

MERCEDES RODRÍGUEZ CAMARGO
ROGÉRIO DE ALMEIDA
(orgs.)



RED DE EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA EN LATINOAMÉRICA
tendencias latinoamericanas en investigación – Vol. IV

REDE DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NA AMÉRCA LATINA
tendências latino-americanas em pesquisa – Vol. IV



· FEUSP



**RED DE EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA
EN LATINOAMÉRICA**

tendencias latinoamericanas en investigación
volumen IV

**REDE DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
NA AMÉRICA LATINA**

tendências latino-americanas em pesquisa
volume IV

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal
Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil
Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil
Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina
Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália
Elaine Sartorelli, USP, Brasil
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil
Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México
Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil
Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália
Luiz Jean Lauand, USP, Brasil
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España
Mario Miranda, USP, Brasil
Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador
Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil
Regina Machado, USP, Brasil
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil
Rogério de Almeida, USP, Brasil
Soraia Chung Saura, USP, Brasil
Walter Kohan, UERJ, Brasil

MERCEDES RODRÍGUEZ CAMARGO
ROGÉRIO DE ALMEIDA
(ORGS.)

**RED DE EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA
EN LATINOAMÉRICA**
tendencias latinoamericanas en investigación
volumen IV

**REDE DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
NA AMÉRICA LATINA**
tendências latino-americanas em pesquisa
volume IV

DOI: 10.11606/9786587047751

· FEUSP

SÃO PAULO, SP
2024

© 2024 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Mercedes Rodríguez Camargo
Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida
Capa: Mercedes Rodriguez
Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

R312 Red de educación contemporánea en Latinoamérica: tendencias latinoamericanas en investigación. v. 4. = Rede de educação contemporânea na América Latina: tendências latino-americanas em pesquisa. v. 4. / Mercedes Rodríguez Camargo, Rogério de Almeida (Organizadores). – São Paulo: FEUSP, 2024. 254 p.

ISBN: 978-65-87047-75-1 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047751

1. Educação. 2. América Latina. 3. Contemporaneidade. I. Rodríguez Camargo, Mercedes (org.). II. Almeida, Rogério de (org.). III. Título.

CDD 22^a ed. 37 (7+8)

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8a: 7532

Obs.: Citações e referências não estão padronizadas por opção dos organizadores.

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: spdfe@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

TABLA DE CONTENIDO / SUMÁRIO

	Presentación	8
	Capítulo 1.	9
La escuela secundaria vivida como escenario para la construcción de comunidad y la expansión de justicia educativa, cultural y social	Gabriela Cadaveira y Luis Porta	
	Capítulo 2.	28
La inclusión un asunto de todos	Luisa Fernanda Rodríguez Leal, Mercedes Rodríguez Camargo, Hernán Buitrago	
	Capítulo 3.	50
Género, currículo y lo perverso en la educación Del Perú contemporáneo	Janina Moquillaza Sánchez	
	Capítulo 4.	68
Estado del arte en torno a la evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior.	Andry Yiney Téllez Pardo y Martha Cadena Chala	
	Capítulo 5.	94
El deseo en la docencia: una exploración desestabilizante de 'La Vocación Docente' en clave queer	María Belén Hobaica y María Marta Yedaide	
	Capítulo 6.	120
Des-aprendizajes con ESI: un abordaje biográfico-narrativo con las docentes del Ciclo de Formación Docente en la Facultad de Humanidades (UNMdP)	Bárbara Bequio y Gladys Cañueto	

La universidad en la era digital: iniciativas y avances en educación a distancia	Capítulo 7.	146
	Yeison Méndez	
Narrativas Cinematográficas e a circulação de imaginários contemporâneos	Capítulo 8.	164
	Rogério de Almeida	
O Método João de Deus, o ensino da leitura e o debate sobre o par decadência/atraso nas sociedades portuguesa e brasileira de final do século XIX	Capítulo 9.	177
	Roni Cleber Dias de Menezes	
<i>Bem-Vindos ao Paraíso: aproximações interseccionais sobre o corpo-território latino-americano na literatura de Nicole Dennis-Benn</i>	Capítulo 10.	200
	Sabrina da Paixão Brésio	
Imagens [de]generativas: o ensino de artes visuais e design gráfico face à inteligência artificial	Capítulo 11.	222
	Marcos N. Beccari, Leonardo Marques Kussler, João Victor Diehl de Oliveira	
A ocupação das escolas em São Paulo em 2015 como movimento conservador	Capítulo 12.	240
	Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio	

Presentación

La educación sigue su marcha y continúa preguntando sobre cómo abordar las tendencias curriculares, organizativas, pedagógicas y didácticas desde contextos disruptivos y complejos que surgen como elementos naturales e inherentes al pensamiento de los jóvenes, quienes son el sujeto transformador de una sociedad que no es la de mañana sino la de hoy; porque esta inmerso y hace que este hundimiento en la novedad y relevancia de lo que es relativo se asome e instale en las aulas e instituciones.

Lo importante de esta percepción educativa, escrita en las misiones y visiones de cada una de las instituciones educativas, establezca aportaciones de quienes conforman las comunidades educativas y la cultura de cada país; es decir, de todos.

Los cambios se gestan y no surgen de la noche a la mañana, siempre se dan frente a la mirada de quienes quieren ignorarlos. Una inmensa cantidad de personas con formación intelectual o no centran el avance científico en su proceso sino en el producto esto estaría acorde con lo que señala Khun: “Los cambios revolucionarios son diferentes y bastante más problemáticos. Ponen en juego descubrimientos que no pueden acomodarse dentro de los conceptos que eran habituales antes de que se hicieran dichos descubrimientos”.

A partir de lo anterior damos paso al cuarto número de nuestra red ECLA, quienes escriben en ella buscan hacer cambios científicos en la educación por ello la investigación es el paso vital para ello. Se busca que a través de los capítulos se demuestre el quehacer de los docentes y sus reflexiones.

Esperamos que disfruten estos capítulos realizados en escenarios variados, como la educación secundaria y universitaria, así como cada uno de los investigadores que plasmaron sus análisis y aportes a la enseñanza y aprendizaje.

Mercedes Rodríguez Camargo
Rogério de Almeida

La escuela secundaria *vivida* como escenario para la construcción de *comunidad* y la expansión de *justicia educativa, cultural y social*

Gabriela Cadaveira
Luis Porta

Introducción

Propósitos y objetivos de la investigación y las preguntas directrices del proceso de investigación

A partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional argentina (LEN) N° 26206 (última Ley educativa vigente en nuestro país desde el año 2006), la escuela ha atravesado la redefinición de su lugar y sentido. Los propósitos centrales de la Escuela de Educación Secundaria (EES) remiten a la necesidad de generar acciones destinadas a la formación de ciudadanos a través del desarrollo de mecanismos institucionales de democratización y participación; de ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los/ las estudiantes la adquisición de saberes para continuar sus estudios; y vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de aquellas/os en el ámbito productivo (Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para la educación secundaria 1° Año ESB, 2006, p. 10).

Nos proponemos observar los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas secundarias, dentro de las aulas y fuera de ellas. En un primer momento,

comenzamos a analizar los documentos y normativas que dan marco a las acciones educativas, nos planteamos ¿Cuáles son los propósitos de la “nueva” Escuela de Educación Secundaria (EES)?; ¿Cuál es la definición de enseñanza?, ¿Cuál es el lugar de los docentes y de los estudiantes en la escuela?, y ¿Cómo se articulan estos elementos con los saberes que la sociedad considera valiosos de ser legados a las nuevas generaciones para “crear al hombre ‘actual’ a su época” (Gramsci, 1985, p.187), en este caso, los Diseños Curriculares (DDCC)?

En los documentos y normativas elaboradas a partir de la LEN y de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688 (la LEP, promulgada en el año 2007) se destaca el lugar que tanto los docentes como los estudiantes-adolescentes / jóvenes tienen en la escuela, acentuando el reconocimiento “en los estudiantes no sólo [de las] diferencias de procedencia, en cuanto a la clase social, sino también diferencias culturales como etnia, religión, género, lengua, generación, capacidades especiales, o identidades regionales” (Marco General del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para el Ciclo Superior, 2010, p. 9), subrayando la importancia que esto tiene en la visibilización y puesta en valor de las prácticas culturales juveniles.

Las propuestas teóricas expresan y definen el entramado en el que los sujetos interactuamos, sin embargo, es importante destacar que algunos autores plantean que la concepción de ciudadanía que ha sido expresada desde la escuela sarmientina hasta hace unas décadas atrás, no contemplaba las diferencias culturales en las que actuamos, lo que nos lleva a “(...) *despojarnos de nuestra cultura, para pasar a ser ciudadanos*” afirma R. Rosaldo (en McLaren, 1997, p. 248). Estas identidades formales – como la nacionalidad- dan la ilusión de una identidad a la vez que borran la diferencia, por ello Rosaldo (1999) propone hablar de *ciudadanía cultural* a partir de la cual se reconozca el sentido de pertenencia y la reivindicación de derechos en el sentido substancial y no formal. Podemos reconocer un parentesco teórico que se alinea con las orientaciones desarrolladas en los documentos de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, en esta ocasión se incorpora la idea de observar críticamente el acervo cultural heredado y que forma parte de los contextos en que los / las adolescentes están inmersos, para poder ampliar su visión del mundo y transformarlo. Así, los / las estudiantes son comprendidos como sujetos productores de pensamiento y simbolización, es decir, desde una perspectiva promotora de la

acción. En este sentido, desde la normativa curricular de la provincia de Buenos Aires se recuperan algunas categorías a tener en cuenta, como por ejemplo, en términos de G. Kessler la ciudadanía es entendida como “el conjunto de prácticas (...) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad reside en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales” (en Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía de la provincia de Buenos Aires, 2007, p. 34). En este fragmento se expone la idea de pensar la “ciudadanía” desde una perspectiva dinámica, siempre en redefinición vinculado a la expansión de derechos y a la imprescindible acción de los sujetos.

Más allá de reconocer a las / los estudiantes como ciudadanos desde un status político institucionalizado y formal, pensar en incorporar sus prácticas culturales distintivas, les permite constituirse como grupo subordinado para reivindicar sus derechos de manera substancial. Describir, conocer y poner en valor las diversas expresiones culturales de los jóvenes se ha tornado un tema fundamental para la educación en general, y para la transformación de las prácticas pedagógicas.

En un segundo momento de esta investigación acompañamos los procesos sociales de las escuelas para compartir los saberes que se configuran en la cotidianidad de la vida escolar. Acompañamos los procesos educativos, describimos, registramos y conversamos junto a la comunidad educativa, las prácticas pedagógicas que se despliegan en ellas, dentro de su diversidad, identificamos: prácticas pedagógicas institucionales y docentes situadas; y prácticas culturales adolescentes/ jóvenes entramadas en el contexto escolar que consideramos favorecen la construcción de ciudadanía-s en su articulación con la apropiación de saberes prescriptos en las normativas que enmarcan las prácticas. Nos preguntamos, ¿Cuáles son las tramas prescriptas en las propuestas pedagógicas institucionales / docentes enmarcadas en los diseños curriculares que dan sentido a la EES en relación con los adolescentes como sujetos de derecho atendiendo a la ciudadanía cultural? y ¿Cuáles son los presupuestos teóricos / teorías implícitas que operan en las prácticas de enseñanza (enfaticando aquellas en las que está basado el Marco General de Política Curricular – MGPC, 2007) y ¿Cuáles son los efectos?

Finalmente, nos interesamos en recuperar la historia que da sentido a las prácticas pedagógicas institucionales cuyo objeto central, en los años en que se inició

esta indagación, se vinculó a la modificación del estigma que poseía la escuela y su comunidad. En este sentido, pensar y expresarnos en términos de “*sujetos de derecho*” y de “*ciudadanía cultural*” no puede soslayar la identidad configurada en los primeros años en los que la EES se afirma como un derecho para todas y todos las y los adolescentes - jóvenes (para algunos sectores sociales, primera generación en acceder y transitar este nivel educativo) subvirtiendo el sentido excluyente de décadas. Reflexionamos entonces en torno a ¿Cómo se abordan estas y otras problemáticas desde las prácticas institucionales?; luego, en la cotidianidad de la vida escolar desde las propuestas docentes ¿Cómo diseñan sus clases teniendo en cuenta el contexto comunitario (escuela – sujetos) y las prácticas culturales de los estudiantes-adolescentes? y ¿Cómo promueven la ciudadanía cultural activa y crítica?

Nuestras preguntas guiaron esta investigación de corte etnográfico, profundizando los sentidos de la educación en las EES en general a partir de recuperar la historia de una escuela y las prácticas pedagógicas vividas en la cotidianidad.

Marco Teórico - Conceptual

La escuela secundaria como Dispositivo Pedagógico

La conformación de los Estados Nacionales incluyó a la escuela como forma educativa hegemónica en todo el mundo (entre los S. XVIII y XIX según las regiones). La mayoría de las naciones legisla la educación básica - primaria y la volvió obligatoria. Según diferentes posturas teóricas, la escuela ha sido considerada a la vez “*una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación*” (Pineau, 2001 p.28), entre otros efectos. La significación de lo escolar está dada por el contexto en que se inscribe, son los fenómenos externos como el capitalismo, las ideas de nación, de república, el objetivo de alfabetizar y sus sentidos, el imperialismo, los factores que explican la escuela. Sin embargo, si bien estos “contextos” cambiaron, el “texto escolar” resistió. Pineau (2001) sostiene que “la eficacia escolar parece residir entonces - al menos en buena parte - en su interior y no en su

exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela” (p. 29).

Para comenzar a pensar la escuela como institución, en su materialidad, destacamos elementos de la gramática del Dispositivo Escolar Moderno (DEM) (Pineau, P., 2001) El autor intenta abarcar diferentes “piezas” que describen lo que podría definirla aún hoy en día ¿Qué es la escuela? ¿Cuáles son los elementos que la constituyen? Tomaremos algunos para tejer la trama de la escolaridad, sin embargo, nos interesa revisar la categoría “Dispositivo Pedagógico” a partir de los aportes de Grinberg, S. y Levy E. (2009), quienes a su vez lo recuperan de M. Foucault para re-pensar ¿Qué lugar ocupa el poder *en - entre* las piezas? y a la vez observar su dinámica, las transformaciones que acontecen en su devenir.

Al pensar la escuela como un “dispositivo” en términos foucaultianos podemos en primer lugar romper con una idea estática, que conlleva a suponer imposibilidad, es decir, como un sistema auto-organizado que tiende al equilibrio. Por otro lado, nos invita a observar de forma analítica su naturaleza para reconocer los ‘*juegos de poder*’ en el que se inscribe y que condicionan las posibilidades de transformación. Ginberg y Lager (2013) sostienen que esta noción de dispositivo “*involucra acercarse a la comprensión de la vida de sujetos e instituciones en tanto formación histórica; esto es como relaciones de fuerzas*” (p.30). En este sentido resulta imperioso exponer que las crisis y reformas educativas de fines del Siglo XX provocaron procesos de fragmentación de la sociedad y configuraron los sistemas educativos hasta la actualidad.

El nivel medio o escuela secundaria se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y propedéutico para el ingreso a los estudios superiores, especialmente pensado para las futuras “clases dirigentes” en sus inicios. El sentido del Bachillerato clásico fue humanista, enciclopedista y selectivo. A lo largo de la historia, y con los cambios de gestión de gobierno en política educativa, se fueron creando y fortaleciendo otras modalidades como ser la escuela comercial, industrial, y técnicas entre otras que ofrecían distintas acreditaciones según la orientación. También se incorporaron propuestas de reformas con orientaciones y modalidades de organización en los bachilleratos. La tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba ese nivel ha estado siempre presente en los debates y disputas por el poder.

Sin embargo, a medida que el sistema educativo se fue masificando en cada nivel educativo, por diferentes procesos socioeconómicos y políticos (en nuestro país desde la

década del '50 y luego con políticas desarrollistas impulsadas por diversos Organismos Internacionales (O.I.), la función selectiva y preparatoria con la que había surgido la escuela secundaria se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos y por la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

La formación ciudadana y sus múltiples sentidos en la escuela

La formación ciudadana ha sido uno de los objetivos que organizaron la lógica de las políticas educativas diseñadas por el Estado desde la conformación del sistema educativo argentino. Los intentos por fundar una ciudadanía e identidad nacional orientan las decisiones de las políticas educativas en vistas a construir y legitimar el orden social, distribuir los roles que asumirán los ciudadanos y consolidar un conjunto de valores. La escuela pública fue protagonista en los procesos de instauración y reproducción de este orden. De allí que uno de los temas más destacados en la historia del sistema educativo argentino sea la generación de un nuevo sujeto político, el *ciudadano*.

Con el fin de aproximarnos a la complejidad del sentido que ha adquirido el “ser ciudadano”, vamos a distinguir cuatro momentos que vinculamos con contextos sociopolíticos que generaron normativas y cambios curriculares con el objeto de producir una transformación profunda en relación a la formación de nuevos sujetos sociales: 1- La promulgación de la Ley de Educación Común en el año 1884; 2- Las Leyes de la 1° presidencia de J. D. Perón: Primer Plan Quinquenal (1947-1951) y Segundo Plan Quinquenal (1953 – hasta el golpe de estado del año 1955); 3- La incorporación de la asignatura Educación de la Realidad Social Argentina en el año 1973 (que sustituyó a Educación Democrática); y finalmente 4 - Las Leyes de Educación Nacional y de la Provincia de Buenos Aires del año 2006/2007.

La problemática gira en torno a si es posible desarticular la idea de ciudadanía moderna, que se han consagrado a partir del siglo XVIII desde el estatuto jurídico, en este sentido, hablamos de ciudadanía civil, política, social (Marshall, 1997) y *cultural* (Rosaldo, 1999), y, por lo tanto, no acotar el sentido de la formación política sólo a lo atinente a la ciudadanía política. O, por el contrario, si debemos entender la ciudadanía como un concepto integral, cuya génesis histórica da cuenta de las luchas y pugnas sociales

que conllevaron a la conquista de los diferentes ámbitos a los cuales se circunscribe, hoy en día, su práctica, desde la cual, la formación política implicaría, la toma de conciencia histórica de la conquista de los derechos ciudadanos, así como la defensa y lucha por expandir los mismos. Por lo tanto, hablar de ciudadanía es comprenderla desde su historicidad y su sentido político, para la constitución de un proyecto democrático.

El estudiante como “sujeto de derecho”

Hace poco más de una década, se produjo un cambio sustancial en la concepción de la niñez y adolescencia en nuestro país, a partir de la sanción de la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño N° 26.061 (año 2005). Esta se enmarca en la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) que es el tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre del año 1989, que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho, y como tales pueden ejercer su ciudadanía de manera activa, es decir, dejan de ser objeto del derecho como lo expresaba la Ley del Patronato derogada.

La LEN, sancionada al año siguiente, encuadra al estudiante desde este nuevo status y proclama la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el territorio nacional argentino. De esta manera, se redefine el sentido de aquel nivel educativo con fuerte tradición elitista y el de sus protagonistas, que se plasma en uno de los objetivos centrales propuestos: reconocer a los estudiantes como jóvenes portadores de conocimientos que los identifican y que configuran prácticas culturales propias. En este sentido, la juventud, es entendida como un estado: *ser adolescente*, desde el cual participar activamente como ciudadanos (Reguillo, R. 2013).

Los documentos curriculares elaborados: Marco General de Política Curricular (MGPC) y los DDCC por año de la EES, explicitan los lineamientos planteados, atentos al enfoque de derecho que se promueve. Se asume el desafío de la democratización de las relaciones al interior de las escuelas, lo que implica no sólo replantear la participación de los adolescentes, sino también la re-configuración del rol de los adultos frente a ellos. Poner en diálogo las perspectivas de los diferentes actores involucrados en la vida escolar, supone avanzar en experiencias institucionales que promuevan acciones tendientes a resignificar los lugares que ocupan para repensar otros formatos y vinculaciones. Uno

de los propósitos centrales de la nueva Escuela de Educación Secundaria (EES) remite a la necesidad de generar acciones destinadas a la formación de ciudadanos a través del desarrollo de mecanismos institucionales de democratización y participación.

En este sentido, se plantea una educación para la *justicia social* que podría encuadrarse desde la perspectiva de N. Fraser (en Aguilar Nery, 2017) quien propone el *reconocimiento* de todos los sujetos (desde sus identidades plurales), la *redistribución* de los bienes (económicos, simbólicos, ecológicos, materiales e inmateriales) y la *participación* efectiva de los sujetos “reconocidos” como sujetos políticos. Las Leyes educativas y los DDCC recuperan esta idea en primer lugar, desde el enfoque del currículum como síntesis arbitraria y transitoria de elementos culturales, que supone necesidad de revisión y cambio, discusión y participación, contextualización e interpretación de la realidad social, cultural y educativa.

En segundo término, el reconocimiento de los estudiantes y docentes como sujetos políticos capaces de transformar la sociedad en la que viven, desde un enfoque que incluye la noción de diversidad, distinguiéndose claramente del concepto de desigualdad. En este punto, se hace explícita la separación analítica de ambos conceptos, entendiendo que si bien “*el currículum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, (...) al mismo tiempo, (...) denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad*” (MGPC 2007, p.16).

Finalmente, destacamos la profunda desigualdad social, económica, cultural, y educativa, que nos conduce a situar la complejidad de cada experiencia educativa vivida frente a la “*exclusión incluyente*” en términos de Gentili (2012). Según el autor, deben analizarse la multidimensionalidad de los procesos de exclusión. En este sentido, los mecanismos de exclusión educativa “*se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inocuas para revertir (...) la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social*” (p.78). Así, los sistemas educativos, al mismo tiempo que amplían su cobertura incorporando nuevos sectores sociales, se “fragmentan” de tal modo que coexisten *circuitos de escolarización* (Tiramonti, 2007) con diferentes condiciones y calidad de enseñanza. Tiramonti (2005) señala que se ha producido un cambio profundo en la sociedad, cuando antes de las políticas neoliberales de los años '90, se pensaba a sí misma

como integrada e igualitaria y el Estado jugaba un papel de regulación fundamental, luego se consolidó una diferenciación donde se incrementó la población excluida del sistema socioeconómico. Uno de los efectos más notorios en la esfera educativa es la ampliación de la desigualdad, con la aparición de una heterogeneidad profunda al interior de los sectores sociales, ahora “fragmentados”, metáfora que intenta reflejar la complejidad de esta sociedad emergente.

La estigmatización en contextos vulnerados

La escuela secundaria en donde realizamos nuestra indagación se encuentra situada en una zona periférica de la ciudad de Mar del Plata (zona suroeste). Desde su constitución la escuela, y sus estudiantes sufrieron una estigmatización reconocida en la ciudad. ¿A qué se llamamos estigma? Link, B. G., y Phelan, J. C. (2001) señalan que hay estigma cuando cinco componentes se conjugan: etiquetar, estereotipar, separar, pérdida de estatus y discriminación, en el marco de una relación de poder. En nuestro país, G. Kessler (2012) reflexiona sobre las estigmatizaciones y estereotipos en sectores o grupos vulnerados y sus efectos. Afirma que “*Los estudios nos advertían que la existencia de estereotipos puede amenazar la identidad y autoestima de los grupos estigmatizados, puesto que ellos no desconocen los prejuicios de los que son objeto*” (p. 191). En sus indagaciones ha encontrado que más allá de que los habitantes de un barrio puedan intentar distanciarse del estigma, criticar a los medios por la denigración y la exageración, la dificultad mayor que se presenta es cuestionar de raíz la base racista y etnocéntrica del estigma desafiando sus fundamentos.

A la vez, en algunos grupos recaen más estigmatizaciones y se concentran más prejuicios (como los inmigrantes de países limítrofes). Kessler (2012) alerta sobre la problemática que conlleva en los grupos y lugares sobre los cuales se ejerce la denigración y estigmatización ya que provoca “*el distanciamiento mutuo y la ‘comunidad imposible’*” (p.191). Observa que la discriminación estructural es el proceso y el resultado de decisiones o indefiniciones pasadas y presentes que cristalizan en las condiciones de vida de los barrios. En este sentido se pregunta ¿cuál es el lugar del Estado en sus distintos niveles en este proceso? y ¿Cómo afecta especialmente a los jóvenes?:

otros no protegiendo los derechos de la población discriminada por agentes o instituciones privadas; en todo caso, como parte del problema. (...) examinamos los efectos del estigma en los jóvenes, en particular al limitar sus oportunidades de trabajo y en la hostilidad y violencia policial que se abatía sobre ellos. Nuestro último interrogante fue sobre el rol de las escuelas y la educación. No se trataba de ir detrás de eventuales prejuicios de directivos o docentes, sino de entender cómo las ideas motoras sobre el barrio intervenían de modos distintos en las representaciones o acciones de todos los actores implicados. No obstante, lo cual, trabajar la estigmatización del barrio en las escuelas locales no parecía una tarea fácil y sin duda es un desafío pendiente (Kessler, 2012, p. 192).

Las indagaciones de G. Kessler permiten sumergirnos en las experiencias de la escuela secundaria objeto de nuestro estudio y cómo se desarrollaron diversos procesos pedagógicos durante años (2016 -2019) con el fin de revertir la estigmatización. En ese sentido, nos resulta central asociar la idea de sujetos o grupos estigmatizados a la de *identidad o ciudadanía deteriorada* (Goffman, 2006; Kessler, 2012; Kaplan, 2016-2019). Las formas de discriminación hacia otro a causa de su aspecto físico, su color de piel, su etnia, su adscripción religiosa, su identidad de género, sus prácticas culturales o su rostro se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido. Estos condicionamientos materiales y simbólicos están atravesados por una expresión del racismo, en la que la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen prefijando destinos (Kaplan, 2019). En el mismo sentido, V. Núñez (2007) nos aporta la categoría “*antidestino*” para enunciar una educación que logre romper las “etiquetas” y la asignación social de los destinos.

Hacer comunidad: “amor mundi”

En el transcurso de esta etnografía, recuperamos la historia de la escuela a partir de las narrativas / testimonios de toda la comunidad escolar, lo cual nos permitió *escuchar* la polifonía de voces que armonizaron para imaginar la posibilidad de “*hacer comunidad*”. En este sentido Bárcena (2006) recupera de H. Arendt la idea de “*amor mundi*”, para considerar en la comunidad, de hombres y mujeres una necesaria “*preocupación y una*

obligación por el mundo, por una apertura a las cosas del mundo (...) por los asuntos humanos" (p. 39). A la vez, se entrama con la idea de "natalidad, que es la condición ontológica de la acción como inicio de algo nuevo" (p. 40), es decir, "ser un ciudadano es tanto (...) ser capaz de iniciar lo nuevo en la esfera pública [en este caso la escuela] y tener derecho a 'tener derechos'" (p. 40). Pensar juntos el mundo común, y dar lugar a "los nuevos" para transformar el legado se propone como uno de los ejes fundamentales para promover y fortalecer ciudadanía-s deterioradas o negadas.

Enfoque Metodológico

Esta investigación adopta un enfoque etnográfico. Yuni y Urbano (2005) sostienen que en sentido amplio "la etnografía como forma de conocimiento se enmarca dentro de la tradición interpretativa de la investigación social", con lo cual se la incluye, generalmente dentro del "Paradigma Fenomenológico / Comprensivo / Interpretativo" (p.107). En este sentido, los autores refieren al énfasis que puede darse a alguna de las dimensiones ontológica-metodológicas que la constituyen. Desde la concepción fenomenológica, se sostiene que "lo social no es una cosa" que permita predecir o establecer regularidades, con lo cual se pone en relevancia "el rol constructivo del sujeto cognoscente" (p.108). Es decir, se le otorga un gran peso a la acción humana y a las interpretaciones que estos le dan a los fenómenos y sentidos de sus acciones, a la vez que se relaciona con contextos sociales específicos.

La investigación etnográfica se ha desarrollado ampliamente en las últimas décadas, ha sido adoptada por numerosos campos del saber: sociología, psicología social, historia, y otras disciplinas sociales. Consideramos importante profundizar en sus diversas concepciones. La etnografía puede entenderse desde una triple acepción: como método, como texto y como enfoque. Diferenciar sus diversos sentidos permitirá abocarnos al uso que haremos en nuestra indagación. Como método de investigación nos referimos al conjunto de las técnicas no directivas (observación participante y entrevistas no dirigidas), las encuestas, y la residencia prolongada con los sujetos de estudios, es el trabajo de campo en sí. Como texto, remite al producto del trabajo de campo, donde se realiza una descripción detallada de los registros tomados sobre los procesos sociales observados y relevados. Finalmente nos interesa concentrarnos en el enfoque etnográfico que es un tipo de descripción-interpretación que consiste en:

Elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa descripción no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador (...). Pero, a diferencia de otros informes, esa conclusión proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los nativos. (Guber, 2014, p. 18)

Esta última acepción se amplía frente a los debates actuales. La etnografía es un modo de conocimiento que permite al investigador tomar contacto con múltiples dimensiones de intercambios dialógicos y experiencias más allá de la palabra dicha (gestos, sensaciones, emociones, momentos, miradas, etc.). Estas dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo, en tanto experiencia vivida como investigadores, pueden profundizarse a partir de los aportes de Jeanne Favret-Saada antropóloga tunecina-francesa, quien ya en la década del '60 sostiene:

(...) la comunicación entre el etnógrafo y sus interlocutores de campo no es solamente verbal; tampoco exclusivamente voluntaria e intencional: como en cualquier relación social, en la relación de campo hay también comunicación no verbal, impensada, y desprovista de intencionalidad. Salvo que insistamos en reducir la antropología a una indagación de los aspectos intelectuales de la experiencia humana (cosificados en las “representaciones nativas”), no hay razón (...) para excluir la evidencia empírica producida a partir de esa otra comunicación. (en Quirós, 2011, p. 30)

Las múltiples dimensiones de conocimiento que se ponen en juego en el trabajo de campo en tanto experiencia vivida como investigadores pueden ampliarse y debatirse a partir considerar el hecho de “*dejarnos afectar*” como instrumento metodológico. Favret-Saada reflexiona en torno no solo de las realidades que viven y experimentan las y los informantes e interlocutores, sino por la forma en que estas nos afectan. Sus aportes abonan numerosas preguntas que a continuación otras y otros antropólogos siguen haciéndose y que contienen aspectos diferentes a considerar. En primer lugar, podríamos afirmar que estos aportes conllevan a poner en foco el inicial e inevitable autocentrismo, la idea de observar-nos para poder corrernos de las formas y lógicas ya conocidas y encarnadas en nosotros mismos, y dar paso a sentidos otros de las

experiencias, diálogos y gestualidades cotidianas, obtenidas por medio del trabajo de campo, que resultan, desde algunos marcos interpretativos - teóricos, inexistentes o ininteligibles (Favret-Saada, 2014).

Otros aspectos vinculados al trabajo de campo y sus sentidos son retomados por la antropóloga argentina Julieta Quirós (2014), quien reflexiona puntualmente sobre el quehacer de las y los antropólogos/os. Su respuesta nos invita a modificar las concepciones tradicionales que traccionan aún hoy – tanto en la formación académica como en la acción profesional-. Para la autora salir al campo es: “*acompañar y vivenciar fragmentos del proceso social en su propio discurrir*” (p. 51). Esta tarea no es sencilla, para lograrlo deben tejerse relaciones de confianza a través de nuestra participación cotidiana en un universo de vínculos interpersonales. Así como producimos conocimiento, “(…) *la investigación etnográfica no es otra cosa que aprehender el proceso social en su aspecto vivo por intermedio de nuestra condición de seres vivos (...)*” (Quirós, 2014, p. 51).

Análisis y conclusiones

La escuela secundaria nos abrió sus espacios y tiempos para compartir durante tres años numerosos acontecimientos en los que se pudieron develar diversidad de experiencias. Recuperamos aquellas que expresaron el compromiso, la co-responsabilidad y la afectuosidad de sus protagonistas: docentes y estudiantes. La escuela, como espacio compartido: “*el mundo común*” fue configurando subjetividades e identidades forjadas desde el *amor mundi*. El cuidado por el mundo común, por los otros, que evidencia acción e interacción política de los sujetos que intervinieron. En ese sentido acompañamos los procesos sociales y educativos que dieron un giro a las vidas de la comunidad. Estos cambios se dieron de forma paulatina y aún continúan.

¿Cómo lograr cambiar en la escuela algo tan profundamente encarnado como es un estigma? La estigmatización reconocida y sentida por todas y todos, se desdibujó, borroneó para finalmente desvanecerse a partir de prácticas educativas institucionales que fortalecieron las identidades estudiantiles y sus prácticas de manera positiva, empoderándose. Las voces de las y los adolescentes y jóvenes expresan que ya no se identifican con el estigma. De este modo, las prácticas educativas interrogaron “*el rol de los signos, y los símbolos, los rituales y las formaciones culturales en nombre de la construcción*

de la subjetividad y la voz de los estudiantes” (McLaren, 1998, p.21). La configuración cultural que enmarcó las experiencias permitió que los estudiantes creen significados y sus historias culturales y experiencias para la acción y transformación. El curriculum como forma de política cultural posibilitó este recorrido:

La escolaridad no se conceptualiza como un sistema de reglas y relaciones unitario, monolítico ni rígido, sino como una escena cultural caracterizada por su naturaleza contestataria, de lucha y de resistencia. (...) La vida escolar debe considerarse como una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, un terreno en el que confluyen la cultura del aula y la de la calle, y en el que los maestros, estudiantes y autoridades administrativas aceptan, negocian y a veces rechazan la manera en que las experiencias y prácticas escolares son denominadas y llevadas a cabo. Dentro del contexto de un curriculum como forma de política cultural, la meta esencial de la educación se centra en la creación de condiciones para lograr que los estudiantes adquieran poder y se constituyan por sí mismos en sujetos políticos. (McLaren, 1998, p.25)

Este fragmento reúne algunas claves que los DDCC de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires incluyen y que impulsaron la transformación de la identidad de la escuela.

El curriculum es central, sin embargo, las y los docentes que lo trabajan deben posicionarse como “*intelectuales transformadores*” que desarrollen una “*claridad política e ideológica que les permita interpretar el mundo que los rodea y actuar en consecuencia*” (Bartolomé, 2008, p. 358). Entendemos que el equipo docente de la escuela, especialmente aquellas y aquellos que acompañamos en sus clases y que logramos entrevistar y conocer con mayor profundidad reúnen estas dos cualidades. Estas se complementan con la capacidad de trabajar de manera colectiva, inclusive junto a las y los estudiantes, Sennett (2012) reflexiona en torno a la sensibilidad para con los demás, como:

La capacidad de escuchar en la conversación, y en la aplicación práctica de esa sensibilidad en el trabajo y en la comunidad. Es indudable que escuchar con atención y trabajar en armonía con los demás implica un aspecto ético; la cooperación enfocada como una habilidad. Como tal, requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente. (p.10)

El autor reconoce que no es un proceso sencillo, que se encuentra lleno de dificultades y ambigüedades tal como pudimos recorrer en las experiencias de la “etnografía.”

Los aportes de esta indagación pueden resultar significativos para los docentes en actividad, así como para quienes se encuentran en la formación inicial, en relación a conocer propuestas pedagógicas transformadoras vividas en dinámicas escolares concretas. Consideramos que existen experiencias educativas que pueden considerarse “*anti-destino*”, como nuestra indagación, en términos de V. Núñez (2007) “en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social” (p.2) y acceso a los estudiantes a bienes simbólicos del mundo de época al que llegan. Es decir, que la educación debería “*permitir traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamientos, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles*” (pp. 2-3) con el fin de romper con la asignación social de los destinos.

A modo de cierre compartimos las siguientes palabras de F. Bárcena (1997):

La ‘esencia’ de la educación reside precisamente en la posibilidad de garantizar un futuro. Educar es un verbo que hay que conjugar, preferentemente, en tiempo futuro, porque éste sólo es posible en la medida que lo es también el fenómeno de la natalidad, del nacimiento; un acontecimiento que es expresión de fecundidad y, al mismo tiempo, de una cierta luz, la del ‘alumbramiento’ de la que suele hacerse sinónimo. (p.17)

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2011). ¿Qué es un dispositivo? En *Sociológica*, año 26, N° 73. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Aguiar Nery, Jesús (2017). *De la equidad a la justicia en la educación latinoamericana*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí - IISUE-UNAM. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0214.pdf>
- Bárcena, Fernando (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós.
- Bárcena, Fernando (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Bartolomé, Lila (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro. En *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. McLaren, y Kincheloe (eds.). Barcelona. Grao.
- Favret-Saada, Jeanne (2014). Zapata, Laura y Genovessi (trad.) *Jeanne Favret- Saada: "ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico*. Presentación y traducción. Avá N° 23 Posadas. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000200002
- Gentili, Pablo (2012). *Pedagogía de la igualdad, ensayos contra la educación excluyente*. CLACSO. Siglo XXI.
- Goffman, Erving (2006). *El estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gramsci, Antonio (1985). *La alternativa pedagógica*. Hogar del Libro.
- Grinberg, Silvia y Levy, Esther (2009). Pedagogía, Currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, Silvia y Langer, Eduardo (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. En *Revista del IICE* N°34, 29-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n34.1441>
- Guber, Rosana (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Kaplan, Carina (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. (pp. 211-223) En *Género es más que una palabra*. Educar sin etiquetas. Bs. As., Miño y Dávila.

