossa formação musical anterior em que estivemos, enquanto *corista*, sob a influência da técnica de Theophil Maier, utilizamos inflexões vocais que propiciaram a execução do *grito* como forma de sonoridade liberada por meio da voz, juntamente com outros sentidos corpóreos. Os desafios aceitos pelo grupo emergiram no bojo desta trajetória experimental e motivaram iniciativas inesperadas e surpreendentes por parte dos próprios participantes que se sentiam e atuavam como protagonistas permanentes. Uma delas - durante o ritual coreográfico cantado e ritmado intitulado Griot Krahô em que se executou a peça autoral: Movimentos Rústicos para Corpo e Voz / “Brusco”, ouviu-se repentinamente no meio da atuação de um dos protagonistas gritar: Ah, liberdade!!!!!!

Figura 7 – Semana da Cultura - FAETEC / Quintino
Caduh Carvalho: “Liberdade!!!!” – Ano 2006



O grito, proferido por Carlos Eduardo de Carvalho, o *Cadú*, liberado, de maneira improvisada, no momento da performance, nos levou ao entendimento de que houve resultado positivo, alcançado por meio das técnicas experimentais desenvolvidas nos ensaios, uma vez que foi possível a articulação de um discurso musical que evidenciava, entre outros, a identidade negra e a *fala* - antes retida, agora dita/gritada - sobre si mesmo, sobre aquilo que se sente, sobre aquilo que se é. É importante lembrar que lançamos mão de toda sorte de recursos dos quais dispúnhamos - o uso da imagem, indumentária, repertório específico, concepção artística diferenciada, composições e arranjos autorais, fusão de linguagens artísticas, contextualização matricial da identidade musical negra - a fim de obtermos os resultados que nos levariam à construção de nossa metodologia para o ensino de música.

Figura 8 – Exemplo de Prática Musical da Metodologia

VII.2. Versão B: Prática Matricial - Células Dissociativas Sobrepostas Rítmicas e Vocais

EDNA ALENCAR

The musical score is presented in four systems, each with a vocal line and a rhythmic line. The time signature is 3/4. The first system features a vocal line with lyrics 'Hê hó hê há' and a dynamic marking of *pp*, and a rhythmic line with 'x' marks. The second system has lyrics 'ko á ko - ká pe pe pe pe' and a rhythmic line with 'x' marks. The third system has lyrics 'Quê quê-a que quê que que quê-a que quê que que quê-a ki-ki-ki-ki ki-ki ki' and a rhythmic line with 'x' marks. The fourth system has lyrics 'ka ke ka ke ka ka ka ke' and a rhythmic line with 'x' marks.

Fonte: ALENCAR, ETMF, 2016

O método de trabalho foi construído de maneira experimental à medida que os resultados e *devires* iam sendo alcançados e as respostas musicais proferidas na articulação do discurso musical da identidade negra. As técnicas, estratégias e experiências metodológicas até aqui descritas corroboraram para o certame, mas não definiram um método regulatório formal no qual pudéssemos, por meio ou a partir de, construirmos nossa metodologia, sendo essa a questão que nos propomos a lembrar e identificar neste artigo, a implementação e construção de uma metodologia específica que possibilitou, por meio da Sociabilização da música, a descoberta e reconstrução identitária da juventude afro-brasileira.

BIBLIOGRAFIA

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista. v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

_____. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Porto Alegre: Educação. v. 37, n.1, p. 33-41/ abr. 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, Vol. 12, n° 23, 2007, p. 100-122.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. In: **V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Londrina, 1996. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393>. Acesso em: 24 jan. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

_____. Interculturalidade Crítica/ Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Univerdisad Pedagógica Nacional 17-19, de abril de 2007.

CAPÍTULO 9

PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE TANGIBLE AND PLURAL PROSOCIAL DYNAMIC (TPPD) “EL ESPEJO DE COLOR” IN THE SCHOOL SPORTS ENVIRONMENT

Data de submissão: 05/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

María José Benítez Jiménez

University of Málaga
Andalusian Interuniversity Institute of
Criminology
Málaga, España
ORCID: 0000-0001-9551-6031

ABSTRACT: This study defines the design and makes a proposal for the implementation of the Tangible and Plural Prosocial Dynamic (TPPD) “*El Espejo de color*” in the school sports environment, as it is a tool that can contribute to prevent antisocial behaviours in sports and in other areas of child coexistence. This dynamic has been created by the Work group on Criminology and Sport of the Institute of Criminology of the University of Malaga. After collecting information from a sample of coaches, families, and kids from football clubs in Malaga and analysing the results, an integrative dynamic was developed that could give an answer to what was said by different groups involved. “*El Espejo de color*” is a suggestive dynamic of participation and commitment that symbolizes the relevance of care among

the members of the community through the play. In February 2019, the aforesaid tool was implemented in two football teams of *Benjamines* (from 7 to 9 years old), belonging to the Malaga clubs Puerta Blanca and Mortadelo to proceed with its validation. The work of the coaches has been key in the implementation of the dynamic, being able to develop their educational skills even more through it and to achieve that the kids learn playing. We understand that it would be opportune to use the dynamic in the school environment since its versatility promotes working in different areas such as empathy, generosity, comradeship, impulsiveness, and frustration.