- Kaplan, Carina y Szapu, Ezequiel (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento psicológico*, 17 (2), 109-119. En Memoria Académica. UNLP – FaHCE Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13730/pr.13730.pdf
- Kessler, Gabriel (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. En *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 22* (pp. 165-197) https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/84264/CONICET_Digital_Nro.a1538be6-97ba-45c5-91ba-e1acaffe671_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Link, Bruce y Phelan, Jo (2001). Conceptualizing Stigma. In *Annual Review of Sociology*, 27. <https://www.montefiore.org/documents/Original-Article-Conceptualizing-Stigma.pdf>
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- McLaren, Peter y Giroux, Henry (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, identidad y poder*. Homo Sapiens.
- Marshall, Thomas Humphrey (1997). *Ciudadanía y clase social*. Dialnet Unirioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/760109.pdf>
- Núñez, Violeta (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Recuperado (3/23). Disponible: https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf
- Pineau, Pablo (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupó’ “. En: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Quirós, Julieta (2011). *El por qué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Antropofagia.
- Quirós, Julieta (2014). *Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología*. Publicar - Año XII N° XVII ISSN 0327-6627-ISSN (en línea) 2250-7671

- Reguillo, Rosana (2013). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.
- Rosaldo, Renato (1999). *Ciudadanía Cultural, Desigualdad, Multiculturalidad*. <https://uia-foundation.org/wp-content/el-bordo/03/Multiculturalidad-01.php>)
- Sennett, Richard (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.
- Tiramonti, Guillermina (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En *Educación y Sociedad*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial <https://www.scielo.br/j/es/a/HbXqRqKk7M6ZcgPbBjs5YRB/?format=pdf&lang=es>
- Tiramonti, Guillermina (2007). *Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia*. ISSN 2346-8866. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Argentina https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv01n01a04/pdf_67
- Yuni, José y Urbano, Claudio (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica e Investigación - Acción*. Córdoba-Argentina. Brujas.
- Zapata, Laura y Genovessi, Mariela (2014). *Jeanne Favret- Saada: “ser afectado” como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. Presentación y traducción del texto “Ser Afectado de Jeanne Favret-Saada, École Pratique des Hautes Études”*. Avá N°23 Posadas. Version On-line ISSN 1851-1694. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000200002

Documentos

- Ley de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires (2005). N° 13298
- Ley de Educación Nacional (2006). N° 26206
- Resolución N°: 3233/06. Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para la educación secundaria 1° Año ESB (2006). Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires.
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). N° 13688
- Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía de la provincia de Buenos Aires (2006): 1º, 2º, 3º año. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación
- Resolución N° 3655/07. Marco General Política Curricular de la provincia de Buenos

Aires (2007). Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires.

- Marco General del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para el Ciclo Superior (2010). La Plata. Dirección General de Cultura y Educación.

Autores:

Gabriela Cadaveira. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Rosario. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), y Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Desempeña funciones de profesora e investigadora en la Facultad de Humanidades y de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la UNMDP. Integrante del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (UNMDP). Autora de artículos, capítulos y libros en temas como: Pedagogía Social, Educación en Escuelas Secundarias, Etnografía. Correo electrónico: gcadaveira@gmail.com

Luis Porta. Doctor en Educación de la Universidad de Granada, Licenciado en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 1995. Profesor e investigador en el área de educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Miembro de la Red IBERFORMAT – Red de Instituciones Formadoras en Gestión Cultural – OEI – Organización de Estados Iberoamericanos / Fundación INTERARTS. Miembro fundador de la Red REDINA – Red Argentina de Investigaciones Educativas. Sede: Universidad Católica de Córdoba. Forman parte más de 30 instituciones de investigación de la Argentina. Miembro de la Red RAPES – Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. Miembro de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de la República Argentina. Miembro del CICOP – Comisión Internacional para la Conservación del Patrimonio. Autor de múltiples libros, capítulos y artículos.

La inclusión un asunto de todos

Luisa Fernanda Rodríguez Leal
Mercedes Rodríguez Camargo
Hernán Buitrago

Introducción

Tradicionalmente, en diferentes regiones de Latinoamérica el concepto de inclusión educativa está restringido a un grupo de estudiantes con necesidades especiales, como aquellos con discapacidades físicas y/o mentales. Los enfoques y respuestas son compensatorios y/o correctivos, mediante el establecimiento de estructuras curriculares, programas de estudio y escuelas especiales diferenciadas. En muchos casos, una de las consecuencias más significativas de una estructura institucional educativa y curricular diferenciada es la segregación y el aislamiento de aquellos estudiantes considerados y a veces estigmatizados con necesidades especiales.

Esto requiere el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas referidas entre otros aspectos a una propuesta curricular pertinente y relevante inscrita en una visión compartida que facilita el diálogo entre los diferentes niveles educativos, enfoques pedagógicos asertivos y estrategias didácticas variadas, complementarias que atiendan oportunamente la individualidad de cada estudiante; el disponer de la infraestructura adecuada y de materiales didácticos orientados con el proyecto pedagógico de la institución y un apoyo permanente a los docentes en sus aulas para que efectivamente puedan cumplir el currículo con una visión incluyente e integral.

Por tanto, es importante entender y avanzar en la idea que, cada institución educativa enfrenta el desafío concreto de incluir a todos, adaptándose a la norma y cumpliendo con ella, y no dejar a nadie por fuera del sistema educativo, para que de esta manera los jóvenes con cualquier tipo de discapacidad tengan acceso real al proceso de enseñanza.

Es así como la Institución Educativa y los docentes requieren garantizar a los educandos procesos de mejoramiento y calidad académica, actualmente estos procesos se visualizan a través de valoraciones externas como el índice sintético de calidad educativa (ISCE), donde se analizan los resultados obtenidos en las pruebas saber para los grados de secundaria y media 9º y 11º; así mismo mediante valoraciones internas como pruebas censales y planes de mejoramiento. Como eje de la investigación se utiliza el siguiente interrogante ¿Cómo lograr que un maestro valore los trabajos de estudiantes con DV sin tener conocimiento del sistema de escritura Braille?

Marco Teórico - Conceptualización

Para abordar el tema de inclusión, se requiere determinar qué se comprende por el concepto; ya que, puede dar lugar a debates por las dinámicas que se presentan en la última década en los países del globo terráqueo; entre ellas la migración, conformaciones de comunidades con particularidades afectivas, reconocimiento de grupos internos dentro de cada país, denominadas *minorías*.

Ante el anterior panorama se observa que las oportunidades de claridad en el concepto se vuelven cada vez más confusas. Giné (2009) ya lo explicaba así: “..no existe pues, una única perspectiva sobre la inclusión, ni a nivel de un estado ni de un centro en particular, ni se aprecian unas únicas necesidades de atender o manera de abordarlas” (p. 14).

Frente a lo señalado, se relacionan las dinámicas ideológicas, culturales, políticas e incluso económicas que las comunidades educativas se han visto abocadas a asumir en las última década con mayor vehemencia, esto no indica que la inclusión sea un acto reciente, lo que indica es que ya no se puede levantar la alfombra de la sociedad y esconderla para que no sea cuestionada la postura que debe hacer la escuela sobre el término inclusión; sin ser ella la responsable de la dinámica, puesto que cada uno de los

actores de la comunidad educativa están en la dinámica de ser partícipes activos frente a las decisiones que conlleva tener inclusión o *atención a las necesidades especiales*, (*para el caso de esta investigación*) y no solo participación.

Para aclarar lo expuesto frente a la variedad de conceptualizaciones sobre inclusión, viene al caso referir la investigación realizada por Ainscow y Cesar (2006) y por Ainscow, Booth y Dyson (2006) quienes establecen seis formas de conceptualizar la inclusión:

- a. “Inclusión relativa a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”
- b. Inclusión como respuesta a los problemas de conducta
- c. Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión
- d. Inclusión como la promoción de una escuela para todos
- e. Inclusión como “Educación para todos”
- f. Inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad” (Citados por Giné, pp. 14-19).

A su vez, coincidimos con Giné (2009) al establecer la inclusión como un derecho contemplado dentro de la educación, estableciendo planificación, designaciones de recursos humanos y financieros. Ahora bien, para el caso de la investigación abordada se centra en las categorizaciones a, e y f ; por estar correlacionadas. La búsqueda de la inclusión en la categoría de *necesidades especiales* es nuestro eje dinámico de esta pesquisa.

Teniendo claridad sobre la ruta conceptual referida en esta investigación, retomamos lo determinado por la Constitución Política de Colombia en materia de educación. La educación se concibe como un derecho que tiene todo ciudadano colombiano, quién puede acceder a formarse en una institución educativa; en donde a través del currículo le sean atendidas sus necesidades de formación, sin importar su raza, etnia, condición social o física. “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 68).

Para el caso de la inclusión educativa relacionada con *Inclusión relativa a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”*, Ley General de Educación Colombiana (1994) establece que “la educación para personas con limitaciones debe ser parte integrante del servicio público educativo, por lo tanto, las instituciones deben

organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que posibiliten su inclusión educativa y social” (art. 46, p.12).

En correlación con lo anterior, las políticas internacionales establecen normas y leyes en pro de los procesos sociales donde participa el ciudadano que presenta dificultades en sus habilidades físicas o cognitivas; lo que determina una necesidad para todos los países en donde se reconozca la dignidad del ser humano, de este modo se proponen políticas de inclusión social y educativa que benefician a un gran sector de la población con discapacidad, como lo contempla la ley 1346 de julio de 2009 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 2006.

Por tanto, el proceso de inclusión educativa se considera como un:

Proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, se debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2009, p. 8).

En el campo de la educación, la inclusión de estudiantes con limitaciones físicas o cognitivas determina retos para quienes abordan desde el quehacer docente su integración en el aula; sin embargo, el proceso de inclusión es visto una norma impuesta y de estricto cumplimiento; sin tener en cuenta su infraestructura y capacidad instalada de los docentes y personal de apoyo, lo cual genera en ellas incertidumbre ya que consideran que además de realizar cambios innovadores en su currículo no cuentan con la formación, para atender población con discapacidad.

Sobre esto, señala Ainscow (2009) que, para transformar las escuelas, que están pensadas para servir a una minoría de la población, hacen falta unos cambios muy profundos, de manera que puedan alcanzar la excelencia con todos los niños y jóvenes. Por ello, es pertinente que la institución educativa se prepare para llevar a cabo un proceso de inclusión acertado teniendo en cuenta los requerimientos de la población con discapacidad que va a atender, ya sea discapacidad visual, sordo – mudo, cognitivo o físico, por lo que es necesario utilizar las herramientas tecnológicas y didácticas apropiadas para facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza.

El estudio desarrollado se centra en la inclusión educativa para niños y jóvenes con discapacidad visual, para la enseñanza del área de matemáticas en grado 11 de Media Vocacional; esta particularidad se plantea porque se asume que solo a través de la audición el estudiante identificará y comprenderá el aprendizaje; lo cual es incierto y hace que muchos de estos estudiantes deserten del sistema educativo porque no se les brinda los mecanismos de aprendizaje acordes con sus necesidades. Enseñar desde la inclusión hace que los estudiantes puedan “adquirir unos conocimientos y destrezas que le permitan disponer de autonomía personal para dar funcionalidad a las herramientas básicas de acceso al conocimiento adquiriendo un ritmo de aprendizaje que favorezca su inclusión en el entorno escolar y social” (Serrano Marrugán, Palomares Ruiz, y Garrote Rojas, 2013, p. 62).

Dado que hoy día se vive en un contexto social complejo y globalizado, pero con oportunidades para quienes tienen una discapacidad visual a través del uso de las TIC (tecnologías de la informática y comunicación) lo que se requiere es educación para ampliar las proporciones entre lo que se enseña y su aplicación.

En relación con lo anterior, se encuentran tecnologías dirigidas a la población con DV como por ejemplo “los softwares Jaws y ZoomText. Estos permiten el uso autónomo de computadores y dispositivos móviles” (Min TIC, 2020), este avance social se dio como producto de la pandemia, lo que potenció que el uso de las TIC sí se diera como un elemento de trabajo para la población con DV.

No obstante, para la educación media y superior el uso de los recursos tecnológicos en los que se apoya el docente para que el estudiante cumpla con el programa educativo propuesto, al igual que las herramientas didácticas y/o pedagógicas, aún requieren socialización y capacitación. Las políticas educativas en Colombia favorecen a una importante población estudiantil, ya que incluyen en el proceso educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), aquellos jóvenes que presentan alguna discapacidad que les impide desarrollar completamente las actividades según el entorno en el que se encuentran.

La Organización Mundial de la Salud (2010), define la discapacidad como:

Toda restricción o ausencia debida a una diferencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma y dentro del margen que se considera normal para un ser humano en su contexto social. En cualquier momento de la vida, puede ocurrir

una disminución funcional de una persona al ejecutar una tarea, en donde en interacción con el factor medioambiental puede alterar su calidad de vida, temporal o definitivamente (Citado en Jiménez Jiménez, 2012, p. 1).

En estas mismas líneas, el Ministerio de Educación Nacional en su decreto 366 (2009) define a un estudiante con discapacidad como “aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales” (p. 1). De tal forma que el término discapacidad engloba todos los componentes relacionados con deficiencias de tipo físico, limitaciones en actividades y restricciones en la participación a nivel social.

En este sentido, el decreto 366 (2009) establece el servicio de apoyo pedagógico para la educación inclusiva que deben ofrecer las entidades territoriales certificadas a estudiantes con NEE, garantiza el derecho que tienen a ser educados y partícipes activos en la sociedad, lo anterior significa que cualquier persona con discapacidad “tiene el derecho a hacer parte del producto social, de la educación para crecer en él, y participar y contribuir en su cambio, identificándose como escenario de posibilidad para la emergencia de un sujeto autónomo” (Rojas Mora, 2010, p. 11).

De esta manera, la discapacidad visual se define como “alteración del sistema visual que trae como consecuencia dificultades en el desarrollo de actividades que requieran el uso de la visión” (Hernández, Pedraza, y López, 2011, p. 866). Los estudiantes que tengan una limitación del sentido de la visión correspondiente a la ceguera, deficiencia visual o baja visión hacen parte de la población estudiantil con DV, entendiendo la ceguera como la pérdida total de visión o una ligera percepción de luz, y se relaciona la deficiencia visual o baja visión a ver o percibir con gran dificultad los objetos a distancias muy cortas.

Por lo anterior, es importante que las instituciones educativas que ofrezcan educación inclusiva tengan claridad frente a los requerimientos e implicaciones de este proceso y estén preparadas para brindar atención a estudiantes con discapacidad dentro de las ciudades como en las poblaciones lejanas a los centros urbanos.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se aplica el método de estudio *de caso* por el interés que suscita la enseñanza a estudiantes con DV en el nivel de secundaria. Se aplica el método de estudio de caso en tres fases que permiten seleccionar la información para buscar fortalecer la enseñanza en el área de matemáticas a estudiantes con DV de la Institución Educativa de la ciudad de Villavicencio:

Fase pre-activa: se realiza una búsqueda minuciosa del estado del arte en el área de matemáticas referida a las categorías planteadas sobre el proceso de enseñanza a estudiantes con DV, herramientas didácticas utilizadas para enseñar a esta población estudiantil y al proceso de inclusión.

Inicialmente se elabora una rejilla con cien (100) referencias bibliográficas, después de un análisis de sus características, tendencias investigativas y teniendo en cuenta la pertinencia según la temática abordada, se establece un filtro para encontrar treinta (30) referencias bibliográficas.

- Fase interactiva: se desarrollan diferentes técnicas de recolección de información, como: *Grupo focal*: se aplica cuestionario a ocho (8) estudiantes con DV con el fin de realizar un diagnóstico del proceso de inclusión educativa y del uso de los diferentes recursos con los que cuenta la Institución para su atención educativa.

Observación: se observa el desarrollo de clases en el grado 11BM donde se encuentran estudiantes con DV. Posteriormente se reflexiona sobre aspectos de la práctica pedagógica empleada como: metodología, estrategias de enseñanza, recursos, impacto en los estudiantes, entre otras. *Entrevista*: después de validar la técnica empleada se lleva a cabo entrevista estructurada a tres (3) docentes, en los que se cuentan directivos docentes: rector, coordinador de convivencia y docente de aula de apoyo.

Se realiza entrevista semiestructurada a dos (2) expertos, instructor de la Asociación de Limitados Visuales del Meta (ALIVMETA) y funcionaria del INCI. Lo anterior con el fin de realizar un diagnóstico del proceso de inclusión educativa para la

población con discapacidad visual. *Encuesta*: se realiza encuesta descriptiva a diecisiete (17) docentes de la institución educativa con el fin de realizar un diagnóstico del proceso de inclusión educativa para la población con discapacidad visual, conocer los diferentes recursos y las metodologías empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza a estudiantes con DV.

- Fase post-activa: se analiza la información recolectada para luego realizar reflexión y conclusiones sobre la misma.

En la figura 1 se observa la distribución de categorías y subcategorías planteadas en este proyecto, el cual tiene como eje central la inclusión y la enseñanza a estudiantes con DV, enmarcado en cuatro subcategorías: oral, auditiva, táctil y actitudinal, las cuales precisan con claridad la ruta a seguir y las metas a alcanzar.

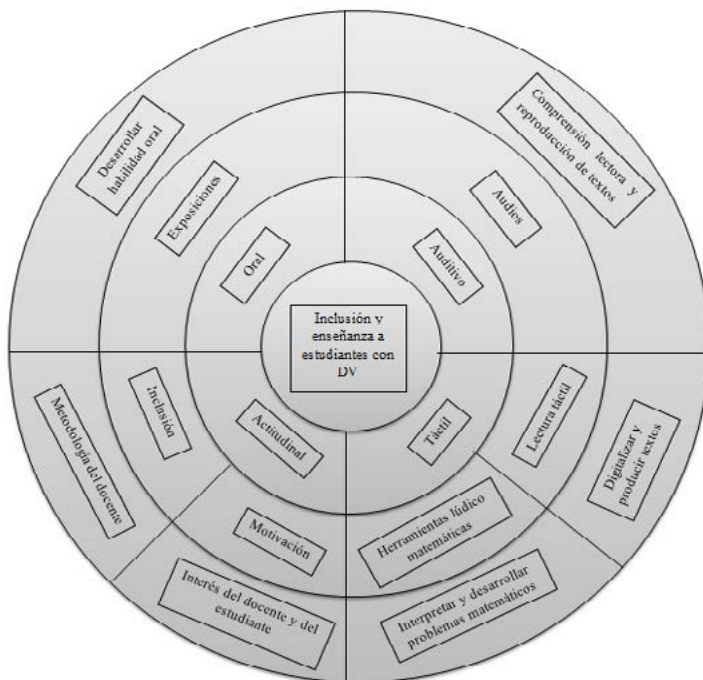


Figura 1. Categorías de investigación
Fuente. Elaborado por la investigadora

- Oral: desglosada en la subcategoría *exposiciones* que le prueba al estudiante desarrollar su capacidad de expresión oral.
- Auditiva: con la subcategoría *audios* accede el estudiante a interpretar, comprender y reproducir textos.
- Táctil: con las subcategorías, *lectura táctil* la cual le permite al estudiante producir y digitalizar cualquier tipo de texto, y las *herramientas lúdico-matemáticas* que le facilitan la conceptualización y el desarrollo de problemas matemáticos.
- Actitudinal: dividida en las subcategorías, *motivación* donde se conoce el interés del docente y el estudiante por el proceso académico y la *inclusión* que admite vislumbrar la metodología empleada por la docente para la enseñanza de los contenidos a estudiantes con DV.

En la Tabla 1 se muestra la implementación de estas categorías y subcategorías en las diferentes técnicas de recolección de información.

Tabla 1 *Categorías de investigación y técnicas de recolección de información*

Categoría	Subcategoría	Técnica Investigativa				
		Entrevista estructurada		Entrevista semiestructurada	Encuesta descriptiva	Grupo focal
Oral	Exposiciones	Directivo docente: preguntas de orden pedagógico, administrativo y normativo	Docente aula de apoyo: preguntas de orden didáctico y pedagógico	Expertos: preguntas de orden normativo, didáctico y pedagógico.	Docentes: preguntas de orden didáctico y pedagógico	Estudiantes con DV: preguntas de orden didáctico y pedagógico
Auditiva	Audios					
Tacto	Lectura táctil					
	Herramientas lúdico-matemáticas					
Actitudinal	Motivación					
	Inclusión					

Fuente. Elaborado propia

Resultados

Después de realizar el diagnóstico, conceptualización teórica y aplicación de instrumentos surge el planteamiento de una propuesta didáctica; para ello es importante retomar el concepto de didáctica general y los elementos que ésta conlleva. El término didáctica hace referencia al discurso de la enseñanza, conceptualizado como el arte de enseñar, instruir, exponer con claridad; Díaz Barriga (1998) en *la investigación en el campo de la didáctica modelos históricos*.

De esta manera, cuando el docente emplea la didáctica pueden surgir de manera inesperada situaciones problemáticas que debe atender de forma inmediata, iniciando el camino de la investigación educativa, pilar fundamental de su práctica educativa, apoyándose “en diversas aproximaciones históricas para comprender la constitución de esta disciplina, y al mismo tiempo identificar los principales métodos empleados en la elaboración de sus distintas propuestas” (Díaz Barriga, 1998, p. 4) conduciendo así a un mejoramiento continuo.

Por consiguiente, la implementación de la didáctica en la práctica pedagógica del docente es de gran utilidad para el proceso de enseñanza, puesto que le permite utilizar diversas estrategias para abordar las temáticas planteadas en el currículo institucional que van dirigidas a cualquier población estudiantil, en el caso particular de esta investigación, a estudiantes con discapacidad visual. Es así como lo advierten González, González y Cifuentes (2021) “La educación inclusiva busca que la enseñanza sea eficaz para todos en el aula, sin importar su discapacidad o diversidad; no obstante, pese a que los Estados obligan este tipo de educación en sus países, se ha considerado que los maestros no se encuentran preparados para proporcionarle (Faragher y Clarke, 2016) y generalmente tienen dudas sobre la capacidad de sus estudiantes con discapacidades (Tan y Padilla, 2019)”.(p. 132)

Como se refiere en párrafos anteriores, la enseñanza es el punto central de esta investigación para ello se toma la categoría didáctica de las matemáticas debido a que el conocimiento de esta área le brindan atributos específicos a los estudiantes para realizar operaciones básicas, conocimiento fundamental para el proceso de formación del educando que posee todas sus capacidades visuales, ahora cuando se lleva a cabo estos procesos en población estudiantil con DV se convierte en el reto para el docente orientador desarrollar las mismas capacidades.

Si bien, la enseñanza requiere estar estrechamente relacionada con las estrategias metodológicas o didácticas, es posible que en el aula de clase el docente no las vincule y solo se limite a la explicación de contenidos, sin la intención de mostrar las diferentes formas en las que estos puedan ser impartidos. Sotos (1993) señala que la enseñanza clásica de las matemáticas consiste en un proceso de enseñanza-aprendizaje inicial de los objetos de pensamiento (noomenom), para después llegar a los fenómenos, esto es, primero los conceptos y después las aplicaciones.

Lo anterior presenta una concepción tradicional del proceso de enseñanza de la matemática que no permite metodologías activas donde el estudiante pueda manipular el conocimiento. Lo que en la actualidad se busca en el estudiante es el conocimiento, la exploración y aplicación y que a su vez continúe en la indagación de los distintos fenómenos, situación que plantea la didáctica de la matemática, la cual debe ser vista como la directriz especializada del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, “la Didáctica de las Matemáticas consiste en, primero elaborar estrategias para construir los objetos mentales de los conceptos matemáticos, y segundo establecer criterios que puedan determinar si un objeto ha sido constituido mentalmente o no por parte del alumno” (Sotos Serrano, 1993, p. 183); partiendo de esto el docente establece diferentes maneras en las que pueda dar a conocer los contenidos temáticos correspondientes al área de matemáticas y en las que los estudiantes puedan solucionar distintas situaciones problema, por consiguiente la didáctica de las matemáticas compromete al docente para generar estrategias que dinamicen la enseñanza y contribuyan a su quehacer pedagógico.

Con el diseño de una estrategia didáctica se busca que el estudiante adquiera la capacidad de realizar problemas matemáticos, resolución de problemas y autoevaluar su proceso de aprendizaje. Esto quizás no sea suficiente para un exitoso aprendizaje, pero sí será un recurso valioso para la metodología propia del docente y para la evaluación del quehacer pedagógico. Aunque la metodología didáctica que plantee el docente no determina el pensamiento del estudiante, puesto que el joven está en la capacidad de estructurar mentalmente problemas cotidianos, si les permite a los alumnos construir y autogestionar su saber y aprendizaje.

Por otro lado, al docente le corresponde tener en cuenta el contexto estudiantil para llevar a cabo las diferentes estrategias didácticas que desee aplicar, por ejemplo, en

situaciones donde hay estudiantes con necesidades educativas especiales hay que tener presente qué tipo de discapacidad presenta el estudiante para que así mismo el docente pueda establecer una estrategia didáctica adecuada al contexto en que vive y explorar las capacidades que tiene el estudiante con DV para suplir su deficiencia.

Para el caso de los estudiantes con discapacidad visual, los docentes acceden a su lecto-escritura mediante un sistema táctil que requiere un código, unos instrumentos apropiados y una técnica específica, el adoptado universalmente es el sistema Braille. Así mismo, el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual “es un proceso que se inicia desde los primeros momentos en que él mismo empieza a experimentar el mundo que lo rodea por medio de otros sentidos” (Sánchez Muñoz y Badilla Mora, 2011, p. 6). Por lo que desde las matemáticas es básico el uso de símbolos, letras, gráficas y demás conceptos que se requieran para su aprendizaje.

Por consiguiente, para el estudiante con discapacidad visual los sentidos del tacto y oído se convierten en una parte fundamental de su cuerpo para el proceso de aprendizaje, de manera tal que puedan obtener niveles de comprensión, desarrollo y aplicación similares a los de los estudiantes con el sentido de la visión. Para esto se explora el sentido táctil de formas concretas (figuras geométricas) y se establece una representación táctil de las mismas mediante figuras representadas e impresas en alto relieve, las cuales se presentan como instrumentos de ayuda en la comprensión de conceptos matemáticos (Sánchez Muñoz et al., 2011).

Por lo anterior, las herramientas didácticas a utilizar en el área de matemáticas que facilitan el proceso de enseñanza le permiten al docente hacer el conocimiento accesible a todos los estudiantes, con discapacidad visual o no, ya que los materiales didácticos “están contruidos en relieve lo que le permite al alumno familiarizarse con los símbolos, números y signos a través del tacto, comprendiendo el proceso y la lógica de los distintos temas” (Escobar Osorio, 2010, p. 28).

En síntesis, la aplicabilidad de la didáctica en el quehacer pedagógico del docente, no solo de matemáticas sino de cualquier otra área, además de útil es necesaria para que los procesos de enseñanza sean más asertivos, de esta manera el docente puede realizar actividades donde involucre contenidos, formas de enseñanza y todo el contexto situacional relacionado con el educando.

Como producto de la investigación se obtiene el diseño didáctico denominado: Propuesta didáctica de enseñanza de matemáticas a estudiantes con discapacidad visual

(PEDV). El cual se propone orientar matemáticas a estudiantes con discapacidad visual de cualquier Institución Educativa al sobrepasar las barreras que se le puedan presentar al docente en la aplicación de metodologías, estrategias didácticas y manejo de las herramientas dadas para el proceso de enseñanza dirigidas a esta población estudiantil.

Lo anterior se sustenta en los principios emergentes obtenidos en el diagnóstico; estos indican que los docentes deben apropiarse del proceso de inclusión, conocer, manejar y dominar el sistema braille y las herramientas propias asociadas a la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual, además de ser creativo a la hora de diseñar estrategias didácticas.

Los docentes del área de matemáticas necesitan plantear en su metodología estrategias que involucren una comunicación asertiva con la población estudiantil con discapacidad visual, dominar el uso del ábaco ya que es un instrumento primordial en el desarrollo de operaciones básicas, apoyarse en recursos tecnológicos como lectores de pantalla, calculadoras parlantes, y herramientas propias del área dirigida a esta población estudiantil. En la ejecución de los contenidos temáticos debe ser específico con la simbología, de ser necesario repetitivo en la conceptualización y como apoyo a la asimilación de contenidos entregar previamente al estudiante material impreso en Braille para que los contenidos sean comprendidos y socializados posteriormente.

Además, es primordial que todos los docentes conozcan y manejen el sistema Braille, lo que permite estimular en el estudiante la capacidad de comprensión y recepción de las temáticas a través de diferentes estrategias didácticas haciendo uso del material pertinente para la población estudiantil con discapacidad visual. También es importante que la Institución Educativa, cuente con el aula especializada dotada de herramientas necesarias, como las mencionadas anteriormente, para el desarrollo de las actividades académicas propuestas por el docente, donde los estudiantes con discapacidad visual tengan la oportunidad de generar un aprendizaje dinámico.

De este modo y contando con una población significativa, distribuida en diferentes grados de escolaridad del nivel de secundaria, se considera pertinente diseñar una propuesta didáctica que fortalezca la enseñanza del área de matemáticas a estudiantes con discapacidad visual, con el propósito de ser proyectada a las demás áreas del conocimiento y ser abanderada en el proceso de inclusión educativa.

Orientar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual implica identificar aquellos aspectos del proceso cognitivo que requieren de particular comprensión para ser tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza. Los estudiantes con discapacidad visual logran acceder al conocimiento a partir del propio cuerpo, quien cumple el papel de mediador posibilitando el acercamiento al mundo de lo concreto, aproximación que se hace a partir de los canales kinestésicos y auditivo utilizados para recepcionar la información.

La propuesta didáctica diseñada como resultado de la investigación a partir de un paradigma intercultural, un modelo comunicativo interactivo y una teoría socio-comunicativa. El papel del docente es fundamental en la formación de sus educandos, él es eje central del proceso de enseñanza, por tal razón se requiere pensar en el ideal del buen maestro, aquel que oriente a cualquier tipo de estudiante teniendo en cuenta su contexto y necesidades.

Análisis de Resultados

Frente a los resultados e implementación del diseño se plantea que el docente requiere considerar ciertos aspectos para enseñar a estudiantes con discapacidad visual como: conocer el proceso de inclusión educativa, ser creativo, motivador y reflexivo en el desarrollo de su práctica pedagógica, conocer el área que enseña y su didáctica, actualizarse constantemente con las normas emanadas por el MEN, analizar los acontecimientos fortalezas y debilidades de sus estudiantes dentro del aula de clase, estar en capacidad de generar soluciones a los problemas.

Además, como lo menciona Camacho¹(2015) el docente debe sistematizar lo que hace para poder evaluar qué pasa con cada clase, con cada niño, etc.; es también capaz de evaluarse a sí mismo y a sus alumnos; todo el tiempo tienen la intención de mejorar su práctica pedagógica; reconoce a cada uno de sus alumnos y sus condiciones específicas, y con base en eso es capaz de enseñarles a cada uno de ellos.

Enseñar a estudiantes con discapacidad visual supone entonces que el docente sea poseedor de características especiales entre las que se pueden mencionar:

- Capacidad de liderazgo.
- Ser creativo.

- Haberse liberado de prejuicios acerca de las personas con limitaciones.
- Tener flexibilidad para asumir cambios.
- Manejar el sistema de lecto-escritura Braille.
- Fomentar una cultura de aceptación partiendo de la expresión de sentimientos y enriqueciéndose con actitudes de aceptación.
- Generar estrategias pedagógicas que permitan al alumno con discapacidad visual ser un partícipe activo del proceso general de lectoescritura que llevan sus compañeros de clase.
- Generar espacios de sensibilización y reflexión en torno a la discapacidad visual en el que participen todos los padres de familia y estudiantes en general, de manera que se alcance un mayor compromiso en la atención y apoyo de esta población.
- Aprovechar diversas situaciones escolares, conflictivas o no, para promover el asombro ante la diversidad humana incitando a los alumnos a respetar y aceptar al otro con sus diferencias particulares y eliminando prejuicios hacia determinados grupos.
- Preparar material didáctico adaptado como: loterías, dominó, cajas de texturas, tamaños y pesos, fichas y otros que sean fácilmente manipulables por el alumno con discapacidad visual.
- Facilitar al estudiante cuentos, libros y cartillas adaptadas en lenguaje Braille para ser utilizadas por él.
- Hacer uso de programas lectores de pantalla con síntesis de voz: este es un recurso alternativo que estimula el proceso, dando la opción de respuesta en voz, a medida que se manipula el teclado o que se quiera obtener alguna información digitalizada.
- Evaluar periódicamente la pertinencia de su metodología al igual que el aprovechamiento de las herramientas didácticas y hacer las adecuaciones o cambios necesarios.

Sin embargo, aunque lo anterior aplica para cualquier docente de la Institución Educativa, se hace necesario distinguir las características que reúne el docente del área de matemáticas, dado que difieren en contenido y metodología por la especificidad en

la estrategia y la didáctica para enseñar a estudiantes con discapacidad visual. Los niños con discapacidad visual aprenden a leer y escribir utilizando el Braille, es un sistema compuesto por seis puntos colocados en forma vertical, tres a la derecha y tres a la izquierda, se conocen con el nombre de signo generador, del que se desprende todo el sistema con sus sesenta y tres combinaciones.

Luego, el docente de matemáticas que enseña a estudiantes con discapacidad visual requiere fortalecer y adquirir los siguientes aspectos:

- Ejecutar los estándares, componentes, desempeños, derechos básicos de aprendizaje (DBA) y contenidos temáticos, planteados en la malla curricular institucional.
- Conocer y manejar el sistema Braille, especialmente los códigos matemáticos.
- Manipular el ábaco, plano cartesiano, planos de dibujo, traza líneas, herramientas tecnológicas como: softwares didácticos matemáticos, lectores de pantalla e impresora braille, y demás herramientas asociadas a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Conclusiones

Desde el fortalecimiento de la didáctica de las matemáticas se establecen, *estrategias de formación*: capacitación docente en el manejo del ábaco y aprendizaje del sistema Braille ², capacitación en estrategias didácticas para enseñar diferentes temas de matemáticas a estudiantes con discapacidad visual⁽³⁾; y *elaboración de herramientas didácticas*: ábacos, planos cartesianos, planos de dibujo, transcripción de temas en tinta a Braille, impresión de pruebas tipo Saber en Braille⁴ estas estrategias de formación y herramientas didácticas permiten fundamentar la interacción entre profesor y alumno y a partir de ellas valorar el aprendizaje propiciando una verdadera inclusión.

Como resultado de las estrategias de formación y elaboración de herramientas didácticas se plantean estrategias didácticas para la enseñanza del área de matemáticas, las cuales hacen parte del diseño de la PEDV. La siguiente matriz (Tabla 2) indica las estrategias que se elaboran teniendo en cuenta los diarios de campo de la docente investigadora con el grado 11o. y las competencias básicas del área de matemáticas: razonamiento y argumentación; comunicación, representación, modelación y planteamiento y solución de problemas.

Tabla 2*Planificación área de matemáticas para grado once*

Unidades temáticas	Competencias malla curricular	Estrategias didácticas	Actividades	Recursos
Muestreo y probabilidad	Utilizar los sistemas de muestreo y la probabilidad condicional aplicándolo a situaciones propias del entorno.	-Implementación de guías y/o talleres transcritos a braille -Manejo del ábaco	-Aplicar guía sobre probabilidad: historia y ejemplos. -Elaborar mapas conceptuales transcritos a braille. -Explicar el tema y ejercicios usando códigos matemáticos para el estudiante con discapacidad visual. -Realizar trabajo de investigación aplicando los contenidos vistos.	-Impresora braille -Ábaco
Áreas y volumen cuerpos sólidos: prismas y cilindros	Aplicar fórmulas de áreas y volúmenes de diferentes cuerpos sólidos para resolver problemas cotidianos.	-Implementación de sólidos en tres dimensiones y guías y/o talleres transcritos a braille	- Proyectar video temático sobre problemas asociados a cilindros y prismas. -Aplicar guía sobre cálculo de áreas y volúmenes en cuerpos sólidos. -Explicar el tema y ejercicios usando códigos matemáticos para el estudiante con discapacidad visual.	-Impresora braille -Ábaco -Juego de sólidos en tres dimensiones
Las cónicas	Utilizar argumentos geométricos para formular y resolver problemas, que involucren las cónicas en contextos matemáticos y de otras ciencias.	-Implementación del plano cartesiano en tercera dimensión, guías y/o talleres transcritos a braille y gráficas en alto relieve elaboradas con el plano de dibujo -Manejo del ábaco	-Aplicar guía y/o taller sobre cónicas. -Graficar las cónicas, explicar los elementos y posteriormente ejercicios usando códigos matemáticos para el estudiante con discapacidad visual.	-Plano cartesiano en tercera dimensión -Impresora braille -Ábaco -Plano de dibujo

Conjuntos numéricos e intervalos reales	Resolver inecuaciones y utilizar intervalos reales con su representación en la recta numérica real.	-Implementación del plano cartesiano en tercera dimensión, guías y/o talleres transcritos a braille y gráficas en alto relieve elaboradas con el plano de dibujo -Manejo del ábaco	-Aplicar guía sobre intervalos y desigualdades. -Proporcionar gráficas en alto relieve con ejercicios desarrollados al estudiante con discapacidad visual. -Explicar el tema usando códigos matemáticos para el estudiante con discapacidad visual.	-Plano cartesiano en tercera dimensión -Impresora braille -Ábaco -Plano de dibujo
Relaciones y funciones	Analiza funciones de variable real y realiza operaciones entre ellas en situaciones abstractas y reales de su cotidianidad.	-Implementación del plano cartesiano en tercera dimensión, guías y/o talleres transcritos a braille y gráficas en alto relieve elaboradas con el plano de dibujo -Manejo del ábaco	-Explicar la temática usando códigos matemáticos para el estudiante con discapacidad visual. -Proporcionar gráficas en alto relieve con ejercicios desarrollados al estudiante con discapacidad visual. -Aplicar guía y/o taller sobre funciones.	-Plano cartesiano en tercera dimensión -Impresora braille -Ábaco -Plano de dibujo
Límites y continuidad	Aplica los teoremas y propiedades del álgebra de límites de funciones en la solución de ejercicios y problemas de cálculo.	-Implementación de guías y/o talleres transcritos a braille y gráficas en alto relieve elaboradas con el plano de dibujo	-Aplicar guía sobre límites. -Proporcionar gráficas en alto relieve con ejercicios desarrollados al estudiante con discapacidad visual. -Explicar el tema usando códigos matemáticos para el estudiante con discapacidad visual. -Proyectar video temático sobre la aplicación del tema.	-Impresora braille -Plano de dibujo
Derivada	Obtiene e interpreta la derivada de una función empleando los teoremas correspondientes y las aplica en diferentes campos de la ciencia.	-Implementación de guías y/o talleres transcritos a braille y gráficas en alto relieve elaboradas con el plano de dibujo	-Aplicar guía sobre derivadas. -Proporcionar gráficas en alto relieve con ejercicios desarrollados al estudiante con discapacidad visual. -Explicar el tema usando códigos matemáticos para el estudiante con discapacidad visual. -Proyectar video temático sobre la aplicación del tema.	-Impresora braille -Plano de dibujo

Fuente. Elaboración propia

Estas estrategias didácticas se plantean para enseñar los temas propuestos en el plan de estudios del grado once del área de matemáticas, sin embargo, las estrategias didácticas diseñadas en la PEDV se proyectan a todos los grados de escolaridad dado que la implementación del material didáctico está orientada para fortalecer el proceso de enseñanza de las matemáticas.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Narcea, S. A.
- Ainscow, M. (2009). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Narcea, S. A.
- Código de Infancia y la Adolescencia. Ley 1098. (8 de Noviembre de 2006). Bogotá, Colombia.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Art. 44 y 68*. Bogotá, Colombia.
- Díaz Barriga, Á. D. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*(80), 1-23
- Escobar Osorio, J. D. (2010). *Material didáctico para estudiantes con discapacidad visual*. Pereira: Universidad Católica Popular de Risaralda.
- Giné, C. (2009). La educación inclusiva de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Cuadernos de educación. Universidad de Barcelona, 14.
- Gómez, F. T. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 183-198.
- González Pulido, J. W., González Pulido, A., & Cifuentes Medina, J. E. (2022). Diagnóstico para el diseño de un programa en matemática inclusiva para Boyacá. Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.170>
- Hernández, C., Pedraza, L. F., y López, D. (28 de 10 de 2011). Dispositivo tecnológico para la optimización del tiempo de aprendizaje del lenguaje Braille en personas invidentes. *Revista salud pública*, 13(5), 865-873.
- Jiménez Jiménez, D. E. (2012). *Discapacidad en Colombia normativa legal y presencia de la psicología jurídica*. Tesis de especialización, Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Ley General de la Educación (8 de Febrero de 1994)115. *Art. 46 y 47*. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 366. (09 de Febrero de 2009). Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2082. (18 de Noviembre de 1996). Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Herramientas TIC que les facilitan las actividades diarias a personas con discapacidad visual y auditiva.2020
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO, Francia.
- Rojas Mora, G. X. (2010). *Aprendizaje de estudiantes con limitación o discapacidad visual en las áreas de lenguaje y matemáticas*. Tesis de grado, Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Sánchez Muñoz, J. M., y Badilla Mora, J. E. (3 de Mayo de 2011). Uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para la enseñanza de las matemáticas a alumnos con minusvalía visual. *G.I.E. Pensamiento matemático*, 1-12.
- Serrano Marrugán, I., Palomares Ruiz, A., y Garrote Rojas, D. (2013). Propuestas innovadoras para favorecer el uso de las TIC y propiciar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (28), 61-74.
- Sotos Serrano, M. (1993). Didáctica de las matemáticas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(8), 173-192.
- Tan, P., y Padilla, A., Prospective Mathematics Teachers' Engagement with Inclusive Equity: An Exploratory Case Study in Anti-ableist Sociopolitical Grounding, doi: 10.1016/j.tate.2019.06.007, *Teaching and Teacher Education*, 86, 102853,

Referencias:

- 1.Maestro Superior de la Normal de Institutores de Medellín. Fundador y Director de la Escuela de Ciegos y Sordomudos de la ciudad de Medellín en 1925.
- 2.Pedagogo colombiano, candidato al premio Nobel de la Paz. Fundador del Instituto Colombiano para Ciegos en 1926, entidad privada sin ánimo de lucro.
3. Patricia Camacho Álvarez. Economista, magíster en Sociología, Gerente de Educación de la Fundación Compartir Colombia. Citada por Rosario Borrero el 10 de mayo de 2015 en la columna de opinión web El Heraldó.

Autores:

Luisa Fernanda Rodríguez Leal. Doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertadora UPEL de Venezuela. Maestría en Didáctica, en la Universidad Santo Tomás (Villavicencio - Meta - Colombia) Licenciada en Matemáticas y Física, en la Universidad de los Llanos (Villavicencio - Meta - Colombia). Docente de Matemáticas de la Secretaría de Educación Municipal de Villavicencio en educación secundaria y media. Email: luisafda11@gmail.com

Mercedes Rodríguez Camargo. Doctora en Currículo, instituciones y profesorado Universidad de Granada- España. Magíster en Pedagogía. Docente- Investigadora independiente. Directora de Desarrollo Curricular de la Universitaria Uniagustiniana. Email: pilarylasociedad@gmail.com

Hernan Buitrago. Candidato a Doctor de la Universidad Benito Juárez, Magíster en Pedagogía. Docente- investigador de la Fundación Asdoim para la investigación. E-mail: hernanbuitragoucc@gmail.com

Género, currículo y lo perverso en la educación del Perú contemporáneo

Janina Moquillaza Sánchez

Introducción

Un gran desafío se presenta actualmente en el contexto educativo peruano y se trata de la cuestión de género, como institucionalizado por el gobierno. Hasta hace muy poco tiempo, sería impensable cuestionar lo que se entendía por ser “hombre”, siempre una figura fuerte, en puestos superiores, en áreas de “exactas”, tecnológicas, de mando, de razón y de poder, el macho; y lo que sería una “mujer”, débil, dócil, sumisa, si posible llorona, actuando en las áreas “fáciles” de letras, artes y educación, la débil.

En esta reflexión que es también histórica, nos referimos al concepto “género” considerando que la actualidad de esta temática se posiciona entre cuestiones políticas, de la salud y de la educación, más también en los derechos humanos y de las ciencias humanas, psicología, sociología, antropología, educación científica, economía.

En el primer capítulo desarrollamos la conceptualización y teorías con perspectiva histórica, desde cuando nuestros ancestros, de la civilización Tiwanaku (200 a.C - 1400 d.C), al sur del Lago Titicaca, a 3842 metros sobre el nivel del mar, crearon la imagen del dios Wiracocha, hermafrodita y le dedicaron un templo con murallas de 14 metros de altura, cuyas ruinas permanecen a la actualidad. El personaje central, el dios hermafrodita Wiracocha, es el mismo que se encuentra en la Estela

Raimondi de la civilización Chavín (1500 a.C.- 550 a.C) en el departamento de Ancash, a 3.117 metros sobre el nivel del mar.

Desde esa intencionalidad imagética, tratándose de un país que fué colonizado y vivió el brutal período de colonización intelectual (Anibal Quijano, 2014), permanece a la actualidad la fuerza del conservadurismo. Analizaremos las “formas” según el antropólogo francés Gilbert Durand (2002) en su dinámica de transformaciones conceptuales, la mitología, simbologías, contradicciones y modificaciones que constituyen modelos taxonómicos y pedagógicos, modificando el campo del imaginario peruano según presiones históricas, económicas, sociales, políticas, por intereses de poder (Norbert Elias, 1994).

En la actualidad, desde fines del siglo XX, la noción de género empezó a cambiar entre nosotros, distinguiendo lo que es el sexo hombre y el sexo mujer, del género masculino y género femenino; en ese entonces, los docentes conservadores lograron devalorar los cambios, censurando, confundiendo, alienándose a la principal función educativa universitaria que es conocer al ser humano en su integralidad y compartir conocimientos sobre ello.

Frente a la complejidad de esta cuestión, por la propia representación social que involucra a la transexualidad y la estigmatiza, trato de reflexionar teóricamente sobre el currículo universitario, acerca del proceso de institucionalización del gobierno sobre las relaciones de género, con la posibilidad de subjetivar sujetos en el contexto educativo (Bourdieu, 2013), reafirmando la estigmatización y el odio.

Problematizo las situaciones de desigualdad al trato de dignidad humana, que se presenta en prácticas de procesos formativos con comportamientos perversos en el medio educativo académico universitario, cuando los docentes y colegas han elegido no respetar la integralidad y los derechos humanos. Como mayormente en el país, no se observan discusiones sobre este tema en el medio universitario y los debates ocurren principalmente en las ONGs, especialmente las extranjeras y cuando en las calles las autoridades policíacas maltratan e insultan a esta población, se muestra urgente revisar la extensión del currículo universitario, conectándolo a las asignaturas y actividades de extensión como cursos, talleres, lecturas, discusión a partir de filmes, podcasts, videos.

El 10 de mayo de 2024 se publicó el Decreto Supremo No. 009-2024-SA, que modifica el Decreto Supremo N° 023-2021-SA, que aprueba la actualización del Plan

Esencial de Aseguramiento en Salud - PEAS, determinando la política nacional de salud, “correspondiendo al Poder Ejecutivo normar y supervisar su aplicación, siendo responsable de diseñarla y conducirla en forma plural y descentralizada para facilitar a todos, el acceso equitativo a los servicios de salud” y decreta en el Artículo I que clasifica como personas con problemas de salud mental las que presentan (2024, p.35-36):

b) Diagnósticos CIE-10

F64.0 Transexualismo

F64.1 Transvestismo de rol dual

F64.2 Trastorno de la identidad de género en la niñez

F64.8 Otros trastornos de la identidad de género

F64.9 Trastorno de la identidad de género, no especificado

(...)

F65.1 Transvestismo fetichista

(...)

F66.1 Orientación sexual egodistónica

Firman el documento, Dina Ercilia Boluarte Zegarra, Presidenta de la República, José Berley Arista Arbildo, Ministro de Economía y Finanzas y César Henry Vásquez Sánchez, Ministro de Salud.

Finalizando, comprendo que es urgente ampliar y actualizar las posibilidades del currículo universitario, considerándolo más allá que la malla curricular; como proponen las teorías poscríticas de currículo, incluyendo todo lo que involucra la formación universitaria posmoderna, integral, holística, como la producción de estudios interdisciplinarios, transdisciplinarios, creación de laboratorios, observatorios, organización de debates humanizantes, discusiones entre docentes y alumnos de las áreas de Salud y Educación más también entre las asignaturas de los demás conocimientos científicos, abriendo las posibilidades para mayor variedad de saberes, de manera a ofrecer dignidad y respeto al derecho humano de Ser.

Teorías Y Conceptos

He adoptado la teoría hermenéutica cultural para desarrollar estas reflexiones, tratando de no ignorar lo que se presenta en los simbolismos de la cultura, las instituciones

y sus rituales, la iconografía que implica el trayecto antropológico, la mitología y la epistemología cultural. En ese sentido, el método de convergencia muestra constelaciones de imágenes semejantes en dominios diferentes de pensamiento (Gilbert Durand, p.43) y la homología es de equivalencia morfológica, estructural y la equivalencia funcional, pues la convergencia es una variación temática. Las constelaciones de imágenes convergen en torno a núcleos organizadores de variación temática, conjuntos simbólicos y variaciones de un arquetipo.

De esa manera, lo que es estudiado por la arquetípica antropológica son los conjuntos o constelaciones de imágenes, distinguiéndose en las manifestaciones humanas, considerando que existe estrecha relación entre los gestos del cuerpo, los centros nerviosos y las representaciones simbólicas:

Es así como **el primer gesto**, la dominante postural, exige las **materias luminosas, visuales y las técnicas de separación, de purificación, de que las armas, flechas, gladios** son símbolos frecuentes.

El segundo gesto, ligado a la bajada digestiva, implica las **materias de profundidad; el agua, la tierra cavernosa renuncia a los utensilios continentes: las tazas, los cofres, con tendencia para los ensueños técnicos** de la bebida o la comida.

Los gestos rítmicos cuyo modelo natural es la sexualidad, modelo natural acabado en que se proyectan los ritmos **sazonados en su procesión astral, adjuntando todos los sustitutos técnicos del ciclo: la rueda, la rueda de tejer, la vasija en que se bate la mantequilla y el encendedor y por fin**, sobredetermina toda fricción tecnológica por la rítmica sexual. (Durand, 2002, p.54). Traducción mía.

Como se verá a seguir, formamos los esquemas que ya no son apenas teorías, más trayectos encarnados en representaciones culturales concretas. El trayecto antropológico se refiere al continuo cambio que existe entre un polo y el otro polo, en el campo de la imaginación. O sea, entre, por un lado, las pulsiones subjetivas y asimiladoras y por otro lado las presiones, intimaciones objetivas que emanan del medio cósmico y social, resultando en símbolos, productos de los imperativos psíquicos (Durand, 2002, p.41).

En su obra “El proceso civilizador” el sociólogo alemán Norbert Elias (1897-1990), también llama la atención por la cuestión del tiempo. En esa que es una de sus más importantes obras él desarrolló una teoría sobre los procesos sociales en redes de interdependencia, como la familia, la ciudad, el estado, la industrialización, o sea, ya sean grupos pequeños o mayores que se manifiestan. Norbert Elias, Doctor en Filosofía por la Universidad de Breslavia, fue profesor en Inglaterra, Leicester, y profesor visitante en universidades de Holanda, Gana y Alemania. Para Elías, la dimensión del tiempo es importante y el investigador no puede dedicarse a considerar solamente el aspecto económico, político o social que afectan a un fenómeno, bajo riesgo de perder la visión del conjunto de la evolución en el tiempo (Elías, 1994), según se observará en este análisis metodológico.

El tiempo, por lo tanto, plantea un desafío de complejidad a esta reflexión-investigación que realizamos, pues según Elías “La sexualidad, así como todas las demás funciones naturales, es fenómeno conocido por todos y es parte de la vida humana” (Elías, 1994, p.188). Sin embargo, lo natural pasa por un proceso de transformación histórica, social, cultural y por intereses de poder.

En el caso de la sexualidad, en la niñez se realiza el proceso de aprender los códigos sociales en conformidad con el contexto social y escolar vigente. En su obra “El proceso civilizador”, Elías se refiere al periodo de fines del siglo XIX a comienzos del siglo XX, cuando la fuerza de la industrialización, de la religión y la educación impusieron “la conspiración del silencio”, que hasta la actualidad ha dejado un padrón de civilidad y de vergüenza al cuerpo, como es el caso en la sociedad y en la cultura peruana, prohibiendo hablar de cualquier tema que se refiera a la sexualidad, un tema tabú para niños y niñas en especial, pero que se extiende a adolescentes, jóvenes, mujeres “de familia” y personas mayores que en su juventud vivieron fuertemente esa prohibición.

Aunque los orígenes están en el cuerpo, según Michel Foucault (1926-1984), filósofo, historiador de las ideas, crítico literario, teórico social, estudioso de las religiones, profesor del Collège France del 1970 al 1984, (2010, p. 22):

El cuerpo - y todo lo que se refiere al cuerpo, la alimentación, el clima, la tierra - es lugar del *herkunft* (origen); sobre el cuerpo se encuentra el estigma de los hechos pasados de la misma manera que desde él nacen los deseos, los delirios y los errores; en él también se amarran y de repente se exprimen,

más es también en el cuerpo que se desamarran, luchan, se borran unos a los otros y siguen en su insuperable conflicto.

El mismo Foucault, (2010, p.229), pregunta:

¿Cómo se explica que, en una sociedad como la nuestra, la sexualidad no sea simplemente lo que permite la reproducción de la especie, de la familia, de los individuos? ¿Que no sea simplemente una cosa que da placer y gozo? ¿Cómo es posible que haya sido considerada como un lugar privilegiado que en nuestra «verdad» profunda es leída y dicha? Pues lo esencial es que a partir del cristianismo, el Occidente no ha parado de decir: «Para saber quién eres, conoce tu sexo. El sexo siempre ha sido el núcleo donde se aloja, juntamente con el devenir de nuestra especie, nuestra «verdad» de sujeto humano.

El autor encuentra paradojas y contradicciones en la realidad política, económica, cotidiana de las instituciones y en sus prácticas, pues que la confesión, el examen de conciencia y todos los secretos de la importancia de la carne hayan sido no solamente una manera de prohibir el sexo o de apartarlo de la consciencias, más que hayan sido al mismo tiempo una forma de poner a la sexualidad en el centro de la existencia misma de las personas y de conectar la salvación al dominio de sus oscuros movimientos, esto ha dejado profundas huellas. De esa manera, el sexo ha sido lo que en las sociedades cristianas se debería examinar, vigilar, confesar, transformar en discurso, para que se hablara de sus efectos de miseria sexual (2010, p.231), en paradoja a la necesidad de sexualidad (Szondi, 1970, p.60), o corporalidad humana. Señaló Foucault:

El problema es saber si esta miseria debe ser una prohibición explicada negativamente por una interdicción fundamental o por ser una prohibición relativa a una situación económica: “Trabajen, no hagan amor” o sea, es el efecto de procedimientos mucho más complejos y mucho más positivos. (Foucault, 2010, 229).

En 1993, según la Organización Mundial de la Salud, por la Clasificación Internacional de Enfermedades (CID-10), los transexuales presentan un Trastorno

de Identidad Sexual. En 1994, con la publicación del DSM IV, Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales, se sustituyó el término por Trastorno de Identidad de género, que se caracteriza por el deseo de ser aceptado como persona del sexo opuesto. Con el tiempo, se han reagrupado las categorías, excluidas o sustituidas por otras, demostrando que la sexualidad no está solamente en lo biológico, más es dado por la cultura, lo simbólico, las narrativas.

En todo el mundo existen grupos de personas organizadas especialmente por medio de la educación, para desarrollar la lucha en contra la transfobia y por quitar a la transexualidad del DSM-Manual Diagnóstico y Estadístico de las Enfermedades Mentales de la OMS y de la CID-10, Clasificación Internacional de Enfermedades de la OMS, que ya está en su décima versión.

Metodología Hermenéutica Cultural

Los afectos pueden ser conceptualizados en términos colectivos y políticos, y la reparación no devuelve una integridad que nunca se poseyó, ni se puede poseer. Estos afectos contribuyen a hacer más habitables vidas amenazadas de muerte por las normas sociales. (Giancarlo Cornejo, 2014).

Metodológicamente, he adoptado la hermenéutica cultural para desvelar y comprender las estructuras antropológicas del imaginario cultural ancestral peruano y sus “verdades” actuales sobre la transexualidad en las experiencias de vida colectiva, política y en el tiempo. Sobre el trayecto antropológico universitario peruano, encontré tensiones y presiones que atribuyo en gran parte a la falta de debates y discusiones sobre los discursos cerrados en la modernidad que hasta ahora permanecen, con la dialógica ausente, débiles teorizaciones de currículo, producciones comportamentales académicas perversas que me motivan a desvelar prácticas cotidianas cuyo sentido se alimenta en la desconfianza moral basada en verdades duales, consideradas universales, dictando cómo debe ser el ser humano por orden de Dios y de la naturaleza.

Por esta metodología, la arquetípica antropológica estudia los conjuntos o constelaciones de imágenes, considerando que existe estrecha relación entre los gestos del cuerpo, los centros nerviosos y las representaciones simbólicas. Considerando en el

primer gesto, la dominante postural vertical, la elevación, técnicas de separación, armas. En el segundo gesto, la bajada digestiva, las tazas, cofres, materiales de profundidad. En el tercer gesto, la rítmica, la rueda, la fricción tecnológica, la rítmica sexual.

Admitidas las tres dominantes posturales, como matrices sensorio-motoras, en que las representaciones se integran, se observará si están en concordancia con los datos de las experiencias perceptivas. A la generalización dinámica y afectiva de la imagen que constituye la factibilidad y la no-substantividad general del imaginario, Durand denomina “esquema” (2002, p. 61)..

Diferenciando los gestos reflexológicos descritos y los esquemas, encontramos que estos ya no son apenas teorías, más son trayectos encarnados en representaciones culturales concretas. Según el antropólogo, investigador científico, filósofo francés Gilbert Durand (1921-2012) El trayecto antropológico se refiere al continuo cambio que existe entre un polo y el otro polo, en el campo de la imaginación. O sea, entre, por un lado, las pulsiones subjetivas y asimiladoras y por otro lado las presiones, intimaciones objetivas que emanan del contexto social y del medio cósmico, resultando en símbolos, productos de los imperativos psíquicos (Durand, 2002, p.41).

Esquemas, arquetipos y símbolos, constituyen un mito, comprendido como un sistema dinámico de símbolos, arquetipos y esquemas. El sistema es impulsado por un esquema que compone una determinada narrativa con palabras, ideas y consecuencias. Esas formas o modelos permiten diagnóstico y también terapéutica, pues la libertad y la elección siempre son posibles al ser humano. Como estructuras semánticas, modelos que son nombrados por Durand (2002, p. 64) como Regímenes del Imaginario, se dinamizan en toda cultura humana.

Así es que en el Régimen Diurno de imágenes se encuentran los dualismos de metáforas, como ser y no ser, orden y desorden, día, sol, luz - oscuridad profunda. Junto al amor se ve el secreto, sueño profundo; en lo misterioso, la soledad, la tristeza y otros simbolismos. En el esquema ascensional, la luz que sube al cielo, la verticalización, dominante intelectual, dirigida hacia las alturas que están en las imágenes del cetro, de mando y comando, la espada, el perfeccionismo, la excelencia a ser siempre alcanzada.

En el Régimen Nocturno de Imágenes encontramos la inversión de valores, el eufemismo, el instinto de muerte, sufrir las consecuencias del deseo, símbolo materno, el devenir y la muerte, la conversión, la dialéctica del regreso, oposiciones. Simbolismo

de bajada a lo profundo, asimilación, “toda bajada es lenta” requiere su tiempo”, reafirmación de la negación, figuras muy pequeñas, figuras de encaje, el revés de las cosas, la deglución sin mascar, confusión entre el sentido pasivo y el activo.

Usando los recursos antropológicos y de la hermenéutica cultural, analizó en seguida dos momentos de la investigación estadística gubernamental: Estadística de la INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática, **año 2017**, la cual revela que en la capital de país, Lima, el 65,5% de personas entrevistadas respondieron el cuestionario; En Arequipa, Callao y La Libertad apenas el 6 % al 4% de personas declararon ser con orientación sexual y/o identidad de género diferente; En Madre de Dios y Cerro de Pasco (0,1% para cada caso), Huancavelica. La estadística **del año 2020**, entre otras cosas, revela que: 46% creen que una persona trans (transexual, transgénero y travesti) vive confundida, 36% que es peligroso dejar a un/una niño/a con un homosexual, 31% que el VIH/SIDA es enfermedad de homosexuales, transexual, transgénero; 20% que personas con VIH/Sida no deberían trabajar, pues ponen en riesgo al centro laboral.

Resultados y Análisis

INEI 2017 1er. Encuesta virtual Nacional, para personas LGBT	INEI/ 2020 2a. Encuesta Nacional DERECHOS DE PERSONAS LGBT
	¿Cuáles son los principales derechos humanos de las personas lesbianas, gays, trans y bisexuales que no se respetan?
69,1% se declaran mestizas/os,	51% Merecen derecho a un trato digno y no discriminación
16,4% blancos	46%Discriminación hacia la poblacion LGBT
4,9% negras/os, mulatas/os.	45% Las personas son homosexuales por traumas de infancia o malas experiencias
60,6% estudió algún período de educación universitaria.	46% Una persona trans (transexual, transgénero y travesti) vive confundida
19,5% que tiene estudios superiores no universitarios	36% Es peligroso dejar a un/una niño/a con un homosexual
14,5% tiene educación secundaria	31%El VIH/SIDA es enfermedad de homosexuales, transexual, transgénero.

69,3% recibió información sobre la prevención de las infecciones de transmisión sexual 64,2% usa métodos preventivos sobre ITS/VIH,	20% Personas con VIH/Sida no deberían trabajar, ponen en riesgo al centro laboral
93,8% usan especialmente el condón.	19% Homosexualidad es una enfermedad
61,8% trabaja y el 69,5% son asalariados. 17,5% son trabajadores independientes.	48% Prejuicios y actitudes negativas hacia los hombres
8,2% son profesionales, científicos e intelectuales	44% Prejuicios, actitudes negativas hacia mujeres
22,6% técnicos y trabajadores asimilados	49% Prejuicios/edad: Más de 40 años
15,9% son jefes y empleados de oficinas.	44% Prejuicios al nivel económico, clase C
11,5% sufrió algún tipo de discriminación en el trabajo	53% La corrupción es el principal problema que afecta a los Derechos Humanos
33,3% no les pagaron, o	8% Orientación sexual: dicen que no son heterosexuales.
30,8% les hicieron trabajar día y noche y/o les amenazaron	51% Derecho a un trato digno y no ser discriminado
24,9% agredieron física, verbal o sexualmente.	37% Derecho a la libertad de expresión y opinión
35,2% declaró ser gay	33% Derecho a desplazarse libremente
27,4% se identificaron como bisexuales	30% Derecho al trabajo y salario digno
21,4% como lesbianas.	26% Derecho a la vida e integridad
83,8% señaló no ser una persona "trans"	16% Derecho a la identidad (Tener un DNI)
7,5% se identificó como persona de género no binario	15% Derecho a justicia /Juicio justo/ Defensa
3,0% dijo que era trans masculino	14% Derecho a la salud
2,0% trans femenina	10% Derecho a la educación
56,5% teme expresar su orientación sexual y/o identidad de género, principal motivo.	6% No precisa 1% Otro
72,5% teme a ser discriminado y/o agredido	RESULTADOS EM GRÁFICOS GRÁFICO 1 Siente que se respetan los DH en el Peru
51,5% teme a perder a la familia	72% Poco o nada protegidos

44,7% teme a perder el trabajo/ oportunidades laborales	62% Los DH estarán= o - protegidos en 5 año
71,5% dijo que algún miembro de su familia conocía de su identidad LGBTI	GRÁFICO 2 Qué DH le importa más a la gente?
43,0% lo respetan e integran al LGBT al núcleo familiar.	71% Derecho a la educación
10,3% tienen hijos, pero únicamen- te la tercera parte están legalmente reconocidos. 1,7% de las entrevi- stadas/os señaló que había logrado hacer el cambio de nombre y sexo en su Documento Nacional de Iden- tidad (DNI).	70% Derecho a la salud
62,7% fue afectado por actos de dis- criminación y violencia principal- mente en espacios públicos (65,6%) y en el ámbito educativo (57,6%)	50% Derecho a la vida e integridad
55,8% los agresores son los com- pañeras/os de escuela y padres de compañeros,	40% Derecho a la libertad de expresion y opinion
42,7% los agresores son líderes religiosos	34% Derecho al trabajo y salario digno
70,0% les ocasionó sentimientos de exclusión y aislamiento social	33% Derecho a la identidad
64,5% tuvo sentimientos de culpa, inutilidad e impotencia	GRÁFICO 3 En algunas circunstancias es correcto que el Estado no respete los DH?
51,4% sintió fatiga y falta de ener- gía, estrés e irritabilidad.	62% No
36,4% buscó ayuda psiquiátrica o psicológica	36% Si
24,0% buscó ayuda en un grupo de apoyo;	Estaría justificado el Estado no respetar los DH de quien...?
23,3% se refugió en el alcohol y las drogas.	66% Participa en conflictos sociales

4,4% de afectadas/os por actos de violencia denunció la última situación discriminatoria sufrida, piensan que es una pérdida de tiempo, pues quienes atienden piensan que no es grave o que se lo merecen.	62% Comete actos de delincuencia
46,6% hizo la denuncia, el resultado final fue que no sancionaron al agresor.	61% Comete asesinatos
28,7% conoce sus derechos y propuestas legislativas alcanzó al de la población LGTBI	60% Comete actos de terrorismo
	55% Comete violaciones a niños y niñas
	GRÁFICO 4 En los últimos 12 meses, ha sido discriminado?
	1 de cada 3 personas ha sido discriminada. Causas: nivel económico
	33% rasgos físicos.
	GRÁFICO 5 Principales lugares donde se discrimina
	28% en la calle
	16% hospital público
	15% trabajo (privado)
	14% trabajo (público)
	11% transporte público, bus, tren, metro
	10% Colegio público
	GRÁFICO 6
	44% Acciones Frente A La Discriminación
	44% No pude hacer nada
	GRÁFICO 7 ¿Por qué no reclamó?
	25% Porque es una pérdida de tiempo
	GRÁFICO 8: Discriminación
	71% Las poblaciones más discriminadas son las LGBT.
	70% Personas con VIH o CIDA
	64% Poblaciones indígenas
	38% Personas que defienden los DH

GRÁFICO 9 Si tuviera una empresa, estaría dispuesto a contratar a...?
38% Persona transexual, transgenero,
32% Persona con VIH o CIDA
30% Persona homosexual
8% Persona que defiende los DH
GRÁFICO 10 Los medios de comunicación promueven la discriminacion?
61% Mucho

La comparación entre estas dos investigaciones estadísticas nos hace cuestionar la eficacia de las prácticas del currículo universitario contemporáneo peruano, centrado en investigaciones cuantitativas, apenas e ignorando el otro lado de las ciencias exactas, las humanas, la investigación cualitativa integral, holística. De esa manera no se reflexiona teóricamente para desarrollar acciones que efectivamente podrían colaborar para el mejoramiento de las políticas públicas, de los Derechos Humanos, acciones desde la misma universidad y del Estado, que por lo general proponen la paz y la comprensión al ser humano “diferente”.

Con que el transexualismo se constituya aún como un elemento conceptual “diferente” ya postula la incomprensión hacia el ser humano en su integralidad y esta aceptación es fundamental para la dignidad humana, la identidad en convivencia consigo mismo, entre colegas, con los profesores, las prácticas didácticas, pedagógicas, la vivencia en el contexto educativo y social. Por supuesto que todos sentimos la pluralidad de significados que actualmente se da al currículo extendido, a la formación humanitaria y a reconocer los intereses políticos y económicos en juego.

Como se verá en seguida, las investigaciones de INEI 2017 y 2020 muestran palabras de lo perverso que la discriminación en locales públicos obliga a vivir en lo cotidiano. ¿El mantenimiento del entendimiento modernista burocratizado, a quien le interesa? En el contexto universitario, conservando el currículo centrado apenas en la malla curricular, como si ahí nomás estuviera su papel, ¿a quienes les interesa mantenerlo de esa manera? No se puede dejar de registrar, como ha enseñado el sociólogo francés Michel Maffesoli (1944-) que permanecer fijo en una actitud racionalista lleva al riesgo de nada comprender sobre las consecuencias cotidianas inducidas por mantenerse en esa atmósfera, alienado a toda realidad.

Desde su “zona de confort” - o “zona de interés”, habría un grupo, o grupos, ¿para quienes sería imposible actualizar el currículo universitario peruano? ¡Pues mantener el currículo centrado apenas en la malla curricular, es surreal! Como enseña el sociólogo Maffesoli (1998), estemos atentos a la dialógica entre el poder y la potencia. Desconsiderar los fenómenos de la globalización (Punia, P. , 2016) de la comunicación tecnológica accesible en todos los procesos educativos (Bianconcini de Almeida, 2016), la intensidad de las inmigraciones (Moreira, A.F.B., Candau, V.M., 2013), y sus consecuencias sociales en la posmodernidad, ya no se soporta, tampoco al desprecio de la elite intelectual.

El proyecto político ha cambiado en el mundo y en América Latina, en conformidad con los nuevos paradigmas, las nuevas experiencias humanas vivenciadas por niños, adolescentes, jóvenes en el ámbito educativo del siglo XXI y eso no se puede negar ni tiene regreso (Sacristán, J. G., 2013). Es Morosini, M. C. (2003), quien sustenta que aquellos que reconocen al currículo por su dinámica de experiencias y por cuestiones de responsabilidad ética frente a los intereses neoliberales, de los derechos humanos, y de la dimensión de la gestión política del currículo, están verdaderamente reconociendo que este es un nuevo tiempo y un nuevo ser humano, que está dentro de amplias redes de interrelaciones, que conviven al mismo tiempo con un gran sistema de referencias.

El tiempo no pasa en dirección única y los sueños colectivos se expresan por las calles de las ciudades peruanas, aunque especialmente, solamente en Lima. Véase el juego político y social en torno al tema de la transexualidad, cuando analizamos las paradojas, contradicciones y mitos:

- En 1863, el Código Penal peruano consideró la sodomia como un delito punible;
- En 1924 el Código Penal eliminó ese artículo, y la homosexualidad quedó despenalizada en el territorio peruano. Durante gran parte del siglo xx, las personas LGBT+ eran “poco vistas” y objeto de bromas;
- En década de 1980, con una protesta por sus derechos constitucionales de mujeres trans se empezó el movimiento por la defensa de los derechos LGBT+;

- En 1982 se fundó el Movimiento Homosexual de Lima (MHOL);
- El conflicto armado interno (1990-2000) con los grupos subversivos Sendero Luminoso y Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), propusieron una limpieza social, atentando contra la población LGBT+.
- En 2003 y 2016, Proyectos de ley por la sexo, fueron rechazados
- Desde 2016 el Tribunal Constitucional permite el cambio de sexo y nombre en el documento nacional de identidad (pero en la práctica esto no sucede)
- En 2017 y 20121, la legislación sobre el matrimonio igualitario se presentó en el Congreso peruano, sin éxito.
- Desde 2017, con el Decreto Legislativo n.º 1323 queda prohibida la discriminación y la incitación a la discriminación.

Desde fines del siglo XIX el Positivismo con su lógica y su “objetivismo” moderno da espaldas a la vida vivida en lo cotidiano del ser humano y las significaciones de los sufrimientos van quedando sin respuesta. En el Perú, aún falta audacia, autoestima, el coraje que demanda el amor para comprenderse y amar al otro ser humano.

Conclusión

Es importante comprender la diversidad humana que ya se identificaba en el Perú ancestral por el dios hermafrodita Wiracocha, que es el dios hermafrodita Hermes para los antiguos griegos, el dios hermafrodita Mercurio para los romanos, el dios hermafrodita Shiva para los hindúes. Los dos regímenes culturales encontrados, el régimen diurno, con sus exigencias crueles de elevación hacia lo que se consideraba ser el ser humano perfecto y dual en lo masculino y femenino para todos, establece separaciones, miedos, castigo social.

En el régimen nocturno encontrado, las contradicciones sofocantes conservan encerradas bajo su dominio las creencias normativas de la modernidad dual sobre el ser humano y como “debiera ser” lo femenino y lo masculino, medicalizando lo que se suponía ser comportamientos “desviantes”, establecidas las figuras que debieran mantener escondidas en la fantasía más profunda.

El trayecto antropológico muestra, por un lado, las tensiones y presiones causadas por la marginalización a la transexualidad y la insensibilidad humana. Por otro lado, las consecuencias de los sufrimientos causados a las personas, en la producción subjetiva resulta en simbologías de víctimas, personas enfermas que no merecen compasión ni respeto y deberían someterse a la internalización, como en los siglos XVIII y XIX.

Dejando fuera de los campos de trabajo a esta población, por considerarla indigna, insisto que es contraproducente para el propio país, que deja de beneficiarse con su producción en diversas áreas ya consagradas desde nuestros ancestros como la joyería, la arquitectura, el design industrial, la etiqueta, los servicios de atención en turismo y en campos de la producción científica, literaria, cinema y muchas áreas más. Considero aún que se comete un grosero error epistemológico cultural pues en el siglo XXI ya no se puede aceptar que universidades que se proponen a la internacionalización, quieran dominar a la naturaleza, pues como ha señalado Michel Maffesoli (1998), la ecologización del mundo debe corresponder a una ecología del espíritu.