KEYWORDS: Espejo de color. Sports Dynamic. Antisocial behaviours. School.

PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA
DINÂMICA PROSOCIAL TANGÍVEL E
PLURAL (TPPD) “EL ESPEJO DE COLOR” NO
AMBIENTE ESCOLAR DO ESPORTE

RESUMEN: En este estudio se define el diseño y se realiza una propuesta de implementación de la Dinámica Prosocial Tangible y Plural (DPTP) “*El espejo de color*” en el ámbito deportivo escolar, por entender que es una herramienta que puede coadyuvar a prevenir conductas antisociales en el deporte y en otros ámbitos de la convivencia

infantil. Esta dinámica ha sido generada por el Grupo de trabajo sobre Criminología y Deporte del Instituto de Criminología de la Universidad de Málaga. Tras llevar a cabo una recogida de información a una muestra de entrenadores, familias y niños de clubs de fútbol en Málaga y analizar los resultados, se elaboró una dinámica integradora que pudiera dar respuesta a lo manifestado por los diversos colectivos implicados. “El espejo de color” es una dinámica sugerente de participación y compromiso que simboliza la relevancia del cuidado entre los miembros de la comunidad a través del juego. En febrero de 2019 dicha herramienta se ha implementado en dos equipos de fútbol de Benjamines (de 7 a 9 años), pertenecientes a los clubs malagueños Puerta Blanca y Mortadelo para proceder a su validación. La labor de los entrenadores ha sido clave en la aplicación de la dinámica, pudiendo desarrollar todavía más sus habilidades educadoras a través de esta y conseguir que los niños aprendan jugando. Entendemos que sería oportuno aplicar la dinámica en el ámbito escolar pues su versatilidad propicia trabajar diversas esferas como la empatía, la generosidad, el compañerismo, la impulsividad y la frustración.

PALABRAS CLAVE: Espejo de color. Dinámica deportiva. Conductas antisociales. Escuela.

1 INTRODUCTION

Sport and play, although they are not completely comparable, promote common interactions regardless of the place where they are performed. Both are universal learning tools and their educational burden shows lasting aspects through the life of individuals.

Among precedents of this study, it is important to make reference to that of the Galician Regional Government, which in collaboration with the Galician Sports Foundation and the Sports Council, carried out a project of non-violence in sport and in life. The Programme had as general aim to offer, to all the people involved in the school and sport context of Elementary School, resources to understand how violent behaviours are produced and how to fight these behaviours through intervention strategies. This project focused on three very useful guides: one for teachers and interested people (didactic proposals for the non-violence in sport and how to adapt curricular projects of centre and classroom programming in the area of Physical Education in Elementary School); another guide for schoolchildren and curious people (with the attitudes and behaviours of fair play, attitudes and behaviours necessary for competition and attitudes and behaviours necessary for cooperation); and a third one, for mothers and fathers (this guide began analysing the family in the context of today's post-modern society with the goal of establishing a relationship between types of family and the appearance of violent behaviours in children).

The final purpose of the Guides was to concrete the culture of non-violence in sport and in life, giving useful tools to teachers and parents, and to improve students' behaviour in ethical values, fair play of non-violence, justice, solidarity, cooperation, non-discrimination, respect for differences, etc. (Mosquera,a;b;c.)

In our research prior to the design of *El Espejo de Color* (Benítez and Quiroga, 2018) promoted by the Andalusian Sports Institute, it became clear how important it was to have uniform guidelines for action that could be used as a comprehensive training complement for boys and girls that participate in team games. Independently of the fact that our study focused on children's clubs, we can affirm that football is a sport made with assiduity in the school environment and we consider that it represents an extraordinary channel for the transmission of values and prosocial behaviours.

Therefore, our proposal is to implement the so-called dynamic "*Espejo de color*" to work on the prevention of antisocial behaviours in the school sport scenario, specifically in the football. It has been thought as a tangible and plural dynamic applicable to boys and girls from 7 to 9 years old.