Para finalizar, con los principios de nuestros ancestros andinos, (Sanchez, Gutierrez, Huamani, 2022), recordemos que en nuestra autonomía, somos todos dependientes unos a los otros y la unidad de sentimiento *huk makilla*, que en quechua se refiere a la existencia de propósitos e intereses comunes en la organización de la vida, es principio que nos induce a la práctica solidaria. También en nuestra ancestralidad, el principio *pay kaptiy*, en quechua refleja nuestra capacidad de ubicarnos emotivamente en el lugar del otro, pues como dice el *pay kaptiy nanawuanmanchi* que si yo fuera él/ella, sentiría su mismo dolor.

Bibliografía

- Adelman, Miriam. *Travestis e transexuais e os outros: identidade e experiências de vida*. Niterói: UFF, 2003.
- Almeida, E. B. de (2016) *Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade*: Revista de Educação pública, v. 25, n. 59/2, maio/ago. 2016 - edição temática semiedu.
- Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva, 2013.
- Butler, J. P. (2016). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cornejo, Giancarlo. (2014) Las políticas reparativas del movimiento LGBT peruano. narrativas de afectos queer. Revista Estudos Feministas. <https://www.scielo.br/j/ref/a/39SmZwkBDBfDvRBkgBDBfFz/#>
- Durand, Gilbert (2002). *As estruturas antropológicas do imaginário*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Elias, Norbert. (1994). *O processo civilizador* Volume 1. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Foucault, Michel (1999) *A história da sexualidade. A vontade de saber. v. 1* Graal <http://groups.google.com.br/group/digitalsource>
- Foucault, Michel (2010). *Microfísica do poder*. Sao Paulo: Graal.
- Kehl, Maria Rita. (2008). *Deslocamentos do feminino*. Rio de Janeiro: Imago.
- Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Candau, Vera Maria (2013) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.
- Morosini Marília Costa. (2003). *Políticas de currículo na América Latina: concepções e processos*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 683-704, set.
- Punia, P. (2016) *Globalization and Curriculum: An Overview*. Journal of Education and Practice, v. 7, n. 9, p. 90-95, 2016.
- Rodríguez, Juana María (2003). *Queer Latinidad: Identity Practices, Discursive Spaces*. New York / London: New York University Press.
- Sacristán J. G. (2013). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sánchez, Janina Moquillaza, Gutierrez, Maria Flores, Huamani, Oscar Gutierrez (2022). *Currículo y crisis epistemológica cultural: de Prometeo al Allin Kawsay*. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54586/39319>

- Sánchez, Janina Moquillaza (2022). *Ciencia Holística en la Educación*. UGEL-ICA/El Conde Plebeyo.
- Sánchez, Janina Moquillaza (2022). El uso de poder en la universidad.. Ciencia Holística en Educación. Ica: El conde plebeyo.
- Sánchez, Janina Moquillaza (2017). *Cambio epistemológico cultural: mito hermenéutica y disyunciones*. Red de Educación Contemporánea en Latinoamérica.
- Sánchez, Janina Moquillaza (2017). *Povos ancestrais, América do Sul e Caribe: epistemologias e poéticas visuais na formação de engenheiros*. Revista Educação Pública. Número n.65/2 , da REP, 2017, p.713-731 e-ISSN 2238-2097 <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/443/showToc>
- Sánchez Janina Moquillaza. (2016) *Filosofia nativa*. Diversidade na educação: implicações curriculares. São Paulo: EDUC-PUC

Autora:

Janina Mirtha Gladys Moquillaza Sánchez. Pos Doctora en Antropología de la Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo(2010), Doctora en Educación Intercultural por la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (2006), adscrita en la Universidad de Trujillo, Perú, como profesora visitante del Posgrado en Educación (desde 2022) y en la FE-USP como investigadora asociada. Publica artículos y libros especialmente en temas como epistemología cultural, metodología de investigación cualitativa holística, teoría y metodología hermenéutica de las culturas, estética y arte en la educación, mitología. cuestiones de género femenino. janinasanches@gmail.com
[ORCID: 0000-0001-8104-3018](https://orcid.org/0000-0001-8104-3018)

Estado del arte en torno a la evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior

Andry Yiney Téllez Pardo
Martha Cadena Chala

Introducción

La evaluación de desempeño se ha establecido como uno de los aspectos estratégicos de las áreas de talento humano, quienes buscan medir periódicamente la capacidad de la persona para responder a las demandas de su cargo.

De acuerdo con Chávez (2014), la evaluación de desempeño es un “proceso técnico que tiene por objetivo poder hacer una estimación cuantitativa y cualitativa, por parte de los jefes inmediatos, del grado de eficacia con que los trabajadores llevan a cabo las actividades, objetivos y responsabilidades en sus puestos de trabajo” (Citado por Giraldo et al., 2020, p. 27).

En la misma línea, Cuestas et al., (2018) afirma que la evaluación de desempeño debe contemplar la evaluación de “conductas estratégicas” definidas en el perfil de cargo o en el plan de trabajo individual que repercutan en el alcance de los objetivos estratégicos (p.25). De esta manera, es claro afirmar que la evaluación es un proceso que debe estar engranado con las actividades y responsabilidades propias del cargo, pero, además respondiendo a los objetivos estratégicos de la organización.

Ahora bien, cuando nos enfocamos en la evaluación de desempeño dirigida a evaluar la labor docente, debemos partir de la Ley 30 de 1992, en donde se establece que la Instituciones de Educación Superior deben establecer un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario. En la misma línea, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), establece que el proceso evaluativo debe ser periódico y debe estar enfocado en evaluar las “labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión” (Consejo Nacional de Educación Superior, 2020, Artículo 17). No obstante, son diversos las definiciones, enfoques, objetivos, métodos y finalidades que hoy día se utilizan para evaluar el desempeño docente en las universidades. Es así como este artículo pretende hacer un acercamiento a las diferentes perspectivas que existen en torno a la evaluación de desempeño docente como medio para entender sus dinámicas de funcionamiento y utilidad al interior de las Instituciones de Educación Superior.

Materiales y Métodos

La metodología utilizada para este estudio fue la investigación cualitativa, a través de la técnica de revisión documental, la cual favorece la indagación de diversas posturas en relación con un tema, en un contexto dado. En palabras de Uribe y Gutiérrez (2012) “de donde emerge la posibilidad de articular las conceptualizaciones, discursos y prácticas, así como indagar por la dinámica y lógica de dicha producción (p. 90).

El diseño metodológico se realiza en tres fases a través de las cuales se generó un rastreo de la conceptualización en torno a la evaluación de desempeño docente, en la producción académica de los últimos cinco (5) años, en Colombia y el Exterior. Esta labor permitió hacer una identificación de las concepciones y postulados en torno a la evaluación de desempeño docente.

A continuación, se detallan las fases de desarrollo:

Fase de Diseño

En esta fase se construyó la pregunta de investigación, ¿Cuál es la conceptualización en torno a la evaluación de desempeño docente, en instituciones

de educación superior? Para tal fin, se estableció como objetivo general: Identificar en la producción académica nacional e internacional la conceptualización en torno a la evaluación de desempeño docente en Instituciones de Educación Superior, y como objetivos específicos: Categorizar las definiciones existentes de la evaluación de desempeño docente en Instituciones de Educación Superior, aportando a la comprensión de criterios establecidos para dicho proceso.

Fase de Búsqueda de la Información

Durante esta fase, se diseñó una matriz de rastreo documental, en donde se consignó la producción académica y/o investigativa de los últimos 5 años, que abordaba y definía el concepto de evaluación de desempeño docente. En esta matriz, se realizó una diferenciación entre la producción académica nacional e internacional.

Como criterios de inclusión se tuvo en cuenta estudios desarrollados en los últimos 5 años, que abordaran la conceptualización de la evaluación de desempeño docente a nivel nacional e internacional, así como sus enfoques, objetivos y finalidades

La búsqueda de la información se realizó en el repositorio de las universidades colombianas y en las bases de datos Ebsco host, Epistemonikos, Education Source, Erik, Proquest, Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Académico, entre otras. Cabe resaltar que se excluyó la literatura gris.

Fase de Análisis de la Información

Una vez seleccionada la información, se diseñó una nueva matriz para el análisis de la información; en ella se clasificó de acuerdo con su definición, enfoque, propósito, composición del proceso evaluativo y finalidad de los resultados obtenidos.

Con la información recabada y organizada, se generaron las categorías emergentes, de acuerdo con las definiciones encontradas para cada enunciado. Finalmente, se otorga unas conclusiones a través del abordaje y análisis de la información recabada.

Resultados

Las instituciones de educación superior, en el marco de la calidad educativa, llevan a cabo procesos evaluativos que permitan determinar qué tan eficientes son las acciones desarrolladas para la formación integral de los estudiantes. Es así como la evaluación de desempeño docente cobra relevancia, entendiendo que son los docentes los encargados de propiciar y facilitar los conocimientos requeridos para la formación del estudiante en cada disciplina.

Muchos autores han definido la evaluación de desempeño docente, desde diferentes ópticas, de acuerdo con los propósitos que persiguen, su composición o la finalidad de los resultados obtenidos. A continuación, se realizará un esbozo de la evaluación de desempeño docente desde las diferentes interpretaciones

Evaluación de desempeño docente

En este apartado, iniciaremos realizando un acercamiento a las definiciones existentes en torno a la evaluación de desempeño docente, desde la óptica de los diferentes autores y la relevancia que brindan al proceso.

Holgado (2016, como se citó por Velázquez, 2022) afirma que:

La evaluación del desempeño docente se define como la observación de acciones que ejecuta el docente desde su rol de facilitador del aprendizaje, haciendo uso de sus funciones académicas, donde se evidencian las competencias como planificador, estrategia y líder, orientadas al logro eficiente de los resultados educativos propuestos. (p.29)

De esta manera, el énfasis del proceso evaluativo se centra en verificar que las acciones generadas por el docente aporten en la formación integral de los estudiantes. De acuerdo con este autor, estas acciones deberán estar sustentadas bajo un proceso de planeación que facilite la consecución de los objetivos formativos planteados.

Otros autores coinciden con esta necesidad de planeación, pero establecen una línea cronológica que debe generar el docente para la realización del encuentro formativo. Así lo expresa García (2004, como se citó por Ramos y Rueda, 2020) quien

indica que la evaluación de desempeño docente se refiere a “lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre el episodio didáctico: sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes”. Así las cosas, la evaluación de desempeño abarca no solo el encuentro de clase sino todo su proceso de planeación y verificación de la efectividad de las estrategias implementadas, así como las herramientas generadas para corroborar que el proceso de enseñanza aprendizaje fue efectivo. Todo lo anterior, con miras a generar un proceso reflexivo que redunden en mejoras en pro de la enseñanza.

No obstante, cuando abordamos este proceso evaluativo, no podemos centrarnos únicamente en los resultados generados en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que debemos abarcar otros aspectos inherentes que favorecen el éxito y fracaso de este. De acuerdo con Condori et al (2019), la evaluación de desempeño docente debe “valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales” (p.251). Todo lo anterior, entendiendo que somos seres integrales y que un proceso educativo no debe concebirse aislado de variables como la motivación y los intereses de cada individuo.

Pero este proceso evaluativo también debe entenderse como una herramienta de rendición de cuentas de la gestión y efectividad del proceso. Ubillús (2019) afirma que:

La evaluación de la docencia es entendida como un proceso que permite informar, a la institución y a la sociedad, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocer la eficacia y eficiencia de dicho proceso, evaluar al profesor en el desempeño docente y mejorar la docencia. (p.8)

De esta manera, la evaluación es un proceso transparente para todas las personas implicadas, en donde se genera una retroalimentación y establecimiento de planes de mejora enfocados a fortalecer la eficacia y eficiencia del proceso.

Todo lo anterior, nos lleva a englobar a la evaluación de desempeño docente como un proceso estructurado y sistemático, en donde se desea medir las capacidades del docente para propiciar encuentros formativos y su habilidad para determinar la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo así la apropiación del conocimiento de la disciplina que se está formando. En palabras de Nieto (2003, como se citó por Siu,

2020) “la evaluación del desempeño tiene como características que es sistemática (tiene un orden preestablecido), es estructurada (diseñada para obtener información válida) y permanente (se realiza a lo largo de todo el proceso educativo).

Ahora bien, Murillo y Rodríguez (2016, como se citó por Velázquez, 2022) sostienen que:

La evaluación del desempeño docente se considera necesaria como parte del proceso institucional en pos de promover actitudes, destrezas, habilidades; sin embargo, se debe contemplar cuál es su propósito, cuáles son las fuentes de información, quién la realiza y cuál es la metodología apropiada para su realización. (p. 70)

Así, la efectividad del proceso no solo recae en la gestión realizada por el docente, sino que, además, deben existir los medios e instrumentos idóneos que permitan la medición confiable y válida del propósito consignado en dicha evaluación. De esta manera, el proceso evaluativo generara información relevante para la mejora continua. En caso contrario, la evaluación se tornara un proceso mecánico, establecido para cumplir con los requisitos legales o institucionales, que poco aporta a la mejora continua o al fortalecimiento de la institución y del docente. Es así, como en este artículo se abordará la conceptualización en torno a la evaluación de desempeño docente, para de esta manera, entender los propósitos consignados en la misma

Enfoques De La Evaluación De Desempeño Docente

El enfoque está relacionado con la forma en que cada persona concibe algo. En este caso, se abordará los diferentes enfoques u ópticas desde las cuales se concibe el proceso de evaluación de desempeño docente.

Una primera aproximación la realiza Condori et al (2019), quien afirma que:

La evaluación del desempeño docente puede hacerse a raíz de cuatro enfoques establecidos: basados en el perfil del docente, basados en los resultados alcanzados en el curso, basados en lo que el docente hace en la práctica educativa en el aula y basado en la reflexión o análisis entre pares. (p.251)

En consecuencia, el proceso evaluativo debe pensarse frente a los objetivos trazados para tal fin y los aspectos considerados como importantes para la institución educativa. Por una parte, se puede evaluar el ajuste del docente al perfil definido por la institución. En esta línea, sería interesante verificar cuales son las estrategias implementadas por la institución que aporten a dicho objetivo. Asimismo, se puede pensar la evaluación desde los resultados obtenidos en el curso, sin embargo, es necesario establecer si dichos resultados están enfocados en la percepción y/o satisfacción de los estudiantes con el proceso o si, por el contrario, se quiere verificar el impacto de las estrategias establecidas para la apropiación del conocimiento. Un tercer eslabón está encaminado a la práctica pedagógica, la cual deberá medirse en concordancia con el modelo pedagógico profesado por la institución y el ajuste del docente a dicho modelo. Finalmente, el último criterio es la reflexión o análisis entre pares. Si bien, esta estrategia puede ser muy constructiva para el docente, es claro que se deberá definir algunos medios que permitan revisar la gestión del docente de manera objetiva.

Otra postura la genera Huertas, Torres y Lagunes (2020) quienes abordan la evaluación de desempeño docente desde el enfoque de la socioformación, al respecto afirman que “la evaluación del desempeño docente se define como el seguimiento mediante el registro del desempeño ante problemas del contexto con procesos colaborativos y el desempeño de la metacognición de sus estudiantes” (p. 437-438). A partir de lo anterior, el proceso de formación trasciende el aprendizaje y busca su aplicabilidad en el contexto social, a través de procesos reflexivos en sus estudiantes, quienes deberán demostrar su capacidad para extrapolar el conocimiento a situaciones problemáticas de su contexto social. Bajo esta óptica, se hace necesario el seguimiento por parte de las instituciones de educación superior, quienes deben asegurar que se implemente con éxito dicho enfoque.

La Evaluación De Desempeño Docente Como Medio Para Verificar Los Procesos De Enseñanza – Aprendizaje

Algunos autores coinciden en que la evaluación de desempeño docente debe evaluar la efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo dentro del aula de clases, verificando si se cumple con los objetivos trazados o en su defecto, se

deben plantear estrategias que permitan fortalecer el quehacer docente. Así lo expresa Perdígón, Bárcenas y Rivero (2021) quienes determinan que la evaluación es

Un proceso continuo, sistemático y sistémico, que incluye acciones de comprobación, valoración de la calidad y efectividad del docente en el proceso de enseñanza -aprendizaje y permite determinar los avances o retrocesos del personal docente en cuanto al logro de sus funciones y su contribución a la mejora continua de la institución educativa. (p.91)

De esta manera, el docente es evaluado frente a las acciones que implementa para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aunado a lo anterior, Condori, et al (2019) establece que

La evaluación del desempeño mide aspectos administrativos y aspectos de carácter metodológico relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje (...). Dentro de los aspectos metodológicos se evalúa el dominio de los contenidos, la capacidad pedagógica y las estrategias de evaluación utilizadas, entre otros aspectos. (p.251)

Una vez más, la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje recae en el docente y debe ser objeto de evaluación, determinando que tan eficaz es la planeación del encuentro formativo, sus estrategias didácticas, el abordaje de contenidos y la forma en que se evalúa la apropiación del conocimiento. Y es que la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes es relevante en el proceso de enseñanza porque allí se comprueba que el proceso de enseñanza ha sido efectivo. En palabras de García et al (2022) la evaluación del docente debe entenderse desde la trasmisión del conocimiento, considerando al buen profesor por la forma de impartir sus clases (p.52).

Sin embargo, otros autores consideran que, al evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje, no solo se evalúa la gestión del docente en el aula de clase (aunque claramente debe estar inmerso) sino que amplía su visión hacia la gestión curricular. En este sentido, Cabrera et al, (2020) afirma que

La evaluación al desempeño docente es un proceso que constituye una estrategia para la mejora del Proceso Enseñanza -Aprendizaje [PEA], en

tanto que permite identificar debilidades de la gestión curricular, desde la perspectiva de las autoridades, docentes y estudiantes, en el enfoque curricular de los contenidos, secuenciación, metodología, recursos y evaluación del proceso áulico. (p. 366)

Con lo anterior, es evidencia que la evaluación del desempeño docente debe plantearse de tal manera que permita evaluar de manera objetiva y veraz los aspectos inherentes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, todo lo anterior, debe tener un componente que aporte a la mejora en los procesos de enseñanza – aprendizaje, los cuales deberán desarrollarse a través de estrategias implementadas por las instituciones educativas, en concordancia con el modelo pedagógico, las competencias a desarrollar en el estudiante y la calidad educativa.

Finalmente, en cualquiera de los escenarios planteados anteriormente, la evaluación debe responder y dar cuenta de la percepción o satisfacción con los procesos de enseñanza aprendizaje como eje fundamental de la educación. En este orden, no se puede perder el objetivo de la evaluación, respondiendo a temas burocráticos de las instituciones de educación que nada aportan a la mejora continua. Así lo alerta Echeverry (2011), quien hace un llamado a las instituciones de educación superior, enfatizando la importancia de la evaluación de desempeño como componente esencial del proceso enseñanza, el cual no puede simplificarse a evaluar aspectos netamente enfocados en la pedagogía o didáctica e incluso, reducir el proceso a un acto administrativo como herramienta para definir la renovación del contrato laboral del docente (p.148)

Evaluación De Desempeño Desde La Valoración De Los Actores

Uno de los aspectos más relevantes dentro del proceso evaluativo es la participación de los actores, es decir, aquellas personas que se ven inmersas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y que, a su vez, pueden brindar una apreciación frente a la efectividad de las acciones generadas. Dicha valoración permitirá determinar el resultado de las acciones cognitivas y pragmáticas (Badillo y Tobón, 2019).

Es así como los actores involucrados juegan un papel activo en los procesos formativos, generando un insumo para los programas de mejora continua en la academia. En palabras de Ortiz (2020), la evaluación de desempeño “representa en las

organizaciones universitarias un proceso que depende de la función del evaluador y del docente universitario, ya que ambos constituyen un recurso valioso, importante y generador de conocimiento estratégicos que generan resultados propios de una labor” (p, 339). De esta manera, cuando se define la evaluación de desempeño docente, se debe establecer quienes serán los actores del proceso evaluativo, así como las evidencias que darán cuenta de la labor docente.

Algunos autores como Velázquez & Lemini (2020), dan prelación a la evaluación realizada por los estudiantes porque consideran son las personas beneficiarias del proceso formativo, de esta manera, pueden brindar información relevante acerca del desarrollo del curso y las actividades de enseñanza-aprendizaje, el clima del aula y la satisfacción del alumno, el grado de compromiso y cumplimiento del enseñante, entre otras cosas. (p, 44). Otros autores como Schmelkes (2014, como se citó por Velázquez, 2022) considera que

La mejor manera de evaluar el desempeño docente es observándolo en el aula, porque es en la práctica donde el verdadero quehacer profesional de ser docente se manifiesta, la planeación se pone a prueba, se enfrenta a imprevistos y hace que sea visible su preocupación por el aprendizaje de sus alumnos. (p.65)

Sin embargo, aunque podría generar algunos resultados interesantes, se deben tener en cuenta otras variables que pueden influir en el desempeño como la percepción que pueda tener el docente al sentirse evaluado (esta puede ser positiva o negativa), la logística que debe generarse para lograr este espacio con cada docente y en cada asignatura que imparta y la subjetividad presente en el evaluador.

Finalmente, existen autores que van más allá y conciben la evaluación de desempeño docente como un proceso holístico, en donde se debe privilegiar la objetividad a través de la generación de evidencias, que den cuenta del desarrollo de las actividades ejecutadas. Es así como Herrera et al. (2012, como se citó en Sierra, 2020) establece que el proceso de evaluación docente “debe contar como mínimo con cuatro tipos de evaluaciones: la llamada por terceros, realizada por los estudiantes; la evaluación por pares, ya sean otros docentes, ya sean directivos académicos; la evaluación por un portafolio de evidencias, y la autoevaluación” (p.58). Incluir el portafolio de evidencias

puede generar diversos beneficios en tanto que permite verificar la gestión realizada por el docente, se establecen unos objetivos a alcanzar desde el inicio del proceso formativo y se puede corroborar con dichas evidencias el alcance de estos, así como dilucidar las fortalezas y debilidades del docente en su quehacer.

Evaluación del desempeño docente desde el abordaje de las funciones sustantivas de la docencia

Uno de los mayores enfoques que se ha dado en los últimos tiempos a la evaluación de desempeño docente, nace de la necesidad de corroborar su alineación con las tres funciones sustantivas de la docencia, establecidas por el Ministerio de Educación. Desde esta postura, la docencia no puede ser entendida únicamente desde la relación estudiante docente, a partir de las prácticas pedagógicas y las herramientas didácticas establecidas por el docente para el encuentro educativo. Así las cosas, la docencia se entiende desde la integralidad de su proceso, abordando su aporte a la investigación, es decir, a la generación de nuevo conocimiento aplicable al campo de acción y el aporte que se realiza a la sociedad con la educación. Un primer acercamiento lo aporta García et al. (2004, como se citó en Ramos y Rueda, 2020), para quien la evaluación de la docencia "...considera una amplia gama de actividades que las instituciones demandan, como son la docencia, la asesoría, las tutorías, la elaboración de materiales didácticos y la investigación" (p.146). Desde esta postura se da prelación a las actividades de docencia, entendiendo su gestión dentro y fuera del aula de clase, así como la importancia en los procesos investigativos. Por su parte, Escudero (2006 como se citó por Muñoz, 2020), quien afirma que la evaluación de desempeño es:

Un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, sobre las actividades que el profesor realiza como son: la docencia, investigación, tutorías, asesorías de tesis, superación, trayectoria académica, y vinculación con la extensión universitaria, cuyos resultados contribuyan al desarrollo profesional y desarrollo institucional.

Desde esta postura, la docencia amplía su campo de acción hacia tres vertientes que aportan al desarrollo integral del futuro profesional y redundan en la calidad

educativa. Otros autores, establecen tres líneas de acción, pero cambian la extensión como criterio y abordan la gestión académica. Así lo expresa el CES (2018, como se citó en Salazar, 2019) indicando que “La evaluación integral de desempeño abarca las actividades de docencia, investigación y dirección o gestión académica” (p.10). De esta manera, La evaluación abarca la gestión académica en la que probablemente se revisan aspectos administrativos del programa, el fortalecimiento del currículo y estrategias para fortalecer la carrera a través de programas de extensión lo cual está fuertemente relacionado con el enfoque social que se pretende abordar.

Finalmente, El Consejo Nacional de Educación Superior, resalta la importancia de la labor docente, entendida desde los resultados de aprendizaje, la investigación formativa y científica, así como su aporte a la responsabilidad ética, social y ambiental, que favorezca la construcción de una sociedad más justa e incluyente (Consejo Nacional de Educación Superior, 2020, Artículo 23)

La Evaluación De Desempeño Docente Enfocado en la Calidad

En la actualidad, la calidad es un término de gran relevancia dentro del campo organizacional, en donde se determina la excelencia en la gestión realizada al interior de la misma y cómo esto impacta en el servicio o producto fabricado.

En el ámbito educativo, la calidad es definida por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), quienes establecen que la alta calidad

Hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un Programa Académico o una Institución y hacer un juicio, en el marco del mejoramiento continuo y de su diversidad, sobre su capacidad de transformación, dada por la proximidad entre el óptimo correspondiente al carácter del Programa Académico o a la naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología de la Institución, y el modo en que presta el servicio público de educación, los logros alcanzados y los impactos generados. (Consejo Nacional de Educación Superior, 2020, Artículo 2)

De esta manera, la calidad cobra relevancia, en tanto que permite valorar y verificar los procesos realizados a nivel administrativo y académico, para lograr un

programa de formación de excelencia. Así lo expresa Tejedor (2018, como se citó por Cipagauta, 2019) para quien “La evaluación del profesorado es una estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria” (p.108). Por ende, es una herramienta de comprobación, entre tantas, que debe aportar a la excelencia, bajo los parámetros establecidos por la Institución de Educación Superior.

En la misma línea, Martínez & Guevara (2015 como se citó por Cabrera et al, 2020), concluyen que “Este proceso es necesario para alcanzar la calidad mejorando su desempeño y generar resultados positivos en los estudiantes, por lo que es necesario que este proceso sea continuo, a fin de que estas mejoras en el proceso educativo sean permanentes” (p. 369). A partir de lo anterior, la calidad se alcanza en la medida en que esta evaluación sea continua para sí poder determinar planes de mejora y verificar si los mismo tienen el efecto esperado en la enseñanza. Lo anterior ha generado que el proceso se haya naturalizado al interior de las instituciones de educación superior y sea reconocido por toda la comunidad educativa. En palabras de Cervera Delgado, Martí Reyes, & Ríos Muñoz (2014, como se citó en Cabrera et al, 2020) la evaluación “se ha convertido en un hecho natural y legítimo el sistema educativo superior, considerado como una herramienta que permite la identificación de debilidades que deberán ser superadas con el fin de alcanzar la calidad entendida como la satisfacción global” (p. 367). No obstante, es deber de las universidades realizar un proceso de sensibilización o reinducción de los objetivos de la evaluación docente para que no se pierda el sentido de la misma.

Otros autores como Tejedor y García-Varcárcel (2010, como se citó por Sierra, 2020), afirman que “la evaluación docente es un proceso que se orienta a estimar la calidad de la enseñanza y permite tomar decisiones; con características de evaluación formativa y transformadora, esta debe favorecer y estimular el desarrollo integral y profesional de los docentes” (p.153). De esta manera, los resultados permitirán la generación de estrategias o correctivos que orienten la docencia hacia los ideales establecidos por la Institución, aunque es importante recalcar que la evaluación debe pretender un enfoque formativo y no punitivo ya que esto podría impactar en la concepción que se tiene de la misma y por ende, en los resultados obtenidos. No podemos obviar que en el encuentro formativo existen otras variables como las motivaciones de cada autor, las relaciones interpersonales generadas y los ideales generados en cada rol. En consecuencia, es

relevante entender esas dinámicas para que no existan sesgos en los resultados arrojados por el proceso. En palabras de Perdigón, Bárcenas y Rivero (2021)

El proceso de evaluación del desempeño de los docentes es de elevada complejidad, pues implica a las personas y no está exento de cierto matiz subjetivo que si se aparta de la necesaria objetividad puede ir en detrimento del resultado esperado. Ese resultado debe apuntar en las IES, como ha sido expresado con anterioridad, hacia la elevación de la calidad, el mejoramiento continuo y la excelencia. (p.92)

Así las cosas, es necesario mantener la objetividad en el proceso para que sus resultados sean tan veraces y confiables como sea posible.

La Evaluación De Desempeño Docente Establecida Para El Cumplimiento de Requisitos En Educación Superior

La evaluación de desempeño docente se ha convertido en un proceso de medición o rendición de cuentas indispensable en las instituciones de educación superior, quienes, por una parte, hacen seguimiento a la gestión y logro de objetivos de los docentes y, por otra parte, cumple con los parámetros mínimos establecidos, Al respecto, Cabrera et al (2020) afirman que

La evaluación en el accionar de la educación se genera como un proceso de cumplimiento obligatorio, para responder a las exigencias de los organismos rectores del sistema de educación superior y luego contribuir a mejorar la calidad y el aseguramiento de ésta en el proceso educativo (p. 371)

Así, la intencionalidad del proceso evaluativo cobra un nuevo sentido, en tanto se enfoca en el cumplimiento de criterios establecidos por organismos rectores. Por ende, es necesario entender las dinámicas en que se realiza la evaluación de desempeño docente y reconocer su fin último para no caer en un proceso mecánico que responda netamente a un lineamiento establecido. Como lo hemos visto anteriormente, debe enfocarse en la calidad del programa, debe existir un conocimiento somero del proceso por parte de los actores involucrados, debe tener una intencionalidad y ahora también,

responder a unos criterios establecidos por organismos rectores. Pero esto no es nuevo, a nivel internacional, la gestión y evaluación del desempeño docente ha estado bajo la lupa de las instituciones educativas, quienes enfocan el proceso desde los fines que se quieran lograr.

Krotsch (2005, como se citó por Condori, et al. 2019), afirma que “la evaluación se convirtió en el núcleo político-ideológico de un conjunto de reformas tendientes a transformar los sistemas educativos y pasó a ocupar un lugar prioritario en las agendas educativas a nivel mundial” (p.250). Asimismo, en Colombia, El CESU es quien determina los parámetros para evaluar a los docentes. Al respecto afirma:

Demuestra procesos periódicos y permanentes de evaluación integral de los profesores, con alcance a las distintas actividades y desempeños en las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión. Dichos procesos son establecidos, difundidos y conocidos previamente, e involucran e integran las labores formativas, académicas y todas las demás incorporadas en el proyecto educativo del programa académico, teniendo en cuenta el nivel de formación y la modalidad de este. (Consejo Nacional de Educación Superior, 2020, Artículo 17)

En consecuencia, los procesos evaluativos enfocados a la labor docente deben responder a los requisitos establecidos para la acreditación del programa y estar alineados con los objetivos trazados por el programa, el modelo pedagógico y el currículo.

La Evaluación De Desempeño Como Instrumento Para El Diagnostico de Necesidades de Formación

Cuando encaramos un proceso evaluativo, debemos tener claridad frente al uso que se dará a los resultados obtenidos, en concordancia con su finalidad. Los resultados obtenidos pueden generar un plan de mejora enfocado al hacer o un plan de formación, en donde se fortalezcan competencias desde el ser y el saber del docente. En la segunda postura, se busca capacitar al docente para brindarle mayores estrategias que le permitan encarar el encuentro formativo. De acuerdo con Rueda (2008, como se citó por Rodríguez y Delgado, 2022), “la evaluación de la docencia es vista como una

herramienta eficiente para contribuir a la profesionalización de los maestros y, con ello, a la mejora de la formación profesional de los estudiantes universitarios” (p. 2)

De esta manera, la evaluación de desempeño docente se convierte en ese instrumento ideal para detectar necesidades de formación en el docente, de acuerdo con el modelo pedagógico promulgado por la universidad y el perfil del docente esperado. En consecuencia, las instituciones de educación superior podrán determinar que comportamientos o saberes conforman a un buen profesor y alinearlos con la evaluación de desempeño docente, así como el plan de formación para cerrar las brechas entre el perfil del docente y el perfil establecido por la institución.

Olascoaga, Ticse y Caballero (2021) afirman que “la evaluación del desempeño docente es un proceso que debe ser llevado a cabo por las instituciones universitarias porque tienen la responsabilidad de proveer de oportunidades de capacitación en docencia a todos sus profesores (p.46). Y aunque coincidimos con los autores en que este proceso genera unos resultados propicios para encarar las necesidades de capacitación de los docentes, es necesario tener especial cuidado en centrar la evaluación netamente como instrumento que defina las necesidades de formación del docente, ya que esto puede generar una mala percepción en el evaluado, quien entenderá que el proceso se centra en verificar las carencias que aún tiene como docente, por ende, la evaluación de desempeño docente debe ser un proceso que integre diferentes aspectos con miras en la mejora continua de la educación bajo los criterios ideales establecidos por la institución. En palabras de Almuiñas y Galarza (2013, como se citó por Perdigón, Bárcenas y Rivero, 2021)

En la gestión del personal docente se reconoce, la evaluación como una vía para mejorar la calidad del desempeño y permite trazar acciones de formación y desarrollo sobre la base de las demandas institucionales y del ámbito de actuación social. El desempeño exitoso de los docentes, depende en gran medida del modo responsable en que sea evaluada su práctica (p. 87-88).

Así las cosas, la evaluación estará encaminada a evaluar las prácticas pedagógicas del docente bajo la mirada de las demandas instituciones y su aporte a la sociedad bajo los lineamientos trazados por dicha institución.

En conclusión, es claro el aporte que otorga el proceso evaluativo en la definición de los planes de formación encarados por las instituciones de educación superior dirigido a sus docentes, bajo la óptica del perfil docente deseado y el modelo pedagógico promulgado. Sin embargo, aunque el proceso evaluativo genera este aporte, es preciso que el objetivo de la evaluación no este netamente enfocado en la generación de planes de acción como fin último ya que se desdibuja la utilidad del proceso con miras a la calidad educativa

La Evaluación De Desempeño Docente Enfocado A La Mejora Continua

La mejora continua es una de las finalidades del proceso evaluativo. A partir de este, la evaluación cobra sentido, en tanto que sus resultados sirven como diagnóstico, revisión o verificación del alcance de un propósito establecido por la institución de educación superior. Así las cosas, cuando se establece un proceso de evaluación de desempeño docente, se hacen con una única finalidad la cual se centra en mejorar algo, de acuerdo con unos parámetros establecidos como validos y prioritarios. Por ende, algunas instituciones de educación superior enfocan su evaluación docente en la revisión y satisfacción con las practicas pedagógicas del docente como medio para lograr la mejora continua (Arbesú y Rueda, 2003, como se citó por Sierra, 2020), o para alcanzar los estándares de excelencia, en búsqueda del desarrollo integral de la persona humana (Calderón y Che León, 2022, p.39) y de una manera mas holística, como una poderosa fuente de información esencial para la toma de decisiones oportunas de gran repercusión en la mejora institucional (Canabal y Margalef, 2015, como se citó por Velázquez, 2022, p.70)

De cualquier manera, la evaluación de desempeño docente debe tener un sentido y una finalidad que conlleve a la mejora de los procesos de enseñanza en la institución y en este sentido, requiere de una rigurosidad para que sus resultados sean fiables y objetivos. Así lo expresa la UNESCO (2018, como se citó Velázquez, 2022) “Evaluar el desempeño docente ha significado un importante reto para la investigación educativa, por cuanto es considerado un proceso que debe realizarse de manera justa e integral, cumpliendo con propósitos formativos que contribuyan a ser mejor” (p.68). En consecuencia, los procesos evaluativos deben contar un rigor y objetividad

en su ejecución para que sus resultados generen un diagnóstico acertado que permita la generación de planes de acción enfocados a mejorar la educación y los objetivos específicos trazados por cada institución de educación superior.

Cómo Evaluar El Desempeño Docente

En la variedad de intentos que han existido para evaluar el desempeño docente, podemos evidenciar que el foco principal se ha centrado en la utilización de cuestionarios, en donde los actores involucrados, evalúan la gestión del docente a partir de unos criterios previamente definidos. El empleo de este instrumento se relaciona con el aporte a nivel cualitativo y cuantitativo que ofrece al proceso para su posterior análisis, su objetividad en la estandarización de resultados y su practicidad en la aplicación. A su vez, favorece la toma de decisiones administrativas y la retroalimentación de los maestros para mejorar el proceso de instrucción. (Luna y Reyes, 2015, como se citó por Lora, Cruz y López, 2021, p.4).

En la misma línea y de acuerdo con Olarte, Madieto y Pinilla (2019),

En Colombia la evaluación docente responde a un enfoque tradicional y se desarrolla, en su mayoría, por medio de encuestas de percepción, lo que concuerda con las tendencias mundiales en evaluación ya que se indica que la evaluación por opinión del estudiante se ha convertido en la estrategia de evaluación de la docencia más utilizada y estudiada en todo el mundo (p.278)

No obstante, otros autores concuerdan en que deben existir otras evidencias o medios que permitan dar cuenta del desempeño docente. Es así como Fuentes et al. (2009), añade que en este “proceso deben participar implicados como el profesor, con la elaboración de un informe de la actividad docente a través de un portafolio docente” (citado por Sierra, 2019, P. 154). Lo anterior con el objetivo de reflexionar en sus prácticas pedagógicas y autoevaluar la eficacia de estas. Como el mismo autor expone, “el portafolio ayuda en la autogestión, la autorregulación, el aprendizaje continuo, la autovaloración y la planificación del trabajo futuro” (Fuentes et al., 2009, p. 143 citado por Sierra, 2019, P. 154).

Así las cosas, el proceso evaluativo no puede encasillarse en un instrumento de evaluación, diligenciado por los actores involucrados, porque entre otros aspectos a revisar, estaría netamente validando la percepción subjetiva que tuvo esta persona con el proceso formativo y, por ende, sus resultados no serían tan objetivos como se espera. En consecuencia, las evidencias generadas durante el proceso son un recurso valioso para retroalimentar, reflexionar, pero a su vez objetivar el proceso evaluativo.

Finalmente, es importante determinar los momentos en que se debe realizar el proceso evaluativo, estableciendo como punto de partida la planificación de las clases por parte del docente y la evaluación de los diferentes actores durante y finalizado el curso (Sierra, 2020, P. 158)

Finalidad de los resultados de la Evaluación de Desempeño Docente

Son diversas las finalidades que se dan a los resultados obtenido en el proceso de evaluación docente. Una de las más representativas a nuestro juicio es la que aporta Amaranti (2017, como se citó por Gómez y Valdés, 2019), quien señala que,

Los resultados de la evaluación docente deben ser utilizados como un medio para reflexionar sobre la docencia y por lo mismo, para mejorarla. Ello necesariamente implica que la intencionalidad formativa de la evaluación contemple a la retroalimentación y a un sistema de apoyo que permita al profesor disponer de un tiempo para introducir los cambios necesarios en sus prácticas que surgen del análisis y autoevaluación de su quehacer (p. 488)

De acuerdo con este postulado, la finalidad más representativa de la evaluación debe ser la generación de un proceso reflexivo en el docente, a través de la retroalimentación, en donde pueda contemplar los aspectos fuertes y por mejorar de su labor, en pro de generar estrategias de mejora continua. A su vez, las instituciones de educación superior deberán disponer de un tiempo prudencial para la puesta en marcha de dichos cambios, así como proporcionar ayuda al docente para el logro en la mejora del desempeño esperado.

Otros autores resaltan la importancia de los resultados de la evaluación docente, como instrumento facilitador para los procesos de ascenso. Así lo expresan Rodríguez,

Rodríguez y Fuerte (2021), quienes afirman que “los resultados de la evaluación docente son útiles para decidir una promoción docente, algún reconocimiento, así como para determinar su permanencia en la institución educativa o programa académico” (p. 7).

En América Latina, los resultados de la evaluación del desempeño se emplean para el avance en la carrera profesional docente, es el caso de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, México, entre otros; y en algunos países europeos como: Alemania, Eslovaquia, España, Estonia y Francia. También es utilizado para el aumento de remuneraciones, lo que ocurre en Chile, Cuba y Honduras; y en cuatro países de Europa: Chipre, Eslovenia, Letonia y República Checa. (Vidal y Nocetti, 2020, p.137)

De esta manera, los resultados de la evaluación se convierten en un incentivo para el docente, resaltando su buena gestión o enfocando las necesidades de mejora a realizar en el proceso. No obstante, se debe tener especial cuidado con esta finalidad del proceso evaluativo ya que puede convertirse en una herramienta administrativa que poco aporta a la mejora en los procesos de enseñanza – aprendizaje, como lo expresan Pereira, Castro y Fernández (2019)

La evaluación no debe ser con la finalidad de obtención de una nota para la acreditación personal o institucional, sino con la finalidad de tomar las decisiones más apropiadas para mejorar el desempeño docente, así como la elaboración de programas de capacitación e implementación de metodologías, todo ello que conlleve a lograr el éxito académico. (p. 453)

Por consiguiente, aunque se puede establecer un incentivo a nivel económico, profesional o social por los resultados obtenidos en la evaluación docente, es preciso que los actores del proceso evaluativo tengan claridad frente a las intencionalidades de la evaluación, más allá de los beneficios que se puedan generar con los resultados obtenidos.

Conclusiones

La evaluación de desempeño docente es un instrumento de vital importancia para las instituciones de educación superior y una fuente de recolección de información valiosa para los procesos de mejora continua. Son diversas las definiciones dadas al

proceso, no obstante, en su mayoría busca verificar el actuar del docente antes, durante y después del encuentro educativo. Así, se entiende como un proceso que traspasa el encuentro de clase y que, a partir de sus finalidades, tiene un momento de planeación (anterior al encuentro con los estudiantes) y revisión de resultados (después del encuentro de clase).

Sin embargo, han sido diversos los enfoques brindados al proceso, lo cual está directamente relacionado con los objetivos planteados por cada institución educativa. De esta manera, la evaluación docente se ha enfocado en evaluar la percepción de los actores en el proceso de aprendizaje, en verificar la calidad de la educación, entendida desde las acciones realizadas por los docentes para favorecer el aprendizaje, en la mejora continua, en los procesos de enseñanza aprendizaje e incluso, es un insumo para la planeación de los programas de formación docente.

Finalmente, es de resaltar que los estudios en el tema han favorecido el perfeccionamiento de la labor docente, en tanto se busca objetivizar el proceso a través de la generación de portafolios que aporten en la revisión y reflexión de la gestión realizada antes, durante y después del encuentro formativo. Asimismo, algunas universidades han alargado el proceso evaluativo, con el objetivo de generar un seguimiento a los ajustes necesarios para fortalecer las competencias en el docente y poder evidenciar los resultados de dicho proceso en la labor dentro del aula de clase.

Bibliografía

- Alles, M. A. (2010). Desempeño por competencias: evaluación de 360°. Ediciones Granica. <https://elibro-net.fucsalud.basesdedatosezproxy.com/es/lc/fucsalud/titulos/66695>
- Alles, M. A. (2009). Diccionario de competencias: la trilogía, nuevos conceptos y enfoques. Tomo I. Ediciones Granica. <https://elibro-net.fucsalud.basesdedatosezproxy.com/es/lc/fucsalud/titulos/66703>
- Arenis Olarte-Arias, Y., Nohora Madiedo-Clavijo, C., & Elizabeth Pinilla-Roa, A. (2019). Evaluación docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva. *Revista Facultad de Medicina de La Universidad Nacional de Colombia*, 67(3), 277–285. <https://doi-org.proxy.umb.edu.co/10.15446/revfacmed.v67n3.62539>
- Badillo, T. Q., & Tobón, S. T. (2019). Fortalezas y aspectos a mejorar en la evaluación del desempeño docente en México considerando la socioformación y experiencias internacionales. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 15(1), 101-115.
- Cabrera-Córdova, M., García-Herrera, D., Erazo-Álvarez, J., & Narváez-Zurita, C. (2020). Evaluación docente y mejora continua: Perspectivas de los docentes universitarios. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 364-387. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.338>
- Calderón De la Cruz, Y. V., & Che León Vásquez Pita, R. A. (2022). Evaluación 360 grados y su efecto en el desempeño del docente universitario en el contexto de la pandemia Covid-19 de una Universidad Peruana en el periodo de 2022.
- Cipagauta-Moyano, M. E. (2019). La evaluación docente en educación superior: características y desafíos. *Entorno*, (68), 105–110. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i68.8460>
- Cóndor, B. H., & Bunci, M. R. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116-131.
- Condori, F. Q., Pujol, L. R., Sáenz, M. D. L. Á. E., & Rojas, E. V. (2019). Relación entre la tasa de aprobación de estudiantes de la Facultad de Medicina y la evaluación

- del desempeño docente del periodo 2017. *Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 247-272. Consejo Nacional de Educación Superior. Art. 2. 1 de julio de 2020 (Colombia).
- Cuesta-Santos, Armando, Fleitas-Triana, Sonia, García-Fenton, Vania, Hernández-Darias, Ileana, Anchundia-Loor, Andrés, & Mateus-Mateus, Leonel. (2018). Performance assessment, engagement and human resources management at enterprise. *Ingeniería Industrial*, 39(1), 24-35. Recuperado en 01 de mayo de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362018000100004&lng=es&tlng=en.
- García-Olalla, A., Villa Sánchez, A., Aláez, M. y Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 51-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.401221>
- Giraldo López, J. A., Ríos Beltrán, J. A., Córdoba Meriño, V. H., De Meriño Martínez, C. Y., Rico Guzmán, L. M., Lezcano Otálvaro, D., & Osorno PAREJA, D. M. (2020). Modelo de evaluación de desempeño y plan de formación para una empresa distribuidora y comercializadora de calzado. (Spanish). *Revista Espacios*, 41(7), 269-281.
- Gómez L F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Huerta, G., Torres, C., & Lagunes, A. (2020). Evaluación del Desempeño Docente en la Modalidad virtual. *Tecnología Innovación y Práctica Educativa*, 436-445."
- Jesús Lujan, N. (2019). Desempeño docente y calidad de formación profesional en las estudiantes del X semestre académico de la Universidad Nacional "José María Arguedas" de Andahuaylas, 2016. In *Crescendo*, 9(4), 575 - 578. Recuperado de <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1946/1496>
- Jiménez, N., & San-Martín, S. (2019). Tipología de docentes universitarios de acuerdo con su desempeño docente: motivados y no motivados. *CIENCIA Ergo-Sum*, 26(2). doi:10.30878/ces.v26n2a4
- Lora, L. E., Cruz, P. B., & López, C. G. P. (2021). Resultados de la evaluación docente modalidad presencial versus B-Learning en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa

- Muñoz, D. S. (2020). La gestión del capital humano y la evaluación del desempeño docente en la educación superior: perspectivas y desarrollo. *Anuario Ciencia en la UNAH*, 18(2).
- Olascoaga, A. C., Ticse Aguirre, R., & Caballero López, J. (2021). Evaluación de docentes en programas de posgrado: Assessment of teachers in postgraduate programs. *ARS MEDICA Revista De Ciencias Médicas*, 46(4), 44–50. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v46i4.1846>
- Ortiz López, LA, (2020). Evaluación de Desempeño como Factor Estratégico para Rendimiento Académico del Docente Universitario. *Revista Científica*, 5 (15), 336-349. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.17.336-349>
- Perdigón, S. G., Bárcenas, N. H., & Rivero, I. L. (2021). Un acercamiento contextualizado a la gestión del proceso de evaluación del desempeño de los docentes universitarios. *Revista Científica Ecociencia*, 8(1), 85-103.
- Pereira, J. H. L., Castro, J. W. V., & Fernández, H. P. (2019). La evaluación del desempeño como factor influyente en la formación profesional del docente universitario. In *Conference Proceedings UTMACH (Vol. 3, No. 1, pp. 447-455)*.
- Ramos Martínez, L., & Rueda Beltrán, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles educativos*, 42(169), 144-159.
- Rodríguez, A. E. C., & Delgado, C. C. (2022). Métodos e instrumentos para la evaluación de profesores universitarios. Una revisión sistemática de la literatura. *Congreso internacional de educación evaluación*, 1-11
- Rodriguez, J.L, Rodriguez, R.E. & Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Salazar Cobeña, G. V. (2019). Control interno en el desempeño docente y su relación con el logro de objetivos institucionales. Caso: Universidad Técnica de Manabí. *Quipukamayoc*, 27(55), 9–15. <https://doi.org/10.15381/quipu.v27i55.16760>
- Sierra-Chaparro, G. R. (2020). Sistema integral de evaluación y seguimiento de la práctica docente en la educación superior: estudio de caso en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 147–162. <https://doi-org.proxy.umb.edu.co/10.22335/rlct.v12i1.1044>

- Siu, J. L. R. (2020). Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 186-199.
- Ubillús Solís, M. (2019). Gestión educativa y el desempeño docente universitario en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura. Piura, 2018.
- Vargas, S., Narea, M., & Torres-Irribarra, D. (2021). Creencias Epistemológicas en Profesores y su Relación con el Desarrollo Profesional desde la Evaluación Docente. *Psykhé*, 30(2), 1–18. <https://doi-org.proxy.umb.edu.co/10.7764/psykhe.2019.21809>
- Vega Gutiérrez, L. V. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia Y Educación*, 1(2), 18-28. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>
- Velásquez Echevarría de Rivera, M. A. (2022). Evaluación del desempeño docente y satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.
- Velázquez, L. M., & Lemini, M. A. R. (2020). Procesos Autoevaluativos Entre Docentes Universitarios: Aproximación Mediante Casos en El Contexto De Una Institución Privada. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 29, 37–58. <https://doi-org.proxy.umb.edu.co/10.21555/rpp.v0i29.1608>
- Vidal Sepúlveda, P., & Nocetti de la Barra, A. (2020). Experiencia De Reflexión Sobre El Portafolio De Desempeño Pedagógico (Pdp) en La Evaluación Del Docente en Chile. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 29, 133–154.

Autoras:

Andry Yiney Téllez Pardo. Psicóloga de la Universidad de Pamplona, Especialización en Docencia Universitaria- Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, Estudiante de la Maestría en Gerencia Estratégica del Talento Humano – Universidad Manuela Beltrán, Docente de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud y Docente de la Corporación Iberoamericana

Martha Cadena Chala. Licenciada en Pedagogía Social Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Magister en Educación de la Pontificia universidad Javeriana de Bogotá. Doctorado en Educación, de la Universidad del País Vasco España. Docente de la Universidad Manuela Beltrán.

El deseo en la docencia: una exploración desestabilizante de ‘la vocación docente’ en clave Queer

María Belén Hobaica
María Marta Yedaide

Introducción

¿Existe la vocación docente?

En este texto comenzaremos por dar cuenta de que, en los ambientes (pedagógicos) que habitamos, esta frase o categoría (para simplificar, por el momento) es ubicua, familiar y próxima a las formas en que se piensan y dicen (nos pensamos y decimos) las/os/es docentes, científicas de la educación y/o pedagogos/as. Esa sola razón, desde las perspectivas onto-epistémicas con que abordaremos la cuestión, resulta suficiente para *conceder atención* (Despret, 2022): lo que “existe”, aquello que reconocemos como una “cosa”, es el producto de la concurrencia de actancias que lo hacen aparecer (Barad, 2007). Si “vocación docente” es algo que integra nuestra común matriz de inteligibilidad, entonces es dable decir que “existe”. Más adelante diremos algo sobre la emergencia y la permanencia, es decir de la genealogía, de esta construcción.

Pero lo que más nos convoca, interesa e incluso excita respecto de la vocación docente es aquello que (nos) hace. Respondemos así a la invitación de Moira Pérez (2016) pero también a la de Sara Ahmed y su despliegue del giro afectivo (Cuello, 2020;

Ahmed, 2020) para demorarnos en los modos en que decir/performar la “vocación docente” colabora con hacer devenir acontecimientos que nos afectan (Ahmed, 2019; Barad, 2007). Estamos habituados a la proximidad entre docencia y vocación, pero este ligue nos inquieta y preocupa. Intentaremos explicar por qué.

Para devenir aquí suficientemente expresivas respecto de nuestras preocupaciones, tomamos lo que hemos nombrado en otras oportunidades como “Efecto Tabichi”. Aludimos así a la ocasión en que un maestro de ciencia y religioso de Kenia, Peter Mokaya Tabichi, fue distinguido en Dubai como ganador de la edición 2019 del *Global Teacher Prize* (Premio al Maestro del Mundo). Entre los argumentos que fundamentan su distinción se encuentra la donación mensual del 80% de su sueldo que realiza para “ayudar a los pobres” de su comunidad, colaborando para que estudiantes de “bajos recursos” lleguen a cumplir con “altos estándares” en ciencias. Se habla de su pasión, devoción y entrega, pero ni una palabra sobre la historia de las condiciones actuales de la pobreza y la precariedad de la región que habita, ni de la complicidad occidental—incluida la producida por la propia ciencia (Lander, 2001; Smith, 1999, 2005)—con esa coyuntura contemporánea. Solemos dar este ejemplo en las clases para explicar cómo se performa la continuidad civilizatoria.

El “efecto Tabichi” nos colabora, decíamos, para hablar de los repertorios sensibles que afectan y son afectados para hacer emerger un ligue entre “docencia” y “vocación” que nos hace mal—la palabra “mal” no pretende imbuirse de sentido moral absoluto, sino más bien quedar alcanzada por su acepción cotidiana: todos sabemos qué significa que algo nos haga mal. Y la vocación nos hace mal porque asocia nuestra labor docente o pedagoga a expectativas de entrega, sacrificio y amor incondicional—todas cualidades asociadas a lo que tenemos aprendido como “amor romántico” (Lagarde, 2015; Yedaide, 2020).

Si, en efecto, creemos que lo que acontece es producto del devenir en la trama de una continuidad materiosemiótica (Barad, 2007; Ahmed, 2019), no habría dudas de que las condiciones de precariedad del trabajo docente—expresivas no solamente en la minusvalía social por el oficio sino también en las remuneraciones próximas a la línea de pobreza, al menos en nuestro país—son también producidas por el “efecto Tabichi”. Cada vez que asociamos o ligamos vocación con docencia colaboramos con la re-iteración, es decir la re-institución o re-habituación, de estas condiciones de denigración y destrato.

Pero la vocación docente también reviste otros ángulos de refractación, como expondremos más adelante. Uno de ellos se expresa en la ligazón que conserva con el eros pedagógico (hooks, 2016, 2021). Si bien esto a priori manifiesta un refuerzo del pliegue anterior—una expresión que colabora con la inconveniente re-romantización de lo docente (y femenino) en términos de debilidad y dependencia (Lagarde, 2015), como en el amor cortés—también parece actuar como una apuesta por nombrar otras regiones de lo pedagógico que trascienden estas heterarquías jerárquicas (Cairo & Grosfoguel, 2010) del desprecio.

Pero hemos advertido que decimos “vocación docente”, *también*, para nombrar los modos en que las posibilidades de re-des educación nos excitan o erotizan. Y encontramos precisamente en la expresión de la eroticidad, en términos sexuales y gracias a los aportes de las pedagogías queer (Ramallo, 2019; Flores, 2017; Halberstam, 2018, entre otros), un modo de despegar al amor de sus vinculaciones con lo sacrificial, lo incondicional, dependiente y dócil. Esto implica, por supuesto, atacar los clivajes por los cuales hemos aprendido lo femenino, también, en la modernidad-colonialidad.

Estas dos mujeres que somos, en el tránsito incontinuo y espasmódico de des/re aprender lo que hemos heredado a favor de gestar pedagogías que colaboren con mundos más amables y dignos—algo emparentado con un oportuno deseo por co-fundar unas pedagogías uterinas (Yedaide, 2019)—compartimos aquí un trabajo de investigación que buscó explorar el significante—devenido actante, operador o dispositivo, según la oportuna referencia—“vocación docente”. Para relatar esta experiencia comenzaremos por argumentar a favor del re-posicionamiento del eros pedagógico a partir de su desligue con lo romántico y su asociación con el deseo, explicitando las lentes interpretantes que portamos al mirar. Luego haremos explícitas las decisiones de diseño metodológico, y entonces compartiremos extractos de un diario autoetnográfico en relación con la vocación, así como fragmentos de las conversaciones que una de nosotras propició con colegas.

Entendemos que este tipo de búsquedas, situadas, encarnadas y relevantes en el ambiente en que se han gestado, señalan horizontes de posibilidad para la investigación académica, en tanto comportan efectos (afectos, para ser más precisas) que se suscitan en continuidad con la desestabilización de axiomáticas pedagógicas que vienen colaborando, sin intención explícita, pero con gran productividad, a la re-iteración de condiciones de ‘invivibilidad’.

La pregunta por y desde el deseo

En la discusión teórica que proponemos, y que viene avalada por todo aquello que podría congregarse bajo el signo de ‘lo queer’, el primer desplazamiento que ensayamos va desde la vocación hacia el erotismo y/o el deseo.

Se hace indispensable aclarar primero que estaremos hablando de ‘lo queer’ para simplificar una maraña, aglutinando bajo este sintagma, con inevitable torpeza, a un conjunto de fuerzas des-normalizantes, es decir, capaces de alterar radicalmente lo que de tan aprendido se (nos) ha transformado en una segunda piel. Como cualquier concepto, este nos colabora con no tener que pensar—en el sentido de negociar una y otra vez las condiciones para la común inteligibilidad de nuestra convivencia (Ahmed, 2020; Despret, 2022). Incluimos bajo este signo a aquello que suele nombrarse como giro afectivo (como en Cuello, 2020; Ahmed, 2020; Macón y Solanas, 2015), neomaterialismos y/o, específicamente, al realismo agencial (Barad, 2007), los Posthumanismos (como en Braidotti, 2015; Haraway, 2017) y vitalismos (como en Bennet, 2010; Giraldo y Toro, 2020). A esto se suma, por supuesto, lo primigeniamente ligado a las teorías queer, cuyos abanderados/as aquí podrían ser, además y por ejemplo, bell hooks (2016), Jack/Judith Halberstam (2018) y Eve Sedgwick (1990, 2018).

En esta coagulación de la experiencia queer que proponemos, la relacionalidad es un rasgo distintivo, expresada como transfección (Haraway, 2017), enmarañamientos o interdependencias (Ingold, 2012; Giraldo & Toro, 2020) o incluso promiscuidades. También podemos asentar el interés por las relaciones en la condición de inseparabilidad que desde la física cuántica teórica nos ha acercado Karen Barad (2007) y por el giro afectivo—especialmente en el sentido desplegado por Sara Ahmed en varias de sus obras (Ahmed, 2019, 2020). De allí también proviene el acento en la conveniencia de abandonar esencialismos a favor de prestar mayor atención a las historias de llegada, que hacen que las “cosas” se nos presenten “como son”. Estas historias de llegada suponen genealogías de asociaciones que, al re-iterarse, van conformando los hábitats—es decir, los repertorios de aquello a lo que nos hemos habituado (Ahmed, 2019).

Precisamente tras el rastro de la fenomenología queer, proponemos pensar, primero y figurativamente, en la vocación como un objeto en el espacio hacia el cual se expresan habitualmente ciertas orientaciones que delinear los modos en que los

cuerpos se disponen (Ahmed, 2019). Desde este prisma, los objetos imprimirían sus huellas sobre los cuerpos, los cuales adoptan la forma del contacto que tienen con estos (Ahmed, 2004). Ello nos deja a las puertas de visitar la intimidad entre la vocación y el devenir (o el ‘yo’) docente—que aquí evitamos llamar “identidad” para no alimentar incoherencias insalvables. Preguntarse por la vocación sería indagar por uno de esos “objetos” que construyen a los “seres” que con ellos se relacionan o hacia ellos se orientan (Ahmed, 2019).

Ana Abramowski (2015), también abrevando del giro afectivo, emprendió una interesante exploración en este sentido al abordar la genealogía de la proximidad entre vocación y docencia. La pedagoga advierte que en el intento modernizador de la tarea educativa con la emergencia de las Escuelas Normales hacia el siglo XIX, la vocación se “inventa” como atributo de un encargo social. Se la presenta como una cualidad espontánea o naturalmente derivada de los rasgos específicos del oficio educativo—relacionado con el cuidado de los otros, en una combinación de guardia moral e instrucción escolástica elemental—que asumía un carácter femenino y, entonces, también activaba las orientaciones respecto de lo que concurrentemente se iba erigiendo como la Moral de la Mujer. Estas oportunas orientaciones han “hecho” y “moldeado” los cuerpos a través de su repetición en el tiempo (Ahmed, 2004).

Esta es una (posible) historia de llegada a comprender la contigüidad hoy manifiesta entre la vocación y la docencia. Su constante re-iteración—así como la eficacia con que colabora con la trama de inteligibilidad y disciplinamiento social—la rescata del lugar de lo ornamental para situarla en el dominio de lo político. Como dice Sara Ahmed, “No hablamos solo de emociones cuando hablamos de emociones” (Ahmed, 2004, p.28); el giro afectivo permite dilucidar nuestra inscripción en cierta gramática social en la que existen emociones configuradas pero también configurantes de las opciones y repertorios disponibles a partir de los que narrarse (Yedaide, 2021). Las emociones, en tanto formas de acción, circulan entre los cuerpos y producen “identidades” colectivas, nombran rechazos, describen experiencias, estados y circunstancias. La vocación designa todo un campo de emociones nombradas en torno a un discurso pedagógico oficial que las jerarquiza e instrumentaliza públicamente componiendo una auténtica economía afectiva.

Entonces, la vocación como objeto no designa en sí misma una gama de afectos volcados al sacrificio y la abnegación, el servicio y la incondicionalidad, sino que, “detrás” del contacto que tienen con aquella los cuerpos, existen historias anteriores, no disponibles en el presente, que moldean dichos cuerpos y emociones. El hecho de que no se hallen disponibles es, precisamente, lo que permite que aquella sea percibida y aprehendida como tal (incluso cuando su alusión supone un rechazo de tales emociones). Simultáneamente “otra historia” puede contar otra cosa, implicar otros contactos, suscitar otras sensibilidades, otras (des) orientaciones, moldear otras emociones: trastocar y generar otras (des)composiciones.

Esa ha sido la intención primigenia de implicarse en ejercicios de investigación autoetnográficos y en diálogo con quienes juzgamos pares antropológicos—los/as/es otros/as/es docentes que pueden colaborar con alternarnos, de modo de hacer visible, con y gracias a ellos/as/es, las telarañas que nos crecen ineludiblemente en las pupilas. Afectadas por el giro afectivo, entonces, y movilizadas por las afectaciones sensibles de la investigación autobiográfica (Porta, 2021) allí donde se con-funde con lo autoetnográfico (Bénard Calva, 2019), elegimos demorarnos todos/as/es en esta cuestión pegada, obstinadamente adherida al ser-hacer docente. Ensayamos pensar la vocación docente primero como un cristal (Richardson, 1997), observando que una de sus caras la refracta como filiación u orientación, un direccionamiento hacia un relato y determinados objetos que hacen al ‘yo docente’ y lo construyen hasta hoy. Otra cara del cristal, esperábamos, podría abrir o desgarrar una línea de fuga a partir de la potencia performativa de las narrativas personales que cuentan singulares historias filiatorias y permiten otras (des)orientaciones.

En el camino otras dos decisiones se encarnaron en nuestras voluntades. La primera definió que la vocación también podía ser refractada como un agente, operador u hábito—según sigamos a Latour (2008), Deleuze (1985) o Ahmed (2020)—para detenernos en las relaciones que la hacen aparecer, pero también para provocar esas desestabilizaciones capaces de desandar lo instituido y colaborar con la composición del ‘*well-trodden path*’, ese sendero que se espesa a fuerza de la concurrencia de micro-movimientos en apariencia desconectados (Ahmed, 2019). La segunda de las decisiones da cuenta, precisamente, de la intención de alterar los clivajes entre vocación y docencia sin renunciar a las condiciones de estimulación y entusiasmo que como pedagogas

reconocemos activadas al momento de investigar, incluso, la propia vocación. En ese amplio registro autoetnográfico, que no empieza con el trabajo de campo ni termina con la entrega de un informe sino que ocupa la vida entera, definimos con plena conciencia que hablar de erotismo podía ser tan productivo como agencia como la instalación en agenda de esta conversación. En otras palabras, tanto la referencia al eros pedagógico como la pregunta por la vocación han actuado, en esta investigación, como agentes promotores de un conjunto de des-adherencias y re-ligues, en un movimiento ya performático de otras realidades.

El diseño metodológico

En nuestra comunidad de investigación “operamos” abrazadas por los parentescos que referentes como Norman Denzin, Ivonna Lincoln, Elizabeth St. Pierre y Laurel Richardson—por nombrar algunas figuras directamente relacionadas con la producción científica en otros (descoloniales, críticos radicales, queer) nuevos términos—han facilitado (Denzin & Lincoln, 2011, 2012, 2013, 2015; Denzin, 2018; St. Pierre 2013, 2017; Richardson, 1997; St. Pierre y Richardson, 2005). Sus obras enriquecieron la tradición local, que se había dedicado a la investigación narrativa biográfico y autobiográfico (Porta, 2021; Porta, Álvarez & Yedaide, 2014) y que luego trasmutó hacia la descolonialidad (como en Porta & Yedaide, 2017) y va quedando finalmente asediada por lo queer en sus enmarañamientos con lo posthumanista, los neomaterialismos, los vitalismos y los giros (afectivo, ontológico, narrativo, pedagógico, estético, estésico, etc.), como deviene expresivo en las publicaciones más recientes (Yedaide, Porta & Ramallo, 2021; Yedaide, 2022; Yedaide, 2023; Porta & Berengeno, 2023).

Este posicionamiento ético-onto-epistémico (Kuby & Christ, 2018) explica nuestra obstinación con la primera persona del singular y plural, en plena disputa a la neutralidad y la objetividad (Kincheloe & McLaren, 2012; Castro-Gómez, 2005) como único modo de preservar la ética de la investigación—que de otro modo se tiñe no solamente de deshonestidad sino también de violencia política, extractivismo y colonialidad. También implica que pensemos las entrevistas como conversaciones “entre-vistas” (Trueba, Yedaide & Ramallo, 2022), como oportunidades para re-

concernos (Mendia Azque & Cols, 2014), alter(n)arnos y (des-re) educarnos en compañía (Yedaide, Porta & Ramallo, 2021; Yedaide, 2023).

De allí que nos hayamos vuelto radicales en la composición de los “datos”, abrazando la flexibilidad de la investigación cualitativa como piso (Denzin y Lincoln, 2011) para experimentar las metodologías rebeldes (Denzin, 2018), especialmente la autoetnografía (Bénard Calva, 2020). Creemos como Elizabeth St. Pierre (2017) y Susan Nordstrom (2018) en la etnografía previa de larga duración y las antimetodologías, que extienden el trabajo de campo a la trama vital—en términos biográficos, pero también ampliando la atención a las agencias no humanas que afectan los devenires que nos tocan.

Es así que compartiremos, por un lado, retazos de registros autoetnográficos de una de nosotras, que comenzó una alfabetización en la investigación inquieta por el bienestar docente (o la falta del mismo) en el periodo de la pospandemia. Allí se sinceran las razones anudadas a los deseos y las compañías que explican y fundamentan todas las decisiones que hemos ido compartiendo. También citaremos, en un gesto más convencional, fragmentos de unas conversaciones con docentes de la ciudad de Madariaga—una localidad próxima a nuestra Universidad en la cual una de nosotras reside con su familia—que se vieron suscitadas, como decíamos, por el afán de aprovechar el proceso iniciático del oficio de la investigación para hacernos sensibles a lo que nos/les sucedía a los docentes en la pospandemia. Las otras voces, entonces, corresponden a colegas docentes de las Escuelas Secundarias 2, 3 y 5, quienes conversaron con nosotras entre marzo y diciembre de 2022.

Las expresiones del trabajo de campo

Tal como hemos advertido, reconocemos dos instancias primordiales en el trabajo de campo que hemos realizado. La primera se vincula a los registros autoetnográficos de una de nosotras al iniciarse en el oficio de investigar. No se trata de una instancia complementaria de las entrevistas, sino una explicitación o manifestación de lo que las hace importantes, valiosas e incluso comprensibles. A contrapelo del hábito higiénico de callar respecto de las motivaciones y circunstancias que hacen que nos inclinemos hacia ciertas búsquedas en la investigación, este movimiento de hacer lugar a todo un apartado que las explore es un primer gesto rebelde, hospitalario y blando.

Se trata de una sección importante porque, además, hablar de las motivaciones es hablar del deseo—esa palabra que estamos prefiriendo en lugar de “vocación”. Ensayamos así, aquí mismo, un poco de este tipo de investigación que nos convoca en nuestra condición de seres sufrientes, afectados por el colapso civilizatorio provocado por el paradigma racionalista dominante y esperanzados en alterar los regímenes de la afectividad que prevalecen en la contemporaneidad (Giraldo & Toro, 2020).

Primera parte: La pregunta por el deseo de descomponer la vocación docente

¿Por qué investigamos?, ¿cómo llegamos a investigar?, ¿cómo llegamos a investigar un tema en particular?, ¿qué fibras son trastocadas cuando dejamos actuar nuestras manos bajo el impulso irrefrenable de la inspiración?, ¿qué nos incita aventurarnos a saber sobre “algo”?, ¿por qué nos afanamos a una tarea tantas veces presa del destrato o la minusvalía social, aferrándonos a llevar con orgullo la condición de pedagogas? (Diario autoetnográfico, marzo 2023)

Las preguntas del registro autoetnográfico exploran el deseo como génesis, con el afán de desorientarnos de la más habitual apelación a la vocación docente. Ponen en juego, en el mismo gesto, las relaciones que performamos con el saber mientras practicamos la investigación. También interrumpen el juego cotidiano de la academia que nos induce a abstraernos de la afectación que nos ha impulsado en las direcciones que elegimos, seamos o no conscientes de esto. En la ciencia lo común, es decir aquello que se ha instituido como hábito, es aventurarse a *proceder*, a cumplir los tácitos protocolos de actuación tatuados en la trama social sin detenerse en el cuestionamiento afectivo-sensible de la génesis—como sucede con la (ausencia de la) pregunta por el sentido que investigar “algo” cobra en el tiempo-espacio que lo compone y que compone. Hemos aprendido a andar en la dirección señalada, asistidas por nuestras orientaciones basales, sin interpelar las cartografías heredadas; así hemos sido educadas, es decir, orientadas (Ahmed, 2020). La cualidad del territorio, de hecho, implica esta automaticidad sin la cual la vida se haría imposible (Deleuze & Guattari, 1988; Despret, 2022). También contempla su potencia desterritorializante.

En nuestro caso esa potencia fue activada por la insistencia, en nuestra comunidad, de una férrea resistencia a la necropolítica habitualmente ligada a los regímenes de

poder moderno/coloniales que regulan la vida académica (Yedaide, Porta, Ramallo, 2021). Allí hemos podido nutrir un modo de (des) andar que gusta descomponer, girar el cuerpo hacia lo que está con-fundido en el trasfondo ininteligible y ponerlo delante. En ese sentido escribimos desde *este aquí*: sumidas en un mareo desorientador desde donde *el/un* mundo se despliega mientras nuestros cuerpos ensayan un micro movimiento disidente en la desventura de crear otras imágenes e impresiones sobre la piel (Ahmed, 2019).

Nuestro punto de partida para esta pesquisa en particular ha sido, además, femenina y en compañía:

En esta travesía me acompañan (y me apoyo en ellas también) mujeres que inspiraron, impulsaron y avivaron este deseo de volcarme a la escritura a través de esta hendija abierta. La fuerza vibrátil de sus voces a través de sus obras son para mí la manifestación del eros femenino: María Marta, bell hooks, Rosita, Sara Ahmed, Gloria Anzaldúa, Ana Abramowski... (Diario autoetnográfico, marzo 2023)

En la ciencia y en la práctica de la investigación—ambas gestadas en el ambiente materiosemiótico de la modernidad-colonialidad—lo femenino queda signado por los términos binarios maridados con los destratos y las minusvalías (Maffia, 2016; Yedaide, 2021). Las relaciones que se establecen entre la conformación del magisterio y el amor romántico, y que quedan plasmadas en la tradición normalista (Davini, 1995), plenamente vigente en la actualidad, han impreso una tonalidad proxenetista—extractivista de los recursos, incluidos la imaginación y el deseo (Rolnik, 2019)—sobre las formas de relacionarnos con los conocimientos que legitimamos. Desmontar la atribución de ese impulso a una supuesta “vocación”, traerlo a la excitación e iluminar en este acto las regiones excluidas de autoridad en la modernidad-colonialidad—a saber, cuerpo, naturaleza, afectos, deseo, sentimientos, entre otras—queda habilitado a partir de la compañía de otras expresiones de la femineidad. No se trata de mujeres necesariamente, puesto que nuestras orientaciones patriarcales se han tornado prácticamente estructurales (Segato, 2003) o gramaticales, pero sí del devenir femenino que se vincula con la ternura, el cuidado, la compasión y la comunión con el todo. Los movimientos de mujeres—compuestos también por quienes se reconocen varones

o prefieren evadir cualquier marca sexo-genérica—nos han ido enseñando estos parentescos.

En el ambiente que conforman estas compañías, el deseo puede devenir expresivo sin rigor. Es posible, incluso, dejar que la sensibilidad se instale en esa región altamente productiva, aunque generalmente excluida como fuente de legitimidad para el saber, que nos habituamos a llamar cuerpo:

Estas líneas atestiguan un punto de inflexión en la trama vitalicia que me (des)teje. Me encuentro en un punto de bifurcación, ‘espectando’— como una espectadora— pero también esperando y deseando el colapso de un mundo que también me pertenecía mientras voy presenciando la proliferación de otro(s).

Me apropio de una lente ingenua para volver en el tiempo a través de múltiples parajes que delinean el bamboleo trémulo entre lo familiar y conocido y lo incierto y desconocido. Este texto, que es también biográfico, desbarata una línea cronológica y hace del tiempo algo corporal. El cuerpo estallado que camina vertiginosamente sobre este suelo resbaladizo encuentra apoyo y sostén sobre los brazos de mis compañeras y maestras y hacen posible habitar los bordes fronterizos de las verdades e historias únicas y universales que sedimentan los repertorios autorizados para la narración del yo docente. (Diario autoetnográfico, marzo 2023)

En estas coordenadas autobiográficas, enraizadas en el propio deseo de tensionar la “vocación docente” para desacomodarnos de esos lugares comunes en que somos “dichas”, “habladas” en términos que no reverberan con autenticidad nuestras intenciones, ponemos entonces el propio cuerpo en la conversación con otras y otros y otros. La posibilidad de descomponer, de desvestir representaciones docentes a través de la (des)afectación de la vocación puede permitir pensarla como un repertorio posible pero no el único. El cuerpo desorientado puede habitar los espacios medios y construir desde allí sus bajas teorías para una alternativa (re)composición provisoria del yo docente (Halberstam, 2018).