Before implementing it, it will be necessary the work with the teachers and families to explain the tool and the relevance of its systematic application. Through this dynamic, a change in the symbolism of football is sought. Sport is related to values of commitment, effort, solidarity and fun that are far away from competitiveness, and antisocial behaviours, accompanied by frustration, to which reality brings us closer. The versatility of sport allows to draw different scenes permeable to the activation of prosocial behaviours, with the school being the learning framework par excellence.

2 THE TPPD "EL ESPEJO DE COLOR"

2.1 DESCRIPTION

El Espejo de color (Benítez, 2018) is a tool with which a dynamic performance is carried out to activate prosocial behaviours in trainings and football matches (Sánchez Pato, A. and Bada Jaime, J., 2011; Sánchez Pato, A./ Murad Ferreira, M./ Mosquera, M.J. and Proenca, R.M., 2007). It is a pioneering Prosocial Tangible and Plural Dynamic (DPTP), generated at the Criminological Institute of Malaga. It is composed of tangible elements, with a total of twenty-four coloured pieces measuring 21cm x 15 cm. It is called plural because it is addressed to all the groups involved in sport in a direct or indirect way.

Its shape is rectangular, and it has different colour on each of its faces. All the pieces have a magnetized area in the laterals so that they can bond with each other. Besides each piece has a central washer that serves as a counterweight so that it is

not blown away by the wind, taking into account that it will be used outdoors. It is also for this reason that the material is plastic so that it is impermeable, taking advantage of this lightweight material to be able to easily transport each piece or all the pieces of the dynamic.

When the twenty-four pieces are placed, they form a tapestry and this phrase is read: We learn playing and if the tapestry is turned over the phrase that appears is: We play smiling.

El Espejo de color has a numbering in each of its pieces and the players, once placed in a circle, will put them in order so they can see the written phrase once the sequence of the twenty-four pieces is completed. It is intended to transmit the fact that they are all part of the same matrix piece that is the group (mirror) and that each piece is a piece of mirror where the whole group is reflected. When some piece is not there, the reflection of reality is dysfunctional. All the pieces of the mirror are equally important because it is impossible for the absence of any piece to go unnoticed. On the one hand, it is visualized the relevance of each member of the group and, on the other hand, that each member gets stronger by joining others. The mirror is the sum of all, and it breaks if someone is not taken care of by the rest of small mirrors.

The play is about having fun together and learning together. The first lesson to know is that if I take care of my playmate, I am indirectly taking care of myself. If we share fun and learning, we will be able to use the time to make stronger our self-esteem and that of others. Generosity and solidarity are two pillars to make the play run smoothly.

2.2 PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE TPPD “EL ESPEJO DE COLOR” IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

After implementing the TPPD “El Espejo de color” in two football clubs in Malaga to teams of Benjamines (Benítez and Quiroga, 2018) and validating it, it can be seen how appropriate is to apply this dynamic in the school environment (Cantón Chirivella, E. and León Zarceño, E. 2005), since it is a fertile context in which to incorporate activities that dynamize the group and revalue each of the individuals.

The theoretical basis of “El Espejo de color” incorporates aspects of Hirschi’s theoretical model of social bonds (1969), focalizing the interest in some of its elements such as attachment, participation, or commitment to prevent criminal or antisocial behaviours.

The training of teachers and families along with the boys and girls are the axis on which to work group problems and individual disruptive behaviours. By existing several teams of similar ages, “El Espejo” can be employed as a complementary dynamic of

integration. Apart from strengthening a healthy mental and physical habit, it can be used to mix different groups.

Our intention is to promote in the school a study in which “El Espejo de color” is applied in a sample of boys and girls from 7 to 9 years old, being able to know the results obtained in the referred field work.

3 PROPOSAL

After including the TPPD “El Espejo de color” in football clubs, an action in the school environment is proposed to understand what it would be beneficial for the development of emotional skills and the activation of empathy, a key element in fighting against antisocial behaviours.

The success of the result will depend on a good training that succeeds in raising the awareness of all subjects involved in the football in one way or another and in stimulating prosocial behaviour by preventing violent behaviour.

It will be fundamental to transmit the conviction that the play implies commitment to respect others and that team sport involves improving the physical and psychological well-being of the group.

Teachers, players, coaches, and families have to be conscious that violent behaviours provoke hard-to-repair dysfunctions and that each of them is able to provide corrective and prosocial elements to the play.

REFERENCES

Benítez Jiménez, M.J. and Quiroga Rey, L. (2018). **Estudio sobre prevención de conductas violentas en fútbol**. Monográfico del VIII Congreso mundial por los derechos de la infancia y adolescencia celebrado en Málaga, España, del 7 al 9 de noviembre de 2018. Edit. Wolters Kluwer .

Benítez Jiménez, M. J. (2018). **El Espejo de color**. Dinámica prosocial para prevenir la violencia en el fútbol. Registro territorial de la propiedad intelectual de Andalucía. Expediente MA-408-18 N° Registro: 201899903113391.