Es precisamente desde y en este posicionamiento que se gestan las charlas con otras/os/es docentes. La proximidad queda manifiesta, también, en este fragmento:

No es casual que la representación de la figura docente haya sido, en los albores de mi biografía escolar, la de un cuerpo femenino. Fueron manos y voces femeninas las que escenificaron las fantasías de llegar a ser docente y es alrededor de aquellas que mi cuerpo serpentea entre la alineación hacia esas representaciones e imágenes y otras alineaciones. De allí que este trabajo implique una reescritura espiralada del pasado y se erija como una apuesta política para el futuro en tanto vuelve pregunta el presente. (Diario autoetnográfico, marzo 2023)

Segunda parte: las refracciones en torno de la vocación que nos regala la alteridad

Parece importante confesar—también porque el error y la errancia pueden ser productivos de ciertas des-orientaciones anheladas (Halberstam, 2018)—que el punto de partida para la investigación que originalmente se propuso en el marco del proyecto mayor bordeaba la condición de “bienestar docente”. Incluso, el contexto postpandémico mostraba tal exuberancia de ciertas formas de sufrimiento que la primera intención había sido demorarse en la “salud mental”. Con el andar del oficio cada parte se acomodó en el lugar más conveniente para hacer nacer una coreografía que no retiraba el interés por el bienestar—o más bien su falta—pero que reclamaba también alguna comprensión respecto del deseo y lo que allí quedaba enmarañado. La categoría vocación docente, después de leer a Abramowski (2015), se había tornado sospechosa e interesante.

Lo primero que se prestó al aprendizaje del oficio de investigar fue la percepción de que las narrativas colapsan los confines del tiempo y rompen con el patrón secuencial en la concientización de la experiencia. Los/as/es interlocutores/as vagabundean en el tiempo y lo recorrieron sin un orden premeditado al relatar sus experiencias. Las entrevistas supusieron un verdadero (re)encuentro: todos/as/es manifestaron entusiasmo y gran disposición a compartir, pese a referir a apremios en virtud de sus agendas ajustadas y la dificultad para coordinar disponibilidades. Ello ya “habló” de la convivencia de las sobre-exigencias y los entusiasmos, trayendo de inmediato a nuestra atención la intriga que prometía hablar de la vocación.

Las referencias a la vocación en las conversaciones, de hecho, no esperaron a la pregunta directa, sino que emergieron espontáneamente ante la consulta sobre las historias de llegada a la docencia. Allí fue posible reconocer la persistencia de un sesgo

religioso en los relatos de las/os/es docentes, que se manifestó de diversas maneras—algunas veces con una referencia explícita, como una suerte de subtexto, así como también a partir de expresiones sutiles. El relato de Marta es el ejemplo vivo de esto:

Yo busco muchísimo la vocación pero creo que también tiene que ver con mi fuerte formación en lo religioso. Yo tenía una abuela con la que iba a misa y durante muchos años me cuestioné si no quería ser religiosa. Fue una lucha bastante grande que tuve con mi vocación entonces desde el lado de lo religioso, de lo católico; la trabajé un montón porque también era una joven que quería cambiar el mundo[...] luego me di cuenta que no, que no estaba convencida si quería ser religiosa. Eso fue a mis 16, 17 años y busqué más por el lado de la enseñanza. (Marta, conversación personal, septiembre 2022)

En el resto de las charlas, el reconocimiento de este sesgo persistía, aunque también era resistido: muchas intervenciones cuestionaron a la vocación como “llamado”. El relato de Sebastián, que brotó tan pronto como pronunciamos la palabra “vocación”, da cuenta de esta resistencia:

Ad vocare, significa llamado. La vocación tiene que ver con eso, con el llamado y tiene que ver con la religión porque es un procedimiento de la Edad Media. Entonces sí, evidentemente tiene que ver con lo místico. Y para mí no tiene que ver con eso, uno se encuentra trabajando de docente y es un trabajo que te gusta o no te gusta. Te da una determinada cantidad de dinero que te permite vivir y hay gente que lo hace con amor y cariño y hay gente que no, como un kiosquero. (Sebastián, comunicación personal, agosto 2022)

En nuestra conversación también se vio implicada la infancia, el modo en el que asociamos la vocación a lo místico y las formas en las que ese primer contacto “muta”. Sebastián dijo: “Yo creo que hay una latencia de deseo siempre cuando te preguntan de chiquito y eso. Luego vas cambiando en función de las experiencias que van sucediendo” (Sebastián, comunicación personal, agosto 2022). Acá aludía a la educación como orientación, tal como lo propone Sara Ahmed (2020) pero también hacía lugar para

la transmisión interrumpida (Hassoun, 1996) o el intervalo (Butler, 1990), reservando para las personas una región habilitada para la rebeldía.

Cuando mencionamos a Sebastián que la vocación era un término que comúnmente se asociaba a la profesión docente, él interrumpió nuevamente:

Sí, pero siempre con ese boludeo de la vocación nos cagan el sueldo. Porque siempre a partir de esas cuestiones nos imponen determinados requisitos éticos que quitan la parte de la profesión, la parte de que somos asalariados. Se sacan de encima el salario, eso lo utilizan los políticos, los burócratas. Nos quieren recortar el salario, probablemente trabajen el lado de la vocación. Y sí estoy de acuerdo que es un término o concepto que circula socialmente. Es un mito que se crea. Les pasa lo mismo a los médicos. (Sebastián, comunicación personal, agosto 2022)

Federico, con quien conversamos a mediados de junio, también manifestó un posicionamiento claro en la misma línea: “Ese es un chamullo para invisibilizar las condiciones de precariedad laboral”. Y con estos comentarios, ambos se acercaban a las preocupaciones que nosotras mismas teníamos, allí donde la continuidad materiosemiótica impide que sigamos sosteniendo un corte entre lo simbólico y lo material para concebir, en cambio, que se trata de entramados que conspiran con hacer devenir un acontecimiento a partir de expresiones de diverso origen. También se alinean con los materialismos vibrantes (Bennet, 2010), que otorgan agencia a lo que solíamos considerar inanimado o inerte (Barad, 2007).

Las oportunas exposiciones de Felicitas y Maira también resultan interesantes, ya que formularon la misma pregunta que hemos propuesto al inicio de este texto: “¿Qué es la vocación?” En ambos casos la pregunta estaba precedida por cierta incomodidad que percibimos no sólo a través de sus palabras, sino fundamentalmente a partir de un registro corporal en el tono de voz, las miradas, incluso la forma en la que se acomodaron en sus asientos:

Para mí no fue un llamado. O era más bien un llamado a ‘tengo esta realidad, tengo una chiquita y qué voy a hacer’. Tenía que ponerme a trabajar o a estudiar y elegí estudiar, medio obligada también, me convencieron. [...] No, no tenía a nadie en la familia que hubiera estudiado. Lo que sí recuerdo

desde chica era que sabía que la escuela me iba a sacar del lugar donde estaba. Yo sabía que si vos estudiabas podrías ser alguien. (Felicitas, conversación personal, julio de 2022)

Las palabras de Felicitas se resisten a colocar la vocación como actante en sus historias de llegada. Tal vez también se trate de una rebeldía—como la de Federico y Sebastián—contra el romanticismo ingenuo que descarga en el significante “vocación” la dispensación de tomar a la docencia como un trabajo. Así lo expresa, de hecho, cuando la pregunta sobre su historia de llegada le despierta sentires, reminiscencias y recuerdos de docentes que marcaron su camino, su paso por la universidad, los tropiezos y la conformación abrupta de su propia familia, que la llevaron de Mar del Plata de regreso a Madariaga: “Yo empecé a estudiar y no fue por vocación. Era brindarle seguridad económica a la familia” (Felicitas, conversación personal, julio de 2022). La respuesta de Maira se desplaza por un carril similar: “Yo creo que no, creo que uno elige lo que le gusta, pero ¿qué es la vocación? Partamos de ahí. A mí me fue llevando la vida por el camino de docente, de profesora. Amo lo que hago, pero quisiera que alguien me explique bien qué es. Para mí no existe.” (Maira, conversación personal, julio de 2022).

Ha sido inevitable no pensar estas respuestas en clave de género. La notable incomodidad de Felicitas y Maira al momento de responder, los gestos dubitativos, y la manera de expresar las dificultades para separar su vida personal de las supuestas fronteras de la escuela, así como la referencia al “amor” que estas mujeres expresaron hacia su profesión nos trajeron reminiscencias de la tradición normalizadora gestada durante la primera época del magisterio que ha hecho a la maestra depositaria de una serie de etiquetas emocionales y encargos sociales (Davini, 1995). Sabemos por y con Sara Ahmed, como hemos expuesto ya, que la política no es sin la movilización de afectos—también que somos primero seres afectados y afectantes (Giraldo & Toro, 2020). En conjunto, los tres modos de respuesta — la que abraza lo que la vocación tiene en común con lo religioso, la que advierte respecto de las consecuencias materiales de sostener la vocación como artilugio para conservar condiciones de precarización de la labor docente, y la que echa por tierra cualquier forma de romantización de un modo de ganarse la vida—implican regímenes de modulación de la performance social a partir de un modo particular de regulación en la economía de las emociones (Ahmed, 2020).

La última opción, asociada a quienes se presentan como mujeres y hacen alusión a las responsabilidades respecto del cuidado de otros, marca una relativa novedad que parece abreviar de las discusiones contemporáneas que los colectivos feministas vienen instalando. Esto nos empuja a pensar que estamos en el tránsito hacia des-educaciones importantes, propiciadas por movimientos pedagógicos que han ganado poder en la calle.

Creemos que el gesto de rechazo a aceptar livianamente que la vocación de hecho existe puede también componer un testimonio: una historia del intento fugitivo por entablar o visibilizar otras (des)orientaciones hacia la vocación. Incluso en la incomodidad de las hablantes, es posible registrar líneas de fuga que llevan al límite, trascienden y colapsan la dualidad entre emoción, afectividad y razón, cognición. La gesta se performa al formular una pregunta, rechazar abiertamente el discurso e, incluso, reformular la vocación en los propios términos: “La vocación, esto de que es un llamado o no... la verdad es que no sé si es un llamado. Si lo que llaman vocación es preocuparme por los alumnos, ser responsable, estar comprometida con mi tarea y dejar algo en ellos, una huellita aunque sea chiquita en ese caso, si eso es tener vocación, sí, la tengo” (Maira, julio de 2022). En la perspectiva del giro afectivo, lo que Maira intenta aquí es deshacer ciertas proximidades, desbaratar algunas alianzas entre vocación y buena docencia. Establece un nuevo pacto afectivo respecto de los irrenunciables del oficio, tratando de despegar la cuestión ética del romanticismo ingenuo.

Por otra parte, la pregunta por la vocación también suscitó la revisión de las modulaciones afectivas que afectan al docente (y su cuerpo). El relato de Diego es interesante para (re)pensar las regulaciones del yo moderno, especialmente las que actúan como fuerzas vivas:

El mundo está anclado en eso, en los docentes de antes. La sociedad se preparó para eso; es como el tema de Pink Floyd. Hay un anhelo por el profe impoluto que no veías, no se podía tomar en una cerveza en un bar porque ¿cómo puede ser? El exacerbamiento del ejemplo se lleva como una bandera y con ese cliché de que el docente tiene que ser una persona pontificada, no poder salir a la calle, bailar, tener cuidado con tus redes sociales. Entonces no sos dueño de hacer lo que quieras porque primero sos docente y tenés que pensar en lo que genera a tus alumnos. (Diego, comunicación personal, agosto de 2022)

Cuando hablamos de cuerpo, y recortamos lo que nos hemos habituado a reconocer como tal, corremos el riesgo de deshilar inconvenientemente la trama que nos compone como seres vivientes y sintientes. Lo hacemos para rescatar a los términos de los pares binómicos de la modernidad-colonialidad que los desprestigian y para imbuirlos de autoridad en el devenir de lo que sucede. No creemos, sin embargo, que “la idea” del docente impoluto y “bailar” o “tener cuidado con las redes sociales” sean “cosas” que puedan ser livianamente asignadas a la razón o al cuerpo, así categóricamente. Por esto entendemos que se trata de un efecto óptico. El relato de Diego da cuenta, creemos, de un cierto oculo-centrismo y otras formas de invisibilizar los afectos y los cuerpos. La redistribución de ciertas formas de ver y mirar constituye simultáneamente una redistribución de legitimidad de nuestras formas de conocer (Barder en Castillo, 2022).

También de la mano de Rosita Castillo nos hemos detenido a reflexionar sobre la corporeidad cuando el cuerpo se vuelve actancia para la producción de subjetividad, de conocimiento y experiencia, desplegando así su capacidad de agencia (Castillo, 2022). En la respuesta de Diego vemos rasgos de este posicionamiento. Pero en estas charlas también hemos reconocido alusiones y expresiones sobre el desgaste físico y emocional diario en el ejercicio docente, la preocupación por los modos de acercarse y expresar afectos corporalmente hacia los/as/es estudiantes, la separación entre las esferas escolares públicas y aquellas cotidianas y privadas. En todas estas dimensiones resuenan las preguntas de Rosita: ¿qué regulaciones se producen sobre el cuerpo desde la noción de vocación?, ¿qué posibilidades de “desordenar” el ser pedagogo y docente se gestan a partir de la capacidad agéntica de la corporeidad? (Castillo, 2022). Dimensionar el cuerpo desde una comprensión pre-objetiva del ser como anclaje en nuestro mundo (Citro en Castillo, 2022) podría arrojar luz sobre las maneras de habitar y edificar la “identidad” docente, pero también la del investigador/a, pedagogo/a y cientista.

En las conversaciones, los/as/es colegas hablaron de su cuerpo como un instrumento desgastado “física y mentalmente”; se mencionaba repetidamente la cabeza. Contaron que no era posible cuidar el cuerpo en el aula de diversas formas: “Llega un momento que la cabeza no te da más (...) Este es un trabajo que te consume. Te quema la cabeza. (...) Me tomo los fines de semana para mí y no hablo con absolutamente nadie” (Sebastián); “¿Vos entendés? tengo que hablar de cosas que pasan en la escuela en

terapia. Voy a terapia para hablar cosas de la escuela” (Maira); “Mirá, este ojo me titila, vos que hablabas de estrés. Es lo que pasa cuando sos docente” (Federico).

El modo de expresión es en sí interesante. La mención directa a la cabeza como una zona precisa y clara con la cual relacionar la incomodidad marida muy bien con otras expresiones que apelan a lo mental, pensar, la razón y otros conceptos frecuentemente asociados con lo escolar. La mente como una sustancia pensante (*res cogitans*) habita la cabeza, instrumento de trabajo, mientras que el resto del cuerpo queda convertido en lo otro exterior (*res extensa*). El cuerpo, (borrado) vector de lo social, cobra así las impresiones y las formas de los objetos sociales con los que tiene contacto.

También hubo en las charlas, como decíamos, alusiones al eros pedagógico que mostraron otra región de la incomodidad docente: las dubitaciones respecto de las formas en que “deben” expresarse los afectos. En ese sentido, la preocupación por el cuidado en el trato hacia los/as/es estudiantes parece dar cuenta de la regulación del uso del cuerpo que es parte de un régimen político institucionalizado que privilegia una forma única y legítima de vivir el deseo y manifestar los afectos (Flores, 2018)

Este último aspecto iluminó otras resonancias acerca de la afectividad docente y las orientaciones hacia la vocación. Al preguntar sobre el concepto de vínculo pedagógico afloraron múltiples cuestiones relacionadas a las implicancias de los espacios y territorios. Los/as/es docentes cuyos relatos resistían a las etiquetas emocionales de la adhesión vocacional oficial enseñan en diferentes escuelas y vieron indispensable establecer una demarcación entre los espacios categorizados como “periféricos” y “centrales”.

En General Madariaga la escuela n°3 es catalogada como “periférica” en contraste a las escuelas del centro. Los relatos la caracterizan como una escuela en que la clase “va para donde tiene que ir (...) Son como una familia. Los chicos se expresan de otra forma y los problemas se abordan de otra manera” (Federico, conversación personal, junio de 2022). Otro relato más extenso es gráfico sobre las diferencias geo-territoriales (culturales) y la manera en que los conflictos y los afectos se elaboran:

Se niegan, se tapan, se esconden, no se atacan los problemas. Acá con los problemas, hasta que explotan, no se atiende a la diversidad. En esta escuela y en otras que podríamos llamar escuelas del centro. Hasta que no explotan no hay atención. Eso es distinto en las escuelas periféricas (...), no

periféricas en el sentido geográfico, sino que los chicos que atienden son los chicos excluidos y periféricos, (...) donde terminan todos los que tienen “eso” de no poder acomodarse, amoldarse a determinadas estructuras de escuelas del centro. (Sebastián, conversación personal, agosto de 2022)

Estas últimas referencias nos colaboran con no perder de vista lo que el feminismo ha rotulado como interseccionalidad, pero acá, de la mano de los realismos agenciales, preferimos describir como un entramado ambiental, en el cual todo lo que es (porque acontece) responde al enmarañamiento que lo afecta y se afecta por él (Giraldo & Toro, 2020).

Deseamos recordarnos, así, que estas errancias por los bordes del concepto/hábito “vocación docente”, los desmarques y las re-existencias que aquí compartimos son simplemente singulares expresiones de un modo local, contingente, de devenir.

Algunas reflexiones finales

Toda incógnita dependerá de la duración de su temblor en nuestro cuerpo

Carlos Skliar

Empezamos esta conclusión con una cita que nos recuerda nuestra condición afectada/afectante (Giraldo & Toro, 2020). De otro modo se torna difícil justificar la inversión de tiempo en la exploración de lo que la vocación (nos) hace. Lo hemos hecho, ampliando los márgenes de la participación, porque hay dolores anudados a estos modos de componer el ambiente pedagógico que nos nutre, aún y especialmente a nuestras espaldas.

Quedamos a la espera de nuevos devenires, incesantes, estimulados por las lecturas, las reflexiones y las conversaciones que hemos ido tejiendo en esta investigación y compartiendo en este texto. Nos permiten estacionarnos en la incomodidad mientras algunas líneas de fuga llevan al límite, trascienden y hacen estallar la dualidad entre emoción/afectividad y razón/ cognición, al tiempo que ejercemos la (*otra*) apuesta política: la posibilidad de descomponer, de desvestir representaciones docentes a través

de la (des)afectación de la vocación para pensar estas axiomáticas como un repertorio posible pero no el único.

Creemos-sentimos que el cuerpo desorientado puede habitar los espacios medios y construir desde allí sus bajas teorías para una alternativa (re)composición provisoria del yo docente (Halberstam, 2018; Flores, 2018). También hemos recordado, gracias a la irrupción de la discusión sobre escuelas centrales y periféricas, que ciertas categorías—como vocación o bienestar—son eufemísticas en un mundo desigual (Franzoni, 2005). Las conquistas no son mayúsculas sino humildes gestos para desprenderse de algunas relaciones inconvenientes.

E estas cartografías del deseo seguiremos morando, en la preciada compañía de quienes deseen hermanarse.

Bibliografía:

- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. Macón, C. & Solana, M. (Eds.). *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. CABA: Título.
- Ahmed, S. (2004). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bénard Calva, S. & Cols. (2019). Autoetnografía. *Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bennet, J. (2010). *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*. Duke University Press
- Braidotti, R. (2015). *Ciencias posthumanas: La vida más allá de la teoría. Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (2007 [1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cairo, H. & Grosfoguel, R. (2010). Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.). *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Castillo, R. (2022). Encarnar las teorías de la educación: experiencias sobre corporeidad en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. *Revista Entramados*, Vol. 9, N°11. pp. 63-75
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cuello, N. (2020). Presentación: El futuro es desilusión. Ahmed, S. *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. CABA: Caja Negra.

- Davini, C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós (Capítulo 1).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2020[1988]). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos
- Deleuze, G. (1985). Los intercesores [Entrevista con Antoine Dulaure y Claire Parnet]. *L'Autre Journal* (8).
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. & Y. Lincoln (2013). (comps.). Estrategias de investigación cualitativa. *Manual de Investigación Cualitativa Vol. III*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. (2018). Performance, Hermeneutics, Interpretation. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*, SAGE Publications Ltd. 200-216.
- Denzin, N. Y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus
- Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Flores, V. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fé: Ediciones Bocavulvaria.
- Franzoni, J. (2005). Regímenes de bienestar en América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales de FLACSO*, 2005, volumen 4, número 2.
- Giraldo, O. F. & Toro, I. (2020). *Sensibilidad ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur: Universidad Veracruzana.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Córdoba: bucavulvaria ediciones.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Hooks, B. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.

- Hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires, Capitán Swing.
- Ingold, T. (2012). *Ambientes para la vida*. Montevideo: Trilce.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. DENZIN, N. & LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304.
- Lagarde, M. (2015). *Claves feministas para mis socias de la vida*. CABA: Diego Pérez Roig.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción de la teoría del actor- red*. Buenos Aires: Manantial.
- Macón, C. & Solanas, M. (Eds.). (2015). *Preterito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. CABA: Título.
- Maffia, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. Korol, C. (Comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. CABA: El Colectivo; CABA: Editorial Chirimbote; CABA: América Libre.
- Mendia Azkue, I.; Luxán, M.; Legarreta, M.; Guzmán, G.; Zirion, I. & J. Azpiazu Carballo (eds.) (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry* Vol. 24 (3) 215-226.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5 184-198.
- Porta, L. & Berengeno, L. (2023). Cuajar movimientos sensibles para des-morar mundos. En: YEDAIDE, M. M. Y VALDIVIA, M. (ed). *Des-educaciones: trazos para desaprender a investigar en compañía*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata,
- Porta, L. & Yedaide, M. (comps.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.

- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Porta, L.; Álvarez, Z. & Yedaide, M.M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 63, Vol. XIX. Octubre-diciembre.
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores] *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 24, n. 52, p. 101- 122.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing an academic life*. Nuevo Brunswick (New Jersey): Rutgers University Press.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. CABA: Tinta Limón.
- Sedgwick, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the closet*. Los Angeles, Berkeley: University of California Press.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre el género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Skliar, C. (2017). *Escribir, tan solos. Una biblioteca de la soledad*. España: Mármara.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Malasya: Zed Books Ltd.
- Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. Pp. 87-107. Thousand Oaks, CA: Sage.
- St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 646-657.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686-698.
- Trueba, S., Yedaide, M. & F. Ramallo (2022). Entre-vistas sensoriales: Descomposiciones con las teorías de la educación. *Revista Argentina de Investigación Narrativa No 4*,

Vol. 2 de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, Argentina (ISSN en línea 2718-7519) 55-73

- Yedaide, M. (2018). Procesos de (Re)composición narrativa en la investigación educativa. *IV Jornada de Investigadores en Educación*. pp. 229-240
- Yedaide, M. (2019). La investigación y la educación docente bajo el signo de “lo queer”: afectaciones (y afecciones), promiscuidades y vocaciones políticas. Panel de apertura: Una agenda para el vecindario. *I Jornadas de Estudio sobre Pedagogías Cuir. III Fábrica de Ideas: Movimientos/ (Des)composiciones extrañas. Corporalidades y afectaciones sensibles en la investigación educativa*. CIMED, UNMDP. Mar del Plata, 10 y 11 de junio de 2019.
- Yedaide, M. (2020). “Las libertades que sepamos conseguir. Una charla sobre la toxicidad del amor romántico en la vida docente”. Conferencia para la Secretaría de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredon, 21 de mayo de 2020.
- Yedaide, M. (2022). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles*. Mar del Plata: UNMDP.
- Yedaide, M. (2023). ¿Qué otra “cosa” podríamos investigar? Re/des-educaciones, realismo agencial y giro pedagógico. En Yedaide, M. & Valdivia, M. (comps.). *Des(educaciones): trazos para desaprender a investigar en compañía*. UNMDP. Colección Escenarios y Subjetividades Educativas.
- Yedaide, M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Revista Espacios en Blanco, Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 381-396.

Autoras:

María Belén Hobaica Miembro de Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas Facultad de Humanidades UNMDP, Argentina.

María Marta Yedaide Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación e investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd); Directora del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) e integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC); Directora del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación; Directora de la Revista de Educación; Coordinadora del Área de Posgrado—Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente de posgrado en Universidades Nacionales argentinas; autora y coautora de libros y artículos científicos, Directora de tesis y becarios de universidades nacionales y CONICET. Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario), Posdoctora en Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata). El área de trabajo primordial se relaciona con pedagogías (otras) y la investigación educativa contemporánea. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-1233-9234>. Contacto: myedaide@gmail.com

Des-aprendizajes con ESI: un abordaje biográfico-narrativo con las docentes del Ciclo de Formación Docente en la Facultad de Humanidades (UNMdP)

Bárbara Bequio
Gladys Cañueto

Introducción

El 4 de octubre de 2006 se sancionó en la República Argentina la Ley 26.150 denominada “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, estableciendo en su artículo 1° “el derecho de todos los educandos a recibir Educación Sexual Integral” (en adelante ESI) “en todos los establecimientos educativos del país: de gestión pública y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. De igual modo, define a la ESI como la articulación de los “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”, trascendiendo las miradas moralizantes y biomédicas vinculadas a la sexualidad (Zemaitis, 2016; 2021; Morgade, 2021). En este sentido, pensar la sexualidad desde una perspectiva integral es una invitación a la emancipación del reduccionismo genital, el cual ha escindido de su carácter social y cultural (Corassai, 2022). En sintonía, los Lineamientos Curriculares (Resolución del Consejo Federal de Educación 45/08 del 2008) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP) determinados en el Anexo de la Res. CFE N°340/18 (2018) disponen los contenidos y objetivos propios de la Formación

Docente, reafirmados en la Res. N°419/22 (2022). Empero, la Formación Docente en ESI es un campo que presenta obstáculos y limitaciones (Morgade, 2021, p. 12), que se complejizan al referirnos al ámbito universitario, donde aún hoy se discute cómo compatibilizar la Ley Nacional –y sus normativas complementarias– con la autonomía universitaria (ídem, 2021).

Este capítulo comparte las resonancias a partir de la finalización del trabajo de campo de la investigación denominada “Aprendizajes y des-aprendizajes para la enseñanza con ESI en la Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP: Otras narrativas posibles”, enmarcada en la Beca de Estudiante Avanzada de la Universidad Nacional de Mar del Plata y cuyo objetivo general fue explorar los aprendizajes y des-aprendizajes de lxs docentes del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades (UNMDP) para la enseñanza con ESI. Para ello se optó por abordar el tema de investigación desde la perspectiva cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), con un enfoque narrativo autobiográfico (Porta, 2021). El trabajo de campo comprendió dos etapas; en un primer momento, se realizó el análisis documental de los Planes de Trabajo Docente de las asignaturas del Ciclo de Formación Docente y se realizaron entrevistas flash (Branda, 2017; Porta y Flores, 2017, 2020) a informantes clave (equipos de gestión, equipos docentes, consejeros estudiantiles, etc.) para reconocer las docentes y experiencias que trabajan con ESI. Luego se llevaron adelante entrevistas en profundidad a estas profesoras, con un segundo análisis documental a partir del corpus que ellas ofrecieron.

A partir de lo escrito, consideramos necesario mencionar que la organización curricular del Ciclo de Formación Docente fue aprobada en el año 1998 (OCS n°1163/98), ocho años antes de la sanción de la Ley 26.150 y aproximadamente diez años antes de los Lineamientos Curriculares. El ciclo se compone a partir de dos campos: de la formación general y de la formación orientada. El primero tiene por objetivo “ofrecer una visión actualizada de los diferentes paradigmas teóricos que abordan la problemática educativa” y se subdivide en dos áreas: el área de la fundamentación pedagógica, cuyas asignaturas son Problemática Educativa y Adolescencia, Educación y Cultura; y el área de fundamentación Socio-Política compuesto por Sistema Educativo y Currículum, y Gestión Institucional (hoy denominada Planeamiento y Gestión Institucional). El segundo campo espera “ofrecer una visión actualizada de los diferentes

paradigmas que sustentan las estrategias metodológicas y técnicas más adecuadas para lograr la transposición de los saberes científicos a saberes didácticos”, cuya área es de instrumentalización y especialización constituido por Didáctica General y, Didáctica Especial y Práctica Docente, según OCS 1163/98.

La ESI en la educación docente: diálogos teóricos y conceptuales

En consonancia a lo desarrollado por nuestra comunidad académica local y a los fines interpretativos de lo aquí compartido recuperamos la distinción entre formación y educación docentes desarrollada por Yedaide (2020; 2022). Con Formación Docente nos referimos comúnmente a “los esfuerzos institucionales por disponer ciertos conocimientos, estrategias y habitus” (Yedaide, 2020, p. 63) en quienes aspiran a desempeñarse como docentes. En cambio, el término educación docente espera aludir a la totalidad de las experiencias vitales de los y las profesores, contemplando no sólo el tránsito por las instituciones de formación y ejercicio, sino también las vivencias corporales y afectivas que transcurren por fuera, aquello que Bruner (1991) denominó oportunamente como “pedagogía inmanente”. Del mismo modo, referirnos a educación docente colabora en la indagación de los procesos de “subjetivación continuos, vivos, que reconfiguran opciones identitarias docentes fluidas pero condicionadas por un repertorio de narrativas maestras” (Yedaide, 2022, p. 13). En otras palabras, referirse a educación docente nos permite indagar en las experiencias de des-aprendizaje continuo que los y las docentes adquieren simplemente por vivir en sociedad. Aquí, las “narrativas maestras” (o Grandes Relatos) son aquellas educaciones sexuales incorporadas por las docentes, que invitan a indagar qué nos pasa con la ESI y los saberes u orientaciones (Ahmed, 2019), aprendidos.

De la misma manera, en esta investigación adherimos a lo expresado por Morgade respecto a la educación: esta siempre ha sido y es sexual, y que desde la creación de los sistemas escolares los “contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados” (2021, p. 10), los cuales han formado parte del currículo en todas sus formas, oficial, oculto y/o nulo. Al decir de De Alba (1995), los conocimientos escolares presentados en el aula como parte del currículum en tanto “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) conforman una propuesta político-educativa”

(p. 59) e implica una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada que contempla tanto los documentos curriculares, ya sean diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular, como así también las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En otras palabras, el currículum no solo representa la concepción dominante de cultura en determinados períodos históricos, sino que también determina qué conocimientos y valores deben ser transmitidos a las generaciones futuras y quiénes tienen la oportunidad de acceder a ellos. Esto lo convierte en un objeto de lucha y en producto de esta (Grinberg y Levy, 2009). En concordancia, la escolarización bajo la matriz normalista significó disciplinamiento, homogeneización y rutinización de los cuerpos (Scharagrodsky, 2007). Además, se reconoce que toda interacción social tiene un carácter educativo, lo que implica que los contenidos y prácticas relacionadas con la educación sexual están en constante disputa en el ámbito del sentido común, las industrias culturales y otros agentes de socialización. En relación con esto, Morgade, Fainsod, Báez y Gortz (2018) sostienen que los y las docentes tenemos una “representación” de qué es la Educación Sexual como así también una experiencia personal y subjetiva, respecto a la sexualidad.

Conforme a lo escrito, formaron parte del corpus teórico de la investigación trabajos que ponen de manifiesto la ESI en la formación docente. Como se afirmó anteriormente, en el ámbito universitario, aún persisten debates sobre cómo implementar y garantizar este derecho para los y las estudiantes de los Profesorados. Debates, en palabras de Morgade y González del Cerro (2021), que recientemente comienzan a ser abordados. En este sentido, las autoras sostienen que en Argentina existen escasos estudios acerca de la Pedagogía de la Educación Sexual Integral en la formación docente (p. 57), lo cual se agudiza si nos referimos a la propuesta desde las universidades. Como antecedente necesario, se encuentra el trabajo de Silvia Siderac (2015) publicado en la Revista *Entramados-Educación y Sociedad*, parte de nuestra casa de estudios. En él, la autora plantea que, entre los docentes y las propuestas de enseñanza, predominan construcciones implícitas, temores y naturalizaciones. Aunque considera estas situaciones como “potentes”, cree que desde ellas no se permite una incorporación que interpele la propia sexualidad –la de los/as docentes formadores, para luego abordar la ESI con sus estudiantes –docentes en formación. Por otro lado, una investigación realizada por Grotz, Malizia y Scaserra (2021) indaga la ESI en las

didácticas y la formación docente de tres Profesorados de la Universidad de Buenos Aires. En sus conclusiones, se destaca la necesidad de llevar a cabo estudios que recojan las voces de los y las estudiantes, así como el análisis de los planes de estudio y su vinculación con los lineamientos curriculares, entre otros aspectos (2021, p. 160).

Por otra parte, cuando nos referimos a la enseñanza con Educación Sexual Integral (ESI), estamos aludiendo a la transversalidad de la misma, a docentes que incorporan diversos aspectos en sus experiencias pedagógicas. Es por esto que deseamos, “recuperar las significaciones que le otorgan los sujetos a las políticas públicas en terreno” (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018, p. 175). En otras palabras, el rostro humano (Porta y Aguirre, 2017; Aguirre y Porta, 2019; Aguirre, 2022) de las normativas que se traducen en la enseñanza con ESI, indagando acerca de los “des-aprendizajes”, la “descomposición” (Ramallo, 2019, 2020) de la educación de las docentes implicadas en la enseñanza de la ESI en la misma formación docente. Adherimos a lo propuesto por Ramallo (2019) de forma cuando nos referimos a la descomposición aludimos al “proceso constante de regeneración y devenir” (p.107) de los aprendizajes que nunca adquiere una forma acabada, a un movimiento que permite restaurar otros modos de conocer, ser y saber, revalorizando la pedagogía de la vida misma (Ramallo, 2020).

Coordenadas metodológicas

La investigación adoptó una perspectiva cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), con un enfoque narrativo autobiográfico (Bolívar y Domingo, 2006; Porta y Yedaide, 2014; Porta, 2021). En principio, motivaron este enfoque las intenciones éticas, pedagógicas y políticas enraizadas en nuestras autobiografías: compartimos la condición de mujer y de cuerpos sexuados (Federici, 2010; 2022; Scharagrodsky, 2007) atravesados por las instituciones educativas, como estudiantes y docentes. De igual manera, la perspectiva biográfica-narrativa, colaboró en cuestionar los relatos oficiales respecto a las educaciones sexuales. Esta perspectiva también nos invitó a resignificar las vivencias y trayectorias personales, de modo que nos pudimos acercarnos a una pedagogía vital (Porta y Yedaide, 2017). Como sostiene Yedaide (2022) la investigación biográfica y autobiográfica es una manera de ser y hacer investigación en educación. Ante lo escrito, se adoptó deliberadamente un enfoque que se distancie del modelo higienista

predominante en la educación corporal, el cual ha prevalecido tanto en la educación sexual como en la investigación en ciencias sociales (Yedaide y Porta, 2022).

El trabajo de campo ha sido organizado en dos etapas. La primera consistió en el análisis documental (Valles, 1997) de los Planes de Trabajo Docente (en adelante PTD) de cinco de las Asignaturas del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades (Problemática Educativa; Adolescencia, Educación y Cultura; Sistema Educativo y Currículum; Planeamiento y Gestión Institucional; Didáctica General) y en entrevistas flash (Branda, 2017; Porta y Flores, 2017, 2020) a informantes clave (equipos de gestión, equipos docentes, consejeros estudiantiles, estudiantes del Ciclo, etc.) para reconocer las maneras en que las docentes “enseñan con Educación Sexual Integral (ESI)”. En la segunda etapa, se entrevistó en profundidad a estas profesoras, que incitó un segundo análisis documental.

En esta oportunidad, se socializan las resonancias del trabajo de campo realizado que comprendió el doble análisis documental de la normativa nacional vinculada a la Formación Docente en ESI, los PTD del 2023 de Problemática Educativa y de Adolescencia, Educación y Cultura; y los PTD del 2024 de Sistema Educativo y Currículum; Planeamiento y Gestión Institucional; y Didáctica General. Como se mencionó anteriormente, la interpretación se complementó con entrevistas, aspirando a un proceso de doble hermenéutica (Aguirre, 2021) teniendo en cuenta los documentos oficiales y las narrativas co-construidas a propósito de estas.

Las participantes de la investigación fueron invitadas y dieron su consentimiento para participar. Dado que los Planes de Trabajo Docente (PTD) asignan la responsabilidad de su elaboración a las Profesoras Adjuntas y/o Asociadas, se consideró pertinente dialogar con quienes se desempeñan en dichos cargos. Fue entonces que se mantuvieron conversaciones con las Profesoras Adjunta y Asociada de las primeras asignaturas mencionadas. Asimismo, se entrevistaron a las Profesoras Asociada y Adjunta responsables de las asignadas en el área de “Fundamentación socio-política”. Finalmente, también se entabló una conversación con la Profesora Adjunta de Didáctica General, espacio correspondiente al tercer y último área denominado “de Especialización e Instrumentación”. A los efectos de proteger la confidencialidad y el anonimato de las docentes participantes, identificamos las entrevistas enumerándolas, siguiendo el orden establecido de las asignaturas en la OCS 1163/98.