Cantón Chirivella, E. and León Zarceño, E. (2005). **La resolución de conflictos en la práctica deportiva escolar**, *Cuadernos de Psicología del deporte* vol. 5, núm. 1 y 2 (159-171).

Hirschi, T. (1969). **Causes of delinquency**. Berkeley (EEUU): University of California Press.

Mosquera González, M.J. (2004a): **No violencia en el deporte y en la vida. Guía para docentes y personas interesadas**. A Coruña. Xunta de Galicia.

Mosquera González, M.J. (2004b): **No violencia en el deporte y en la vida. Guía para escolares y personas curiosas**. A Coruña. Xunta de Galicia.

Mosquera González, M.J. (2004c): **No violencia en el deporte y en la vida. Guía para madres y padres**. A Coruña. Xunta de Galicia.

Sánchez Pato, A./ Murad Ferreira, M./ Mosquera, M.J. and Proença, R.M. (2007). **La violencia en el deporte: claves para un estudio científico**, en *Calle Libre*, año 4, nº 6, vol. 2 (151-166).

Sánchez Pato, A. and Bada Jaime, J., (2011). **Aprendiendo a resolver conflictos en (desde) el deporte**, en De la Torre Olid, F. (Dir.) *La solución extrajudicial de conflictos*. Navarra: Aranzadi (203-225).

SOBRE A ORGANIZADORA

Edna Alencar de Castro trabalha com Tecnologias Sociais de Inovação no campo da Etnomusicologia. Atuou como professora de Educação Musical, de Prática Coral e Instrumental durante 20 anos, tendo desenvolvido através do Projeto GRIOT - Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil, uma prática musical que alia o ritmo corporal percussivo à multiplicidade vocal com a contextualização matricial de etnicidades específicas de origem tupi, afro e lusófona. Esta prática se configurou numa Metodologia Decolonial para o Ensino de Música que tem sido difundida e consolidada por meio da criação do IMUD - Instituto Música e Diversidade, o qual dirige. É bacharel em Arquitetura e Urbanismo, bacharel em Piano com Licenciatura Plena em Música - UFRJ. Mestrado em Relações Étnico-Raciais na linha de pesquisa: Campo Artístico e Construção de Etnicidades CEFET/ RJ. Compõe, cataloga, investiga e decodifica elementos técnico-musicais matriciais contextualizados com expressões e manifestações rituais, religiosas e sociais. Membro da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET e Investigadora oficial do Grupo de Investigación en Etnomusicologia del Circulo Amerindiano – GRECA em Córdoba / Argentina, pertencente ao Centro Studi Americanistici Circolo Amerindiano Onlus, com sede em Perugia / Itália.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antisocial behaviours 99, 101, 102, 103

C

Central única de trabajadores 1, 9, 13

Comunidad de aprendizaje 17, 18, 19, 22, 23, 25

Contemporaneidade 83

Convenios culturales 1, 6, 7, 10, 13, 14

Creche 35, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 47

Cultura 2, 3, 4, 6, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 96

E

Educação Musical 83, 87, 89, 98

Educación artística 1

Educadoras de infância 35, 36, 39, 40, 41, 48

Enseñanza 19, 22, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 49, 58, 63, 72, 73, 74, 82

Espejo de color 99, 100, 101, 102, 103

Estudiantes 1, 4, 7, 10, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Etnomatemática 26, 27, 28, 29, 33, 34

Evaluación de aprendizajes 71, 72, 74, 75, 76, 81

Evaluación del aprendizaje 49, 50, 52, 54, 57, 58, 82

Evidencias de desempeño 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58

Exclusión 3, 20, 59, 60, 65, 66

I

Identidade afro-brasileira 83, 88

Identidades profissionais 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48

Inclusión 20, 59, 60, 64, 65, 66, 68

Intercultural 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 98

L

Laboratorio 6, 11, 26, 27, 30, 34

M

Metodologia Decolonial 83, 88, 91

Migrante 17, 18, 19, 23, 25

Modelos Matemáticos 26, 27, 29, 30, 31, 34

Multicultural 17, 18, 19, 20, 23, 25, 85, 88

P

Práticas pedagógicas 17, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 87, 89

Profesores universitarios 49, 53, 57

Q

Química 17, 71, 74, 77, 82

R

Rio de Janeiro (Brasil) 83

S

School 49, 99, 100, 101, 102, 103

Significaciones sociales 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69

Sports Dynamic 99

T

Teatro 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 51, 94

U

Universidad 1, 2, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 25, 26, 27, 49, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 82, 100

V

Visiones de los estudiantes 71



**EDITORA
ARTEMIS**