Las formas que asume la ESI: los PTD y las narrativas docentes

Problemática Educativa: “La ESI es fundamental, la Pedagogía Queer es fundamental”

Es la primera asignatura obligatoria del Ciclo de Formación General de carácter introductorio que se dicta en ambos cuatrimestres en la Facultad de Humanidades para los Profesorados de Historia, Letras, Filosofía, Lenguas Modernas, Cs. de la Educación, Geografía, Sociología, Economía y desde este año Lengua Italiana y Ciencia Política. El estudiantado se caracteriza por la heterogeneidad y diversidad, que se traducen en las subjetividades que portan.

En la primera lectura del PTD de la asignatura, observamos que los “Contenidos a desarrollar en la asignatura” están divididos en cuatro núcleos. En el segundo núcleo, “Interseccionalidades. Las teorías críticas de la educación y las culturas en las prácticas educativas”, se identifican contenidos relacionados con la construcción del otro y los aportes a la educación de los estudios culturales, poscoloniales, descoloniales, feminismos, estudios de género y teoría queer. Incluye temas como los feminismos insurgentes de bell hooks, la performatividad del género según Butler, y la producción de límites de Britzman, así como “La ESI en contexto”. Aunque no se especifica a qué se refiere con “La ESI en contexto”, la bibliografía utilizada incluye el trabajo de Morgade “La ESI en la Formación Docente”, junto a otros clásicos. Esto parece alinearse con los Lineamientos Curriculares que promueven la adquisición de conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la Educación Sexual Integral (Res. CFE 45/08, p. 53), reforzados en el Anexo de los NAP del 2018.

En el PTD se evidencia un posicionamiento teórico-epistemológico que incluye las Pedagogías Críticas, Queer y Descoloniales, el cual fue retomado en la entrevista cuando afirmó: “La Pedagogía Crítica abre otro camino en Problemática y que es punto de inflexión, lo pensamos siempre nosotros, la cuestión de género” y continúa “de la Crítica se abre a la Descolonial y a la Queer”. Estas últimas, colaboran en la descomposición y desnaturalización del mundo social, a la vez que cuestionan binarismos que desde la modernidad/colonialidad han imperado: varón/mujer, conocimiento/ignorancia, normalidad/anormalidad, razón/emoción, cuerpo/mente, (Morgade y Alonso, 2008, Maffia, 2016), entre otros. En este sentido, estas perspectivas podrían colaborar con la

identificación de las “interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas, con la formación holística y la visión crítica”, sugeridas por los Lineamientos Curriculares (2008, pp. 52-53).

La Pedagogía Queer fue fuertemente valorada por la profesora entrevistada, quien incluso la vinculó con su propia autobiografía, dando cuenta de cómo lo queer y autobiográfico no sólo son contenidos de la asignatura, sino que forman parte de su pedagogía vital (Porta y Yedaide, 2017), a la que aludimos inicialmente. Más aún, lo queer se entrelaza con la ESI, en las áreas de vacancia de la normativa.

En esta línea, la cátedra sugiere la tarea docente se emprenda partiendo de una mirada científica del campo pedagógico, fomentando una re-discusión profunda sobre el rol del docente, sus dinámicas, rupturas y continuidades, así como sobre los nuevos significados de la educación, la pedagogía y la intervención social en la actualidad. Además, se propone evidenciar que los procesos sociales y educativos son construcciones sociales y humanas, no fenómenos naturales o dados. Lo mencionado anteriormente se relaciona con uno de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de la formación docente, que enfatiza que el género y las relaciones de poder son construcciones sociales basadas en la lógica patriarcal, moderna y colonial, las cuales la Cátedra intenta desnaturalizar. En este sentido, se establece en el PTD: “El profesorado debe tener un lenguaje analítico que le permita develar y comprender el nexo que existe entre conocimiento, poder y subjetividad a través de un discurso crítico y un lenguaje de posibilidades. Esto nos exige desarrollar un campo profesional versátil y polifuncional”. Ese lenguaje de posibilidad se manifiesta como compromiso ético, político y pedagógico en estas palabras de la Profesora Adjunta: “refuerzo esta cuestión de atender justamente a aquellos que, y a aquellos y aquellas que han sido siempre silenciados, ¿no? subalterizados, ¿no? en clase, como lo he sido yo. Justamente, por eso digo, me pasa por el recorrido biográfico.”

Finalmente, recuperando la última cita, no podemos hacer a un lado la dimensión autobiográfica que, como se mencionó anteriormente, fue parte de las consideraciones metodológicas. Sin embargo, en esta entrevista, fue la docente quien hizo hincapié en ella en distintas oportunidades. Manteniendo una relación entre aquello que se encuentra escrito en el documento y su propia biografía, al preguntarle acerca de sus propuestas de enseñanza con la ESI nos confió:

Lo pienso más que nada volviendo a mi propia biografía. Incluso, les leo un autorrelato de, de mi paso por cuarto grado, cuando la maestra me vio con el pelo corto y me puso dos hebillitas, me bajó las medias y me las hizo zoquete, que se usaban en esa época (...) Cuando vino el fotógrafo le dijo al grupo que se fuera al patio y que yo me quedara con ella. Y ahí me, me puso dos hebillitas, me bajó las medias y me dijo: ‘ves, ahora sí pareces una nena para poder sacarte la foto’ (...) lo transversalizo mucho por lo que me ha pasado a mí en mi propia biografía escolar. Y, a partir de ahí, siento que hay una conexión con los pibes, todavía mayor (P.A.1, conversación personal 2023).

Como se aprecia en su relato, el entramado entre vida personal y profesional se hace presente en el posicionamiento y sentido que la ESI y sus principales postulados tienen para la docente, los cuales se manifiestan en las experiencias pedagógicas-vitales que lleva adelante.

Adolescencia, Educación y Cultura: “Tarea docente y perspectiva de género son ejes transversales”

Adolescencia, Educación y Cultura, también se encuentra al inicio del Ciclo de Formación General y, al igual que Problemática Educativa, se oferta en ambos cuatrimestres para los Profesorados de la Facultad de Humanidades y el Profesorado en Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

En primer lugar, los contenidos y referencias a la ESI se presentan de manera explícita, siendo un eje central que abarca temas como miedos y prejuicios en relación con la sexualidad en la adolescencia, embarazo, maternidad, paternidad, aborto, sexualidades, géneros, feminismos y violencia de género, así como lineamientos para incluir la perspectiva de género en la escuela. Además, se observa la presencia de la ESI en otros ejes propuestos por la cátedra, como “cultura adolescente” e “ejercer nuestros derechos”, y en el eje sobre violencia, que incluye temas como bullying, violencia en la escuela, conductas de riesgo, abuso sexual, depresión y suicidio. La bibliografía respalda estos temas de manera pertinente y actualizada, aunque no se menciona explícitamente la perspectiva queer, algunos autores citados son referentes de esta perspectiva.

Otro de los ejes propuestos por el PTD es “La tarea docente con jóvenes” el cual se define de manera transversal. Conversando, la docente nos expresó: “los

ejes transversales de la materia son: tarea docente y perspectiva de género” (P.A.2 conversación personal, 2023). El tratamiento de estos ejes en el PTD se expresa de dos formas diferentes: tarea docente se visualiza como un contenido a dictar, en cambio perspectiva de género se presenta atravesando los distintos ejes pero también forma parte de los objetivos generales y específicos que la misma asignatura refiere: “gestar un espacio colectivo y poner en reflexividad la práctica docente en el nivel secundario para transversalizar los aportes de los estudios de género en las propuestas de enseñanza y actividades en el aula”, mientras que uno específico espera “brindar estrategias y herramientas de capacitación para la transversalización de la perspectiva de género y la aplicación de la educación sexual integral en la escuela”. La profesora narró el dispositivo de evaluación de la asignatura y su relación con el Taller de ESI que refiere en una primera instancia al diseño de una propuesta didáctica que se retoma en una segunda para enriquecerla y tensionar desde la perspectiva de género. En sus palabras: “tienen que pensar, interpelar ese propio diseño desde la perspectiva de género”. Es así que, “reflexionan, a la luz de estas lecturas, de... ¿se entiende? de las lecturas de ese taller, problematizan sus diseños, es una reflexión, ¿no?”. Esto último da cuenta de un posicionamiento de la docente frente a la ESI, ya que la normativa inicial (Ley 26.150 y los Lineamientos Curriculares del 2008) no alude a la perspectiva de género.

Por otra parte, en el PTD de esta asignatura también encontramos las normativas de manera explícita. La bibliografía del eje 3 incluye las Leyes 26.150, Ley 26743 de Identidad de Género, los Lineamientos Curriculares del 2008, entre otras, lo que responde a uno de los NAP estipulados en el Anexo de las Res. N°340/18. No obstante, al consultar a la profesora acerca de los contenidos que prevalecen en la enseñanza de la ESI, no hizo hincapié en ellos, sino en otros tales como el cuerpo, capacitismo, los vínculos, el ejercicio de los derechos, diversidad, cuidado y aquellos emergentes sociales que pueden ser leídos desde la óptica de la ESI, como “Only Fans”. A partir de ellos, nos contó que los y las estudiantes deben preparar una clase o una pieza performática –lo que constituye la tercera instancia de evaluación– en la que “no pueden estar, digamos, dejando afuera a nadie” remarcando la importancia de la reflexión de los/as docentes en formación acerca de quiénes son visibilizados y quiénes invisibilizados en sus propuestas. En este sentido, la docente señaló la importancia de los procesos reflexivos en cuanto a las propias experiencias para la formación docente en ESI, lo cual coincide

con lo sugerido en los Lineamientos Curriculares del 2008. Al preguntarle en torno a cómo cree que debería ser la Formación Docente en ESI, expresó: “tiene que comenzar con la propia experiencia con un trabajo de sensibilización” y agrega: “cuando le pido a los estudiantes que cuenten sus experiencias, yo cuento la mía, ¿no? Inclusive, cuando trabajamos, yo siempre les digo la primera vez que escuché la palabra coger, no sabía lo que era y era chica”, recuperando parte de su propia educación sexual.

Sistema Educativo y Currículum: “...Tratamos de indagar desde qué lugar se construye la subjetividad y si en esa subjetividad ha estado presente la ESI”

Sistema Educativo y Currículum forma parte del área socio-política, según OCS 1163/98 cuyo objetivo general es: “propender a la formación de un egresado dotado de criticidad en lo conceptual, con una visión socio-política que permita abordar el análisis de las prácticas profesionales a la luz de las cambiantes necesidades de la realidad nacional, regional e institucional”. Es la tercera asignatura del Ciclo de Formación Docente y se ofrece en ambos cuatrimestres para los Profesorados de Humanidades, excepto el Profesorado en inglés. También para el Profesorado en Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

En particular, la normativa sostiene que uno de los contenidos mínimos de Sistema Educativo y Currículum es: “lo político en la teoría del currículum, ideología, cultura y hegemonía. Currículum oculto, real y prescripto” (OCS 1163/98, p. 5). En la lectura inicial del PTD (2024) se encontraron dos objetivos generales que podrían significar la inclusión de la ESI, en tanto política educativa y currículum prescripto: “problematizar la realidad educativa actual para poder interpretar las transformaciones y las prácticas de sus actores” y “analizar críticamente la política curricular en forma articulada con la legislación educativa”. Estos tienen su correlato en los Ejes II y IV denominados “El currículum en la Relación Escuela/Sociedad” y “El debate actual ante la crisis. Reformas Educativas y Demandas de la sociedad”, respectivamente. De la misma manera, en su interior, se observaron contenidos que podrían dialogar con la ESI. Empero, no se evidenció mención explícita a esta última, por lo que la entrevista a la Profesora Asociada resultó necesaria y enriquecedora para el análisis documental y la cartografía de las distintas experiencias que se llevan adelante.

En primer lugar, advertimos que apenas comenzada la entrevista la profesora recuperó la tensión de la ESI en la formación docente en los “Institutos” y la Universidad. Al contarnos su trayectoria personal y laboral, y teniendo presente los objetivos de esta investigación, nos comentó que trabaja en los Institutos Superiores de Formación Docente, N°84 y N°19 de la ciudad: “todos los años hacen capacitaciones de ESI y a la vez se los obliga a que armen capacitaciones de sus alumnos”. En línea con esto, sostuvo que hay que se debe indagar qué sucede con la ESI en el Nivel Secundario, y que en esa indagación debe implicarse la Universidad debido a que es formadora de la mayoría de los docentes de nuestra ciudad.

Lo expresado, corresponde a la denominada “situación paradójica” propuesta por Grotz, Malizia y Scaserra (2021), ya que las universidades, son instancias de (re)producción de conocimientos, habilitadas a formar profesores (para la escuela secundaria y el nivel superior de formación docente) que en su práctica profesional deberán garantizar a sus futuros/as estudiantes los derechos consignados en la Ley (p. 135). Asimismo, compartimos el interrogante con Alba Coria (2022), “un docente que no recibió capacitación específica en su formación inicial, ¿puede garantizar el derecho a la ESI?” (p. 111).

La preocupación de la docente se ve reflejada en sus prácticas de investigación y docencia. Según nos compartió, en la asignatura Sistema Educativo y Currículum, los estudiantes realizan “trabajos de campo” en distintas comunidades educativas donde llevan a la práctica encuestas o entrevistas elaboradas por la Profesora y que, según sus palabras, incorporan preguntas sobre la ESI. Esto se pudo constatar en una publicación del año 2022 que la docente realizó junto con su colega, Juan José Escujuri, en la Revista Entramados- Educación y Sociedad en la cual manifiestan: “Cuando se les pregunta si en su escuela se trabajó el ESI (Educación Sexual Integral), nos interesa conocer si fue abordado desde propuestas que incorporan contenidos interdisciplinarios.” (Bucci y Escujuri, 2022, p. 151). En línea con la ESI en el trabajo de campo que realizan sus estudiantes, aseguró: “nosotros cuando investigamos tratamos de indagar desde qué lugar se construye la subjetividad y si en esa subjetividad ha estado presente la ESI”. Esta última es una línea de investigación que como parte del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas tenemos presente. Incluso, como hemos afirmado en otras oportunidades (Yedaide y Bequio, 2023; Bequio y Yedaide, 2023) la ESI promueve procesos de re-desubjetivación también en los/as docentes.

Por otra parte, al consultarle acerca del momento y motivación para la incorporación de la ESI, enunció distintas afirmaciones que contribuyen a este trabajo. En primer lugar, la asoció al conjunto de legislación educativa: “porque es parte de la legislación, cuando sale toda la legislación. Primero damos la Ley de Educación, después la Ley de Educación Técnica y después está la ESI”. En este sentido, se le preguntó acerca de los Lineamientos Curriculares y el trabajo con ellos en la asignatura, la docente nos confió que desea incluirlos pero que carece de tiempo para abordar todas las normas legales que corresponden a la asignatura.

Estos enunciados motivaron la pregunta en lo referente a los contenidos o Ejes de la ESI que prevalecen, más allá de la legislación, ante la cual respondió: “en mi materia, no, no sé”. Sin embargo, reflexionando al respecto añadió:

Yo creo que los contenidos se arman en función del grupo, por eso tenés que conocer bien el grupo. Podríamos hacer un trabajo práctico sobre la ESI. (...) Un trabajo más bien de exploración. Se podría hacer, es una buena idea (P.A.3, conversación personal., 2024).

Finalmente, se le consultó por los des-aprendizajes de su propia educación sexual para la enseñanza con ESI. Al respecto, la docente manifestó: “Sí, montones, no sé, qué sé yo. Lo que pasa es que muchas cosas se resuelven en la práctica. Aprendes y desaprendes trabajando en equipo y después probándolo”. Si bien en esta cita se aprecia la afirmación respecto a los desaprendizajes, no se ha podido indagar acerca de cuáles hace referencia. A la vez, resulta interesante para este trabajo, la importancia que se le atribuye al trabajo en equipo interdisciplinar, coincidiendo con las sugerencias realizadas por los distintos documentos normativos y con un posicionamiento frente a la organización curricular de las asignaturas que luego devienen en la organización escolar propiamente (Apple, 2015).

Planeamiento y Gestión Institucional: “¿Qué nos pasa a nosotros con esto y cómo lo podemos trabajar?”

Planeamiento y Gestión es la cuarta asignatura del Ciclo y también es parte del área sociopolítica. Al igual que Sistema Educativo y Currículum, se ofrece en ambos

cuatrimestres para todos los profesorados, excepto el Profesorado de Inglés. Algunos de los objetivos generales, hallados en el PTD (2024), que podrían dialogar con la ESI son: “comprender la historicidad, complejidad y especificidad de la Escuela como organización, así como también los contenidos y lógicas que la atraviesan” y “diseñar con sentido estratégico un proyecto curricular institucional, generando condiciones de viabilidad para su implementación”. Del mismo modo, se identificaron contenidos que serían posible transversalizar en los cuatro Ejes propuestos por la Cátedra.

En el análisis documental inicial, no se encontraron alusiones explícitas a la ESI, su normativa, Lineamientos Curriculares, Núcleos de Aprendizaje Prioritario, ejes y/o contenidos, lo que llevó al uso del futuro condicional. No obstante, la Res. del CFE N.º 45/08, conforme a la Ley 26.150, permite que cada comunidad adapte los Lineamientos Curriculares según su realidad sociocultural, ideario institucional y convicciones. La Resolución destaca el papel central de la escuela en el desarrollo de capacidades emocionales y valores como la empatía y la solidaridad, subrayando que su abordaje de la ESI tiene características propias, distintas de las responsabilidades de las instituciones de salud y otros grupos que participan en la educación de niños y jóvenes (2008, pp. 9-10). A lo anterior le añadimos lo manifestado por las teorías críticas (Giroux, 1990 McLaren, 1998; Apple, 2015) respecto al rol de la Escuela en la reproducción cultural y la importancia de los y las docentes como intelectuales transformadores (Giroux, 1990), por lo cual cobró mayor relevancia indagar acerca de las experiencias de enseñanza con ESI que se propician desde la asignatura.

En la entrevista con la Profesora Adjunta de Planeamiento y Gestión Institucional, se buscó explorar en lo observado, como así también en sus posicionamientos políticos pedagógicos y sus (des)aprendizajes en torno a la ESI. En primer lugar, se pudo apreciar que uno de los Ejes, “el ejercicio de derechos”, es parte constitutiva de su labor como formadora de formadores. En este sentido, cuando se le consultó qué no podría faltar en la formación de docentes respondió que “lo que no tiene que faltar es la convicción del derecho” (P.A.4, conversación personal, 2024).

En segundo lugar, teniendo presente que una de las estrategias propuestas por los Lineamientos Curriculares (2008) para la formación de docentes es la “elaboración y desarrollo de proyectos curriculares e institucionales” (p. 54), los cuales podrían vincularse con el Eje 4 de la asignatura “Planificación Institucional” y la elaboración del

Proyecto Curricular Institucional, se le preguntó acerca de este último. La bibliografía sugerida por el Eje cita un enlace a los Diseños Curriculares del Nivel Secundario, lo que motivó la consulta sobre el lugar que se le asigna a la ESI –en tanto currículum prescripto– en el diseño del proyecto curricular institucional que realizan los estudiantes como trabajo integrador final. La docente nos confió: “nosotros hoy por hoy no lo tratamos como un tema así específico. Sino que tratamos de que sea como a lo largo de la cursada. Viabilizar los problemas”. Agregando: “todavía no nos animamos a hacerlo así, puntualmente, porque nos parece que como lo haríamos nosotros nos saldría como bastante artificial”. En ambas alocuciones se refiere a los “contenidos” propios de la ESI. Empero, comentó otras estrategias que llevan adelante y se enmarcan en los Lineamientos Curriculares, como el panel con directivos, mediante el cual “nos vinculamos con algunas instituciones que están llevando a cabo algunas prácticas concretas. Tanto de algunos dispositivos institucionales o situaciones que han resuelto, que tienen que ver con la Educación Sexual Integral”.

A partir de esto, la docente también se expresó en cuanto a la enseñanza de la ESI en la asignatura y el rol docente. Asumiendo que “no la trabajamos como contenidos parte del diseño” manifestó “en lo personal me parece que sí, que tenemos que darle como su lugar, que no solamente sea problematizando nuestras clases y el diálogo con los estudiantes. Pero, sí lo veo en todo este tiempo, como algo muy solitario”. Al afirmar que no abordan la ESI como contenido, agregó: “lo que tenemos charlado nosotros hasta acá, es que, si bien para nosotros como docentes es un contenido obligatorio, en cada uno de nosotros llega como en algún momento esa necesidad o capacidad de poder trabajarlo”. En este sentido, reconoció que es importante, para la enseñanza con ESI, la reflexión personal sin dejar de lado el rol docente:

Reconociéndonos, no como enseñadores de la Educación Sexual Integral, sino de cómo nos atraviesa a nosotros desde el rol docente en un contexto institucional donde sabemos que estamos con otros con otros actores y de otra manera, ¿sí? (...) nosotros, como actores responsables, los docentes también tenemos nuestra propia relación con este tema (...) entonces nos faltaría como ese proceso más Intra formativo de poder problematizarlo: ‘¿bueno que nos pasa a nosotros con esto y cómo lo podemos trabajar?’ (P.A.4, conversación personal, 2024).

Por otro lado, y retomando su percepción de “soledad” en el trabajo con la ESI, la docente se expresó respecto a la transversalidad. Esta última fue propuesta por los Lineamientos Curriculares (2008) y tal como afirma el documento: “la transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes” (p. 14). Sin embargo, ha sido objeto de discusión teórica y metodológica por parte de distintas/os autoras/es dedicados al estudio de la ESI y la formación docente. En lo que respecta al Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades, no hay un espacio específico, por lo que se esperaría la transversalidad en los contenidos propios de cada asignatura. En línea con esto, la profesora nos compartió una apreciación:

Me gustaría, que capaz es una ilusión *que ahora que me lo preguntas* me lo hago más explícito para mí misma, que sea una cuestión más conversada y planificada por ahí en el departamento. En este caso en los profesorados, en esas seis materias de las que estamos a cargo para ir haciendo como distintos niveles de acercamiento y de complejidad y con dispositivos diferentes, ¿no?

Las palabras en cursiva destacadas en la cita anterior, sumadas a lo interpretado hasta aquí da cuenta de la importancia de la reflexión de las docentes para la enseñanza con ESI. En sintonía, la reflexión aludida también implica visitar las gramáticas sociales –en tanto somos parte de la cultura, como afirmó la docente– que constituyen hábitats (Ahmed, 2019) y aprendizajes que pueden obturar la enseñanza con ESI. En su caso, la perspectiva biologicista.

Por último, la conversación entablada, nos invita a pensar en las “zonas de comodidad de la ESI” desarrolladas oportunamente por Tomasini (2019, p. 59), como otra cara del prisma de la reflexión sobre nuestros posicionamientos docentes respecto a la ESI.

Didáctica General: “Para nosotros no es un contenido en sí mismo. Eso es un posicionamiento, es el currículum oculto que se hace explícito”

Didáctica General es la quinta asignatura del Ciclo de Formación y la primera del área de “Especialización e Instrumentalización”. De acuerdo con la OCS 1163/98 el objetivo general es “desarrollar y fortalecer niveles de competencias básicas que posibiliten el dominio y producción de técnicas y procedimientos, para el desempeño

de una práctica eficaz y garantizar así razonables niveles de idoneidad en su futura tarea docente” (p. 6). Al mismo tiempo, menciona distintos objetivos específicos para la asignatura en cuestión y la siguiente, “Didáctica Especial y Práctica Docente”.

En el primer acercamiento al PTD, percibimos el posicionamiento de la cátedra respecto a la didáctica. El propósito general es “brindar” un marco teórico-conceptual para examinar, comprender e intervenir creativa, rigurosa y comprometidamente en las prácticas de la enseñanza, valorando la participación y los aportes de los docentes (p. 4). Además, se espera “construir, promover y alentar un estilo personal, crítico y reflexivo para la práctica docente”. Estos objetivos, discutidos con la Docente Adjunta de Didáctica General, ayudaron a recuperar y analizar las experiencias de enseñanza con ESI. Sin embargo, durante la lectura inicial del Plan de Trabajo, notamos que no se mencionaba la Educación Sexual Integral de manera explícita ni implícita, a pesar de que varias entrevistas indicaban su presencia en Didáctica General, lo que subrayó la importancia de entrevistar a la profesora responsable.

La conversación, alejándose del guion previsto, comenzó por la última dimensión propuesta en la entrevista: “decisiones pedagógicas y didácticas para incorporar la ESI a las asignaturas”. Estimo que el inicio fue motivado por nuestro intercambio previo. En él, le comenté a propósito del trabajo de campo ya realizado para ese entonces. Fue ahí que le compartí mi ¿sombro? Todas las entrevistadas, participantes de la investigación, responsables del dictado de las “pedagógicas” –así denominadas por la comunidad estudiantil de la Facultad de Humanidades, son mujeres. Frente a ello, me preguntó si la misma situación se replica en las materias conocidas como “disciplinarias” o “específicas”. Todavía no habíamos comenzado la entrevista de manera “formal”, pero ambas estábamos habi(li)tando (Ahmed, 2019) la sospecha, en los términos de Rita Segato (2018).

En el diálogo, la docente recuperó la tensión que acecha a la “materialidad de la ESI”: la transversalidad y el espacio curricular específico, alegando que, desde su parecer, no se debía perder de vista la perspectiva transversal de la ESI en la formación docente. Esto nos remitió a lo planteado por Tomasini (2019), la ESI no es un objeto transparente ni unívoco y las formas que asume requieren del análisis constante de los sentidos pedagógicos- políticos que se construyen (pp. 17-18). Sin embargo, y en sintonía con las ópticas que guiaron la investigación, la docente refirió: “Tiene que ver

con un posicionamiento muy profundo acerca de cómo trabajarían distintas disciplinas, la Educación Sexual Integral en estas micro experiencias.” Añadiendo posteriormente:

para nosotros no es un contenido en sí mismo. Eso es un posicionamiento, es el currículum oculto que se hace explícito, es un trabajo de reflexión profunda acerca de la percepción del otro y la percepción propia, la identidad propia y la identidad del otro, y eso es más transversal. Para nosotros es la vida en las aulas que se hace presente en ese momento. (P.A.5, conversación personal, 2024)

Estas expresiones dieron lugar, por un lado, a la repregunta sobre las formas en las que consideran esa transversalización, frente a lo que afirmó: “Lo que decimos es: trabajen el contenido y atraviésenlo por la ESI, porque es lo que van a tener que hacer en sus prácticas de enseñanza cotidiana”. Por otro lado, también se le consultó cómo creía que debía ser la formación docente en ESI y por qué. Sin dejar de considerar la transversalidad, mencionó la posibilidad de un espacio específico como colaborador de esta:

Debería haber en el Ciclo de Formación Docente, un Seminario Obligatorio, no optativo, sobre Educación Sexual Integral (...) Como contenido, pero transversalmente y esto paulatinamente se va a ir incorporando, como permeando en las Cátedras.

De este modo, retoma la tensión planteada anteriormente en cuanto a la ESI como espacio específico o transversal. Reconociendo que no son excluyentes entre sí, como plantean también los Lineamientos Curriculares anteriormente mencionados y que, en cambio, uno puede contribuir al otro, teniendo presente que los estudiantes son docentes en formación que, en sus prácticas, tendrán esta tarea y, me permito agregar, responsabilidad.

Cabe mencionar, que durante la conversación la profesora manifestó su posicionamiento y consideraciones respecto a la educación superior y la formación de docentes. En primer lugar, resultó llamativo escucharla compartir su camino hacia la docencia: “cuando me dejé elegir por ella, también me enamoré (...) la docencia es inquietud, la docencia es curiosidad, la docencia es generosidad, la docencia es

rigurosidad, la docencia es amor, la docencia es erotismo, la docencia es investigación”. Ese amor profesoral, al decir de Alliaud (2021) sin dudas se pone de manifiesto en el sentido que asume la educación en la Universidad para ella:

Para mí el sentido de la educación en el nivel superior es formar, es construir junto al otro y el otro conocimiento para que puedan transformar el mundo, para que no se mantengan las cosas igual a como están ahora. (...) Transformarlo, y acá voy a marcar un posicionamiento, ¿no? Transformarlo con solidaridad social, transformarlo con justicia social, transformarlo con respeto, con amor.

Finalmente, abordamos su propia educación sexual y los des-aprendizajes que consideró necesarios para la construcción de este posicionamiento respecto de la ESI. Fue sorprendente que, ante la primera, consideró su educación sexual como nula, afirmando que por nula se refería a la educación sexual biologicista que vivenció durante su recorrido por instituciones educativas. No obstante, recordó una situación que se alejaba de esos paradigmas y la compartió conmovida. En sus palabras: “Viéndolo a los 57, eso marcó y lo recuerdo, marcó como un punto de respeto hacia la otredad, ¿no? de no violencia, de buen trato. Me parece que eso también hacía a la Educación Sexual Integral.” Conversando sobre sus des-aprendizajes, sostuvo que los mayores se produjeron a partir de su maternidad. Fueron experiencias, vivencias compartidas con sus hijos, las que promovieron la descomposición (Ramallo, 2019; 2020) de aprendizajes.

En esta ocasión, al igual que con la Profesora Adjunta 1 (P.A.1) se aprecia en su relato, cómo el entramado de vida personal y profesional se hace presente en el posicionamiento y sentido que la ESI para la docente, los cuales se manifiestan en las experiencias pedagógicas que lleva adelante.

Resonancias de la investigación

Las líneas compartidas en este apartado esperan sintetizar el trabajo de investigación recorrido durante el período marzo 2023-abril 2024 y los conocimientos co-construidos con las participantes. No creemos que estos sean acabados. De hecho,

si bien el plazo determina “la finalización” de la investigación enmarcada en la Beca de Estudiante Avanzado, hay resonancias (Yedaide, 2020) e interrogantes que nos invitan a continuar indagando acerca de las experiencias de enseñanza con ESI que suceden en el Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMdP y los des-aprendizajes que se con-mueven (Branda, 2014) sinérgicamente. Asumiendo a la investigación educativa alejada del paradigma higienista (Yedaide y Porta, 2022) y extractivista (Segato, 2015; 2019), las docentes que participaron del Proyecto invitaron a la becaria a participar de demandas (Segato, 2015) e inquietudes que surgieron a propósito de las reflexiones suscitadas durante o luego de las entrevistas. Las mismas dan cuenta de las re-escrituras, comprensiones y deseos de transformación que todas hemos emprendido, a propósito de la investigación, de la ESI en nuestro Ciclo.

En cuanto al objetivo general, reconocemos que la mayoría de las Profesoras ha tenido que des-aprender la perspectiva biomédica (Zemaitis, 2016; 2021; Morgade, 2021) que fue parte de la rutinización y educación de sus cuerpos –y sexualidades– en las distintas instituciones educativas. También durante sus prácticas profesionales. En su mayoría, observamos que la educación sexual no es solo parte de su “formación docente”, sino que tal como anticipamos, es parte de un conjunto más amplio de relaciones educativas y experiencias humanas (Yedaide, 2020).

En segundo lugar, pudimos apreciar a través de la cartografía construida, las distintas experiencias de enseñanza de la ESI que las docentes llevan adelante. Aquí quisiera detenerme brevemente. En el Plan de Trabajo que dio origen a esta investigación hicimos la siguiente salvedad:

Quando nos referimos a la enseñanza con ESI hacemos alusión a la transversalidad de la misma, a docentes que en sus prácticas tienen presente diversos aspectos de ella (conocidos como “Ejes”): la afectividad, las relaciones interpersonales, la promoción de la equidad de género y de los derechos, como así también el cuidado del cuerpo y la salud.

A partir de lo vivenciado –y aquí narrado– es conveniente hacer referencia a enseñanza “de la”, en lugar de “con”, ya que como se pudo apreciar, la transversalidad es incipiente y disímil de acuerdo a la docente, el equipo de Cátedra y la asignatura.

En tercer lugar, estamos en condiciones de afirmar que los posicionamientos pedagógicos que promueven este tipo de prácticas en la Universidad son aquellos que se acercan a las teorías críticas, decoloniales y queer. De igual manera, y no en menor medida, la marca de género en la profesión docente (Morgade, 2010).

A modo de cierre, deseamos recuperar la relevancia de la investigación autobiográfica para este trabajo. En las entrevistas, las docentes recuperaron qué tipo de educación sexual recibieron y cómo la Educación Sexual Integral las interpela no sólo desde lo profesional toda vez que definen y diseñan contenidos, actividades y bibliografía que incorporan a sus prácticas pedagógicas conscientes de que están formando a nuevos formadores, sino también la tensión, rupturas y reflexiones que la ESI produce en sus vidas personales. Gracias a ella nos pudimos acercar a las representaciones, en los términos de Morgade y equipo (2018) que tienen acerca de la sexualidad, la educación y la formación docente, y cómo estas dialogan con sus posicionamientos respecto a la ESI. Creemos que lo trabajado hasta aquí da cuenta del valor de la investigación biográfica narrativa y de la comprensión de la formación docente más allá de las instituciones “formativas”, a fin de indagar las experiencias de (des)aprendizaje continuo que los profesores vivenciamos en tanto somos parte de una sociedad, línea de investigación que como grupo hemos emprendido (Yedaide y Bequio, 2023; Bequio y Yedaide, 2023) y que esperamos profundizar para aportar a la des-re educación sexual de los docentes interpelados por la ESI.

Bibliografía:

- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*. EUDEM.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019) La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(1), 161-181.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Ediciones Bellaterra.
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, Poder y Educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, (2), 29-39.
- Bequio, B. y Yedaide, M. (2023). La ESI y los procesos de re-subjetivación docente en la escuela secundaria: primeras coordenadas de una investigación narrativa de la experiencia en el Colegio Nacional A. Ilia en Mar del Plata, Argentina. *Revista Educación*, 14(30), 71-87.
- Bolívar, A y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Branda, S. (7-9 de septiembre de 2017). Investigación narrativa: Instrumentos de recolección de información que contribuyen con la construcción de los textos de campo [Ponencia]. *II Fábrica de Ideas (Historias y Prácticas). Narrativas, (auto) biografías y pedagogía: Otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación*, Mar del Plata, Argentina.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- Bucci, I. y Escujuri, J. J. (2022). Los Jóvenes Universitarios de Hoy: Sociabilidad y Proyección de Futuro. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 9(11), 133-156.
- Corassai, M. (2022). Resignificar el abordaje transversal de género y cuidado en la ESI. En D. Kaplan (Coord.), *La ESI en la Práctica: trayectos y escenarios posibles*. Docentes que ponen el cuerpo (pp. 111-120). Ediciones Novedades Educativas.
- Coria, A. (2022). *Visualizar la ESI en la formación docente*. En D. Kaplan (Coord.), *La ESI en la Práctica: trayectos y escenarios posibles*. Docentes que ponen el cuerpo (pp. 111-120). Ediciones Novedades Educativas.

- de Alba, A. (1995). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Miño y Dávila
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid/Buenos Aires: Traficantes de sueños/Tinta Limón
- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires: Paidós.
- Grinberg, S., Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Grotz, E., Malizia, A. y Scaserra, J. I. (2021). La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción. En G. Morgade (Comp.). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco* (1era ed., pp. 117-168). Homo Sapiens Ediciones.
- Maffia, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En Korol, C. (Comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 139–153). Chirimbote.
- McLaren, P y Giroux, H. (1998). *Pedagogía, Identidad y Poder*. Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G., Alonso, G. (Comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade (Comp.). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco*. Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G., Fainsod, P., Baez y J., Gortz, E. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En P. Rojo. y V. Jardón. (Comps.). *Los Enfoques de Género en las Universidades*. Universidad Nacional de Rosario.
- Morgade, G., González del Cerro, C. (2021). ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En G. Morgade (Comp.). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco* (pp.17- 72). Homo Sapiens Ediciones.
- Porta, L. (Coord.) (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, 41, 35-46.

- Porta, L. y Flores, G. (2020). Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: la clase como encuentro terapéutico. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (1), 26-42.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritórios*, 4(7), 164-183.
- Porta, L. y Aguirre J. (2017). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2010). *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUDEM
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, 24(52), 101-122.
- Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(14), 889-899.
- Scharagrodsky, P., Southwell, M. (Coords.) (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Siderac, S. (2015). La Formación Docente Y La Educación Sexual Integral En La Unlpam. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2(2), 75- 81.
- Tomasini, M. (Coord.) (2022), *Educación Sexual: Juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*. Grupo Editor Universitario
- Yedaide, M. (2020). Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo. En L. Sañudo Guerra, y H. Ademar Ferreyra (Coords.), *Miradas y voces de la Investigación Educativa III: Formación y desarrollo profesional docente*. (pp. 57-69) Córdoba: Comunic-Arte.
- Yedaide, M. (2022). *Pedagogía y Universidad: relatos (im)posibles*. EUDEM.
- Yedaide, M. y Porta, L. (2022). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. En C. Elison, A. Paim, A. & E. Marques Araújo (Org.) *Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Ladina*. Was Edições.

- Yedaide, M. y Bequio, B. (2023). ESI y los des-aprendizajes pendientes: Un abordaje bioográfico-narrativo con docentes del nivel secundario en Mar del Plata, Argentina. *Itinerarios Educativos*, (18).
- Valles, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis Editorial.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. [Trabajo Final Integrador, Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Zemaitis, S. (2021). ¿Y antes de la ESI qué...? moral, biologicismo y sanitarismo en las tradiciones de la educación sexual en la Argentina del Siglo XX. En G. Giamberardino y M. Alvarez (Comps.) *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. UNICEN

Documentos normativos

- Universidad Nacional de Mar del Plata (1998). Ordenanza del Consejo Superior 1163/98. Buenos Aires, Mar del Plata.
- Ley 26.150 del 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre del 2006.
- Resolución 45 de 2008 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares.
- Ley 14.744 del 2015. Ley de Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires. 4 de Junio del 2015.
- Resolución 340 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Núcleos de Aprendizaje Prioritario
- Plan de Trabajo Docente (2023). Problemática Educativa.
- Plan de Trabajo Docente (2023). Adolescencia, Educación y Cultura.
- Plan de Trabajo Docente (2024). Sistema Educativo y Currículum.
- Plan de Trabajo Docente (2024). Planeamiento y Gestión Institucional.
- Plan de Trabajo Docente (2024). Didáctica General.

Autoras:

Bárbara Bequio: Profesora Superior en Historia (ISPJVG), Diplomada de Extensión en Educación Sexual Integral (UBA), Especialista de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital, (ISFDN°19) Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata). Becaria de Investigación como Estudiante Avanzada en la UNMdP. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación-UNMDP). ORCID: 0000-0003-0549-4786 / barbarabequio@gmail.com

Gladys Cañueto: Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Historia (UNMdP). Profesora Asociada Exclusiva de Problemática Educativa FH. Codirectora del Grupo GIPETEC- Miembro del Grupo GIESE-CIMED. Facultad de Humanidades-UNMDP. ORCID: 0000-0003-2046-0592 / gladyscanueto@gmail.com

La Universidad en la era digital: iniciativas y avances en educación a distancia

Yeison Germán Méndez Góngora

Introducción

La educación a distancia ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, transformándose en una alternativa educativa que complementa y enriquece la educación presencial tradicional. Este modelo educativo utiliza diversas tecnologías de la información y comunicación (TIC), como plataformas en línea, videoconferencias, simulaciones interactivas y recursos multimedia, para facilitar el aprendizaje flexible y accesible desde cualquier ubicación geográfica.

Uno de los beneficios más destacados de la educación a distancia es su capacidad para democratizar el acceso a la educación superior y profesional. En muchos países, especialmente en áreas rurales o económicamente desfavorecidas, las oportunidades educativas son limitadas debido a la falta de infraestructura educativa o la imposibilidad de los estudiantes de trasladarse físicamente a un campus universitario (Allen y Seaman, 2017). La educación a distancia elimina estas barreras geográficas y económicas al permitir que los estudiantes accedan a programas académicos de prestigio sin tener que abandonar sus hogares o empleos.

Otro aspecto fundamental de la educación a distancia es su capacidad para ofrecer flexibilidad en términos de horarios y ritmos de aprendizaje. Los estudiantes pueden

estudiar a su propio ritmo, adaptando el proceso educativo a sus responsabilidades laborales, familiares y personales (Garrison y Vaughan, 2014). Esta flexibilidad no solo mejora la experiencia de aprendizaje al reducir el estrés asociado con los horarios estrictos, sino que también fomenta una mayor autonomía y autorregulación por parte de los estudiantes.

La educación a distancia impulsa la innovación pedagógica al promover métodos de enseñanza más interactivos y centrados en el estudiante. A través de plataformas digitales avanzadas, los educadores pueden diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto incluye el uso de simulaciones, juegos educativos, laboratorios virtuales y foros de discusión en línea que enriquecen la comprensión del contenido académico y fomentan la colaboración entre estudiantes y profesores (Moore y Kearsley, 2012).

Además de los beneficios individuales para los estudiantes, la educación a distancia tiene un impacto significativo en la economía y el desarrollo social. Al mejorar la capacitación y el desarrollo profesional de individuos en diversas áreas del conocimiento, contribuye directamente al crecimiento económico y la competitividad global de las naciones. También juega un papel crucial en la reducción de las desigualdades sociales al brindar oportunidades educativas equitativas para grupos marginados y minoritarios que de otra manera podrían enfrentar barreras insuperables para acceder a la educación superior.

En este contexto, la UNCP emerge como un actor clave, reconocida en el Perú por su compromiso con la excelencia académica, la investigación de calidad y su contribución al desarrollo regional y nacional. Fundada con el objetivo de promover el acceso equitativo a la educación superior en la región de Junín, la UNCP se ha consolidado como un centro de enseñanza superior que impulsa el progreso socioeconómico a través de la formación integral de profesionales competentes y éticamente comprometidos.

En consonancia con su compromiso de ofrecer educación accesible y de calidad, la UNCP ha iniciado un proceso para adoptar la educación a distancia como una estrategia efectiva para llegar a estudiantes en áreas remotas y facilitar su acceso a programas académicos pertinentes y actualizados. Con la implementación de tecnologías educativas avanzadas y plataformas en línea, la UNCP desea ampliar su alcance geográfico sin comprometer la calidad de la enseñanza (Bernal, 2019).

La relevancia educativa de la UNCP se destaca especialmente en su contribución a la inclusión y equidad educativa en el contexto peruano. La educación a distancia que pretende ofrecer la universidad busca democratizar el acceso a la educación superior para estudiantes de diversas procedencias socioeconómicas y geográficas, fortaleciendo así la cohesión social y el desarrollo humano en la región andina y más allá (Escobedo, 2020). Al integrar la tecnología y la innovación pedagógica en sus programas académicos a distancia, la UNCP no solo desea ampliar las oportunidades educativas para los estudiantes de regiones remotas, sino que también promover la autonomía del aprendizaje y la flexibilidad en la gestión del tiempo académico (Moore y Kearsley, 2012).

A continuación, se presenta la experiencia de la UNCP en su proceso de adaptación a las posibilidades y desafíos que ofrece la educación a distancia. Este esfuerzo incluye la capacitación de docentes en la educación a distancia, uso de plataformas digitales y herramientas pedagógicas innovadoras, garantizando que la calidad de la enseñanza no se vea comprometida. Además, la UNCP ha desarrollado contenidos interactivos y recursos de aprendizaje en línea que permiten a los estudiantes acceder a materiales educativos de alta calidad desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Antecedentes

La educación a distancia tiene sus raíces históricas en prácticas educativas que datan de siglos atrás, aunque su formalización como método educativo sistemático se ha desarrollado principalmente a lo largo del siglo XX y continúa evolucionando en la era digital actual.

Los antecedentes de la educación a distancia pueden rastrearse hasta el siglo XVIII con el surgimiento de las primeras instituciones y programas que permitían el aprendizaje fuera del aula tradicional. Uno de los primeros ejemplos documentados es la Universidad de Londres, fundada en 1858, que ofrecía exámenes a distancia para estudiantes que no podían asistir físicamente a clases (Moore y Kearsley, 2012). Sin embargo, fue en el siglo XIX cuando se popularizaron métodos como la correspondencia educativa, donde los materiales de estudio se enviaban por correo postal a los estudiantes y las tareas y exámenes se devolvían de la misma manera.

Durante el siglo XX, la educación a distancia experimentó un crecimiento significativo impulsado por avances tecnológicos y cambios sociopolíticos. En Estados Unidos, la Universidad de Wisconsin-Madison fue pionera en la educación por correspondencia a principios del siglo XX, seguida por otras instituciones que adoptaron métodos similares para llegar a estudiantes en áreas rurales y adultos que trabajaban (Peters, 2001). La radio y la televisión también jugaron roles importantes en la expansión de la educación a distancia, permitiendo la transmisión masiva de cursos y programas educativos a audiencias amplias y diversas.

Con la llegada de Internet y las tecnologías digitales en las últimas décadas del siglo XX, la educación a distancia experimentó una verdadera revolución. Plataformas en línea, sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y herramientas colaborativas transformaron por completo el panorama educativo global, ofreciendo nuevas posibilidades en términos de interactividad, personalización del aprendizaje y accesibilidad (Garrison y Vaughan, 2014). Hoy en día, millones de estudiantes en todo el mundo participan en programas de educación a distancia que van desde cursos cortos hasta programas completos de grado y posgrado.

El impacto de la educación a distancia se extiende más allá de las fronteras académicas, influyendo en la democratización del conocimiento, la capacitación profesional continua y la inclusión educativa. En un mundo cada vez más globalizado y digitalizado, la educación a distancia continúa siendo una herramienta poderosa para promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida y responder a las necesidades cambiantes de la sociedad y la economía global (Allen y Seaman, 2017).

En este contexto, la educación superior en Perú enfrenta diversos desafíos relacionados con el acceso, la calidad y la equidad educativa, especialmente en regiones remotas y áreas urbanas marginadas. A pesar de los esfuerzos por expandir la infraestructura universitaria y mejorar la calidad de la enseñanza, persisten brechas significativas que limitan el acceso de muchos jóvenes a oportunidades educativas de calidad (Ministerio de Educación del Perú, 2020).

Según datos del Ministerio de Educación del Perú, la tasa de cobertura en educación superior es considerablemente baja en comparación con otros países de la región, con una gran disparidad entre zonas urbanas y rurales (Ministerio de Educación del Perú, 2020). Además, la calidad de la educación ofrecida por algunas instituciones

enfrenta desafíos relacionados con la infraestructura deficiente, la falta de recursos didácticos adecuados y la capacitación limitada del personal docente (García, 2018).

Así, la educación a distancia emerge como una alternativa educativa viable y relevante para mejorar el acceso y la calidad de la educación superior en Perú. A través de plataformas en línea y recursos digitales, la educación a distancia permite a los estudiantes estudiar desde cualquier ubicación geográfica y gestionar su propio tiempo de aprendizaje (Bernal, 2019). Esto es particularmente beneficioso para estudiantes que enfrentan barreras geográficas, económicas o personales que dificultan el acceso a la educación presencial tradicional, ya que la educación a distancia no solo amplía el acceso a la educación superior, sino que también promueve la inclusión y la equidad educativa al proporcionar oportunidades educativas a grupos marginados y áreas geográficamente remotas. Esta modalidad educativa permite a los estudiantes combinar el aprendizaje con el trabajo y otras responsabilidades, facilitando así una mayor flexibilidad y adaptabilidad a sus circunstancias individuales (Escobedo, 2020).

A pesar de sus beneficios, la implementación efectiva de la educación a distancia en Perú enfrenta desafíos como la accesibilidad a internet en áreas rurales y la necesidad de capacitación continua para los docentes en el uso de tecnologías educativas avanzadas (Ministerio de Educación del Perú, 2020). Sin embargo, con una planificación estratégica y el compromiso de mejorar las condiciones infraestructurales y tecnológicas, la educación a distancia tiene el potencial de transformar el panorama educativo peruano y contribuir significativamente al desarrollo humano y socioeconómico del país.

Particularmente, la UNCP ha tenido experiencias previas en la implementación de programas educativos a distancia y semipresenciales, especialmente durante la pandemia de COVID-19 entre 2020 y 2022. Esta situación forzó una rápida adaptación tecnológica y pedagógica, permitiendo virtualizar cursos cuyo contenido curricular lo permitía. Se desarrollaron algunas asignaturas utilizando la plataforma Microsoft Teams y se llevaron a cabo webinars y capacitaciones. Aunque no se participó directamente en la implementación de cursos específicos, estas actividades ayudaron a comprender mejor las necesidades tecnológicas y metodológicas para ofrecer una educación de calidad a distancia (Bernal, 2019; Moore y Kearsley, 2012).

La continuidad de las clases a nivel de posgrado en modalidad a distancia en algunas facultades de la UNCP, iniciada durante la pandemia, es un claro reflejo de las

tendencias globales y locales que motivaron a la universidad a considerar esta alternativa educativa. La pandemia de COVID-19 no solo forzó la implementación de plataformas como Microsoft Teams, que han demostrado su eficacia al asemejarse mucho a las clases presenciales, sino que también aceleró la adopción de tecnologías avanzadas como las TIC, TAC y la IA en la educación. Esta evolución tecnológica ha facilitado el acceso comunicativo en tiempo real y ha destacado la necesidad de mantenerse a la vanguardia del crecimiento digital en la educación, permitiendo a la UNCP flexibilizar el acceso a la educación superior y adaptarse a las nuevas demandas educativas (Moore y Kearsley, 2012; Escobedo, 2020).

La UNCP se ha visto motivada por la creciente demanda de educación accesible para estudiantes en áreas rurales y de difícil acceso, así como por la necesidad de adaptarse a situaciones emergentes como la pandemia de COVID-19. La variada realidad geográfica de Perú también ha sido un factor clave, destacando la necesidad de expandir los programas educativos a regiones donde no se ofrecen ciertas especialidades. La implementación de la educación a distancia no solo responde a estas necesidades locales, sino que también busca expandir el alcance de los programas educativos a nivel nacional, asegurando que los estudiantes en regiones remotas tengan acceso a una educación de calidad (Escobedo, 2020; Bernal, 2019).

Implementación de la Educación a distancia en la UNCP

Para comprender el deseo de implementar la educación virtual en la UNCP es necesario entender los motivos que llevaron a ello y el proceso de planificación que se viene desarrollando. Por un lado, los principales motivos y objetivos institucionales que impulsan la implementación de la educación a distancia en la UNCP se centran en la necesidad de innovación educativa, la mejora de la accesibilidad y la adecuación a las tendencias globales en el uso de tecnologías avanzadas. Como parte de su misión institucional, la UNCP busca ofrecer una educación interdisciplinaria y transdisciplinaria, lo cual se facilita mediante la educación a distancia (Moore y Kearsley, 2012).

Uno de los principales motivos para adoptar la educación a distancia es la necesidad de flexibilizar el acceso a la educación superior. Este enfoque permite a la universidad contribuir significativamente a la sociedad, proporcionando oportunidades

educativas a estudiantes que, debido a factores geográficos o socioeconómicos, podrían tener dificultades para acceder a la educación presencial (Bernal, 2019). Además, la creciente demanda de programas de posgrado a distancia subraya la necesidad de ofrecer modalidades educativas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes contemporáneos (Escobedo, 2020).

Desde una perspectiva institucional, la adopción de la educación a distancia es esencial para mantener la relevancia de la UNCP en un entorno educativo cada vez más competitivo. La integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Inteligencia Artificial (IA) en los procesos educativos no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también optimiza los métodos de enseñanza y aprendizaje, posicionando a la universidad a la vanguardia de la formación continua (Moore y Kearsley, 2012). Este enfoque permite a la universidad estar en línea con las tendencias globales, adaptándose a los cambios tecnológicos y educativos que dominan el panorama actual.

Los objetivos institucionales de la UNCP incluyen brindar educación de calidad y accesible a toda la población estudiantil, independientemente de su ubicación. Esto fomenta el desarrollo de competencias tecnológicas entre los estudiantes, preparándolos mejor para los desafíos del mundo moderno. La implementación de la educación a distancia también responde a la necesidad de expandir los programas educativos a regiones donde actualmente no se ofrecen ciertas especialidades, aumentando así el alcance y el impacto de la universidad (Escobedo, 2020; Bernal, 2019).

Por otro lado, los docentes reconocen que el proceso de planificación y desarrollo del programa de educación a distancia en la UNCP debe ser esfuerzo continuo y multidimensional. En respuesta al confinamiento decretado por el Gobierno durante la pandemia de COVID-19, se identificaron las necesidades educativas y tecnológicas necesarias para virtualizar aquellos cursos cuyo contenido curricular lo permitía. Este enfoque inicial fue importante para asegurar la continuidad educativa en circunstancias desafiantes. Se pretende adaptar diseños curriculares y seleccionar plataformas tecnológicas adecuadas, comenzando con Moodle y Microsoft Teams, las cuales ya fueron usadas por algunos docentes (Garrison y Vaughan, 2008).

La capacitación de docentes y estudiantes fue un componente esencial de este proceso, ya que ambos grupos necesitaban familiarizarse con las nuevas herramientas

tecnológicas y metodologías pedagógicas. Este esfuerzo de capacitación es fundamental para garantizar una transición fluida hacia la educación a distancia, además del trabajo articulado entre los diferentes departamentos académicos, el cuerpo docente y la administración para coordinar estos cambios y asegurar una implementación efectiva (Anderson, 2008).

Aunque la UNCP aún no cuenta con un programa de educación a distancia completamente establecido, los esfuerzos realizados hasta la fecha han sentado las bases para su desarrollo futuro. El directorio de la unidad de posgrado de la facultad ha liderado la planificación y desarrollo inicial, esperando que, con la capacitación adecuada, las autoridades de la UNCP puedan formalizar y expandir esta modalidad educativa. La creación de un área específica de educación a distancia es un objetivo prioritario, que permitirá la planificación y el desarrollo estructurado de programas de educación a distancia en diversas disciplinas (Simonson et al., 2019).

Este proceso es una respuesta adaptativa a las circunstancias impuestas por la pandemia, pero también refleja una visión a largo plazo de la UNCP para mantenerse a la vanguardia de las tendencias educativas globales. Este enfoque no solo busca resolver las necesidades inmediatas, sino también establecer una infraestructura educativa que pueda soportar futuras expansiones y adaptaciones tecnológicas, asegurando que la universidad pueda ofrecer una educación de calidad accesible a una población estudiantil diversa y geográficamente dispersa (Bozkurt et al., 2020).

Tecnología y plataformas utilizadas

Para abordar de manera efectiva los desafíos y oportunidades que presenta la educación a distancia, es crucial entender tanto las tecnologías específicas y plataformas digitales implementadas como los esfuerzos realizados para capacitar al personal docente y administrativo en su uso. La integración de herramientas tecnológicas avanzadas y plataformas digitales juega un papel fundamental en la facilitación del aprendizaje remoto, permitiendo a la UNCP ofrecer una educación de calidad a estudiantes en diversas ubicaciones geográficas. En paralelo, la capacitación continua del personal es esencial para asegurar que estas herramientas se utilicen de manera efectiva, maximizando su potencial y optimizando la experiencia educativa. A continuación, se

exploran en detalle las plataformas usadas por la universidad y los métodos empleados para preparar a su equipo en el manejo de estas innovaciones.

En el contexto de la educación superior, diversas plataformas y herramientas digitales desempeñan un papel fundamental en la gestión del aprendizaje y la comunicación. A continuación, se amplían las características y usos de algunas de estas tecnologías usadas por la UNCP. Primero, *Microsoft Teams* es una plataforma de colaboración y comunicación que facilita la interacción en tiempo real entre estudiantes y docentes. Permite la realización de reuniones virtuales, la colaboración en documentos compartidos, y la gestión de tareas y proyectos dentro de equipos específicos (Microsoft, 2021). En la educación superior, Teams se utiliza para clases sincrónicas, discusiones en grupo, y la distribución de materiales académicos. Su integración con otras aplicaciones de Microsoft 365, como Word y Excel, proporciona un entorno cohesivo para el aprendizaje y la colaboración (Fitzgerald, 2021).

Segundo, Microsoft 365 es un conjunto de herramientas y servicios en la nube que incluye aplicaciones esenciales como Word, Excel, PowerPoint, y OneDrive, entre otras. En el ámbito educativo, Microsoft 365 ofrece una plataforma integral para la creación y gestión de documentos, almacenamiento en la nube, y colaboración en tiempo real. La integración con Microsoft Teams y otros servicios facilita una experiencia educativa más fluida y accesible, permitiendo a los docentes y estudiantes trabajar de manera colaborativa desde cualquier ubicación (Miller, 2020).

Tercero, en el contexto académico los ERP (Enterprise Resource Planning), como ADESA, permiten la gestión integral de las operaciones administrativas y académicas de una universidad. Estos sistemas facilitan la administración de registros académicos, la gestión de inscripciones, la planificación de horarios, y el seguimiento del rendimiento estudiantil. La implementación de un ERP en una institución educativa ayuda a mejorar la eficiencia operativa y a proporcionar un soporte integral para la toma de decisiones (Mourtzis et al., 2018).

Cuarto, Moodle es una plataforma de gestión del aprendizaje de código abierto ampliamente utilizada en la educación superior. Ofrece herramientas para la creación y gestión de cursos en línea, incluyendo foros de discusión, cuestionarios, y actividades interactivas. Moodle permite a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas y evaluar el progreso de los estudiantes a través de una interfaz

intuitiva. Su flexibilidad y capacidad de integración con otras herramientas educativas lo convierten en una opción popular para la educación a distancia (García-Peñalvo et al., 2020).

Quinto, Chamilo es otro sistema de gestión del aprendizaje que proporciona un entorno colaborativo para la enseñanza y el aprendizaje. Ofrece características similares a Moodle, incluyendo la gestión de cursos, la comunicación entre usuarios, y la evaluación del rendimiento estudiantil. Chamilo se destaca por su enfoque en la simplicidad y la facilidad de uso, lo que facilita la implementación de cursos en línea y la participación de los estudiantes (García et al., 2020).

En otro orden de ideas, la capacitación del personal docente y administrativo en el uso efectivo de tecnologías para la educación a distancia se convirtió en una prioridad para la UNCP. Para abordar esta necesidad, se implementaron diversas estrategias y recursos con el objetivo de garantizar que toda la comunidad universitaria pudiera adaptarse eficazmente a las nuevas herramientas virtuales.

La universidad ha organizado una serie de cursos y diplomados diseñados específicamente para el manejo de plataformas digitales y metodologías de enseñanza a distancia. Estos programas de capacitación fueron facilitados por la propia universidad y contaron con el apoyo del Ministerio de Educación (MINEDU) a través del Programa de Mejora de la Calidad Educativa en Educación Superior Universitaria y Tecnológica (PMESUT) (MINEDU, 2021). Además, se llevaron a cabo talleres y seminarios tanto presenciales como en línea, que se centraron en el uso de plataformas como Microsoft Teams, Moodle, y otras herramientas digitales esenciales para la educación a distancia (Harris y Hofer, 2018).

La Universidad también cuenta con un área de Innovación Académica, que ha jugado un papel crucial en la oferta de estas capacitaciones. Este departamento se ha encargado de proporcionar formación continua sobre el uso de tecnologías educativas y metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Meyer y Murrell, 2020). Además, algunos proyectos financiados por PMESUT y la Comunidad Europea han complementado estos esfuerzos, proporcionando recursos adicionales y apoyo especializado en la implementación de tecnologías educativas (European Commission, 2021).

Desde el área de Tecnologías de la Información, se ha brindado asesoría específica sobre el manejo de diversas funcionalidades de Microsoft Teams. Esta capacitación

personalizada ha ayudado a los docentes y administrativos a maximizar el uso de esta plataforma para la comunicación y colaboración en línea, mejorando así la calidad de la educación a distancia (Johnson et al., 2016).

Retos y desafíos

La implementación del programa de educación a distancia en la universidad es un proceso complejo, marcado por una serie de desafíos y obstáculos a enfrentar. Desde la adaptación a nuevas tecnologías hasta la reestructuración de metodologías pedagógicas, cada etapa del desarrollo presenta dificultades únicas. Superar estos obstáculos requiere un enfoque estratégico y la adopción de soluciones innovadoras, así como un compromiso constante con la mejora continua.

A medida que el proceso de implementación avanza, es muy importante identificar y abordar los desafíos futuros para asegurar la efectividad y sostenibilidad del programa. A continuación, se presentan los obstáculos más relevantes que se han presentado hasta el momento, así como los desafíos que se han podido identificar.

En primer lugar, es importante señalar que, durante la implementación del programa de educación a distancia en la UNCP, se han presentado obstáculos significativos que ponen a prueba la capacidad de la comunidad educativa para adaptarse a esta modalidad educativa. Uno de los principales desafíos es la falta de conectividad a internet adecuada entre los miembros de la comunidad universitaria. Este problema afecta la capacidad de muchos estudiantes y docentes para acceder a los recursos y participar activamente en las clases en línea (Kumar y Goudar, 2020).

Para abordar este desafío hay que tomar una serie de medidas clave. Primero, asegurar el compromiso firme de las autoridades universitarias, quienes deben entender la importancia de apoyar la transición hacia la educación a distancia (Harrison et al., 2021). Así mismo, asignar un presupuesto específicamente para mejorar la infraestructura tecnológica y proporcionar los recursos necesarios para la conectividad. Además, llevar a cabo un proceso de sensibilización para informar a toda la comunidad universitaria sobre los beneficios y la importancia de adaptarse a esta nueva modalidad (Miller, 2020).

La capacitación del personal docente y administrativo es otra estrategia fundamental para superar los obstáculos. Hay que organizar talleres y seminarios para

familiarizar a los docentes con las plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje, especialmente aquellos que no han trabajado previamente con estas herramientas. La capacitación debe abordar tanto aspectos técnicos como metodológicos, para asegurar que los docentes utilicen la plataforma de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas (Johnson et al., 2016).

Sin embargo, uno de los problemas persistentes en la implementación del programa de educación a distancia es el escaso involucramiento inicial de algunas autoridades (decanos, rectores y vicerrectores) en el proceso. Este desafío se manifiesta en la falta de apoyo activo y participación de estos líderes, lo que limita la efectividad de la implementación y el éxito del programa. La ausencia de un compromiso sólido desde los niveles superiores de la administración resulta en una falta de dirección clara y en la dificultad para alinear los recursos y esfuerzos hacia los objetivos del programa (Garrison y Vaughan, 2008).

Para enfrentar este desafío, se han establecido reuniones y consultas continuas con las autoridades y líderes académicos. Estas sesiones tienen como objetivo informar sobre los avances y necesidades del programa, y fomentar un diálogo abierto sobre los beneficios y desafíos de la educación a distancia. La idea es crear un sentido de urgencia y relevancia entre los líderes institucionales, asegurando que comprendan la importancia de su rol en la transición y en la promoción de la educación a distancia (Kirkwood y Price, 2020). A través de un compromiso continuo y una comunicación efectiva con los líderes institucionales, se busca consolidar el apoyo necesario para superar las barreras relacionadas con el involucramiento inicial y asegurar el éxito y la sostenibilidad del programa de educación a distancia.

Otro desafío es la importancia de desarrollar un programa integral de educación a distancia que involucre a todos los actores principales internos y externos para asegurar el buen funcionamiento y la sostenibilidad del programa. Este enfoque no solo implica la creación de una estructura educativa efectiva, sino también la integración de diversas partes interesadas que desempeñan roles cruciales en el éxito del programa. Entre estos actores se encuentran los estudiantes, el personal docente, la administración universitaria, y los socios externos como entidades educativas y empresas tecnológicas (Garrison y Vaughan, 2008). La participación de estos grupos permite una colaboración más eficiente, una mejor adaptación a las necesidades cambiantes y una mayor cohesión en la implementación y evaluación del programa (Moore y Kearsley, 2012).

Por último, para asegurar la efectividad del programa, es importante realizar un plan de gestión integral que esté alineado con las políticas de la universidad. Este plan debe abordar aspectos clave como la infraestructura tecnológica, los recursos educativos, la capacitación del personal, y las estrategias de evaluación y mejora continua. Un plan de gestión bien diseñado proporciona un marco claro para la toma de decisiones y la coordinación entre diferentes departamentos y niveles de la universidad (Biggs y Tang, 2011). Además, la alineación con las políticas institucionales garantiza que el programa de educación a distancia esté en sintonía con los objetivos estratégicos de la universidad y que se integren de manera efectiva los recursos y esfuerzos hacia la consecución de metas comunes (Bates, 2015).

Conclusiones y recomendaciones

A partir de lo presentado podemos concluir que, primero, la implementación de la educación a distancia en la UNCP representa un hito significativo en la evolución de la educación superior en la región. Este proceso de transformación, catalizado por las exigencias globales de innovación educativa y acelerado por la pandemia de COVID-19, ha puesto de manifiesto la capacidad de adaptación de la institución frente a los desafíos contemporáneos. La transición hacia modelos de enseñanza y aprendizaje a distancia no solo ha requerido una rápida adopción de tecnologías digitales, sino que también ha demandado una profunda reevaluación de las prácticas pedagógicas y los paradigmas educativos tradicionales.

Segundo, la UNCP ha demostrado una notable agilidad en la implementación de diversas plataformas digitales como Microsoft Teams, Microsoft 365, Moodle y Chamilo. Estas herramientas han sido fundamentales para mantener la continuidad educativa en circunstancias desafiantes y han abierto nuevas posibilidades para la interacción entre estudiantes y docentes. La diversificación de estas herramientas tecnológicas refleja un enfoque estratégico que busca aprovechar las fortalezas de cada plataforma para enriquecer la experiencia educativa. Sin embargo, esta transición tecnológica ha puesto de relieve la existencia de una brecha digital significativa dentro de la comunidad universitaria, subrayando la necesidad de abordar las desigualdades en el acceso a la tecnología y la conectividad.

Tercero, el proceso de adaptación a la educación a distancia ha revelado la importancia crucial del compromiso y liderazgo institucional. La participación de las autoridades universitarias, desde decanos hasta rectores, se ha identificado como un factor determinante para el éxito y la sostenibilidad de estas iniciativas. La falta de involucramiento inicial de algunos líderes ha presentado desafíos en términos de dirección estratégica y asignación de recursos, subrayando la necesidad de un enfoque más cohesivo y alineado con la visión institucional.

Cuarto, la UNCP ha realizado esfuerzos significativos en la capacitación de su personal docente y administrativo, reconociendo que la transición efectiva a la educación a distancia requiere no solo infraestructura tecnológica sino también un cambio fundamental en las competencias y mentalidades. Los programas de formación, apoyados por iniciativas internas como el área de Innovación Académica y externos como el Programa de Mejora de la Calidad Educativa en Educación Superior Universitaria y Tecnológica (PMESUT), han sido esenciales para preparar a la comunidad universitaria para este nuevo paradigma educativo. Estos esfuerzos de capacitación han abordado no solo aspectos técnicos sino también metodologías pedagógicas innovadoras adaptadas al entorno digital.

Quinto, la experiencia de la UNCP en la implementación de la educación a distancia ha puesto de manifiesto la necesidad de un enfoque holístico que trascienda la mera adopción de tecnología. Se ha hecho evidente que el éxito de la educación a distancia depende de una compleja interacción de factores tecnológicos, pedagógicos, institucionales y socioeconómicos. La universidad se enfrenta al desafío de desarrollar un programa integral de educación a distancia que no solo aborde las necesidades inmediatas, sino que también se alinee con los objetivos estratégicos a largo plazo de la institución.

En este contexto, se plantean las siguientes recomendaciones. En primer lugar, es imperativo que la UNCP desarrolle un programa de educación a distancia comprehensivo que involucre activamente a todos los actores clave. Este programa debe ir más allá de la simple digitalización de contenidos, abordando aspectos cruciales como el diseño curricular adaptado al entorno digital, estrategias de evaluación innovadoras, mecanismos de apoyo estudiantil y docente, y sistemas robustos de aseguramiento de la calidad. La participación de actores externos, como empresas tecnológicas y otras

instituciones educativas, puede aportar perspectivas valiosas y recursos adicionales para enriquecer este programa.

En segundo lugar, la inversión en infraestructura tecnológica y mejora de la conectividad emerge como una prioridad crítica. La brecha digital identificada no solo afecta la capacidad de los estudiantes para participar plenamente en la educación a distancia, sino que también plantea cuestiones fundamentales de equidad y acceso. La UNCP debe considerar estrategias innovadoras para abordar este desafío, que podrían incluir asociaciones con proveedores de telecomunicaciones, negociaciones con agencias gubernamentales para mejorar la infraestructura de internet en áreas rurales, o la creación de centros de acceso tecnológico distribuidos estratégicamente en la región.

En tercer lugar, es fundamental intensificar los esfuerzos para asegurar el compromiso y la participación de las autoridades universitarias en todos los niveles del proceso de implementación. Esto puede lograrse mediante una estrategia de comunicación integral que demuestre claramente los beneficios tangibles de la educación a distancia, no solo en términos de continuidad educativa en tiempos de crisis, sino también como un medio para expandir el alcance y el impacto de la universidad. La creación de grupos de trabajo interdepartamentales liderados por altos directivos podría ser una forma efectiva de fomentar la colaboración y el compromiso institucional.

Finalmente, la experiencia de la UNCP también subraya la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en la implementación de la educación a distancia. A medida que la tecnología y las necesidades educativas evolucionan, la universidad debe estar preparada para ajustar continuamente sus enfoques y estrategias. Esto podría implicar la adopción de un modelo de mejora continua, con evaluaciones regulares de la efectividad del programa y la disposición a realizar ajustes basados en la retroalimentación de estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa.

Referencias

- Allen, I. y Seaman, J. (2017). *Digital Learning Compass: Distance education enrollment report 2017*. Babson Survey Research Group.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
- Bates, A. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Bernal, J. (2019). *Educación a distancia en el Perú: Desafíos y oportunidades*. Editorial Universitaria.
- Bernal, J. (2019). Educación a distancia y su impacto en la equidad educativa: Estudio de caso Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 45-62.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.
- Bozkurt, A., et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Escobedo, A. (2020). Inclusión y equidad educativa en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Superior*, 45(3), 123-140.
- European Commission. (2021). *Erasmus+ Programme Guide*. European Commission.
- Fitzgerald, C. (2021). *Microsoft Teams for Education: A comprehensive guide*. Academic Press.
- García, F. et al. (2020). Current Trends and Future Directions in Distance Education. En *Handbook of Research on Mobile Devices and Applications: Code Design and Platforming** (pp. 265-284). IGI Global.
- García, L. (2018). *Calidad educativa en la educación superior en Perú: Retos y perspectivas*. Editorial Universitaria.
- Garrison, D. y Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Harris, J. y Hofer, M. (2018). Using Technology to Support At-Risk Students' Learning. *International Society for Technology in Education*.

- Harrison, C. et al. (2021). *Managing the Shift to Online Learning: A Guide for Higher Education Institutions*. Routledge.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., y Freeman, A. (2016). NMC Horizon Report: 2016 *Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Kirkwood, A., y Price, L. (2020). Technology-enhanced learning and teaching: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 317-329.
- Kumar, P. y Goudar, R. (2020). Challenges in the Implementation of Online Learning and Solutions. En *Emerging Technologies in Distance Education* (pp. 123-145). Springer.
- Meyer, K. y Murrell, P. (2020). *Best Practices in Online Teaching and Learning*. Jossey-Bass.
- Miller, B. (2020). *Microsoft 365 for Educators: Essential Skills*. Routledge.
- MINEDU. (2021). Programa de Mejora de la Calidad Educativa en Educación Superior Universitaria y Tecnológica (PMESUT). *Ministerio de Educación del Perú*.
- MINEDU. (2020). *Informe anual sobre la situación de la educación superior en Perú*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/educacion-superior-informe-2020>
- Moore, M. y Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Mourtzis, D., et al. (2018). ERP Systems in Education: Lessons Learned from Implementation. En *Education and Information Technologies* (pp. 1-18). Springer.
- Peters, O. (2001). *Learning and teaching in distance education: Pedagogical analyses and interpretations*. Routledge.
- Siemens, G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1354-1362.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., y Zvacek, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7th ed.). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Autor:

Yeison Germán Méndez Góngora. Docente en la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) y miembro de la Fundación Asdoin (Asociación de Docentes Investigadores). Es Licenciado en Filosofía por la Universidad Santo Tomás (Bogotá), Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá) y Doctor en Filosofía por la misma institución. Ha acumulado experiencia en diversos ámbitos de la educación, tanto presencial como virtual. Actualmente, participa en un proyecto entre la Pontificia Universidad Javeriana y PMESUT (Perú) para prestar asesoría a universidades públicas en la implementación de modelos de educación a distancia.

Narrativas cinematográficas e a circulação de imaginários contemporâneos

Rogério de Almeida¹

Embora meu objetivo seja tratar do cinema, cuja invenção data de fins do século XIX, e dos imaginários contemporâneos, portanto sobre os dias que correm, inicio com um convite a viajarmos no tempo, para 20, 30 mil anos atrás, quando encontraríamos nossos antepassados em cavernas, como as de Lascaux, Chauvet (França), Altamira (Espanha), Vale do rio Côa (Portugal) ou ainda a Serra da Capirava e o Parque Nacional do Catimbau (Brasil), pintando paredes de pedra. São pinturas de animais, de humanos, decalques de mãos, uma variedade de temas, além de técnicas que impressionam pela complexidade e beleza.

Dentre os muitos aspectos que podem ser abordados sobre esses eventos, interessam-me particularmente dois: a utilização de duplos imagéticos na mediação simbólica com o real e a consciência do tempo, expresso em pinturas sequenciadas que narram acontecimentos, como uma caça. Em outras palavras, podemos inferir que nossos antepassados lidavam com a realidade criando imagens que plasmavam tanto o espaço quanto o tempo, isto é, produziam sentido para suas ações no mundo, organizadas de maneira sequencial.

Nascia aí o que podemos chamar de protocinema.

¹ Este trabalho é decorrente de pesquisas financiadas pela FAPESP e pela Bolsa Produtividade do CNPq.

Um exemplo do desejo humano de produzir imagens e, se possível, em movimento, encontra-se nas pinturas da caverna de Chauvet, descoberta em 1994, em que há, entre as diversas espécies de animais retratados, um rinoceronte pintado com linhas de sopra ao seu redor, o que possibilitava, com a iluminação instável do fogo, imprimir a ilusão de movimento à imagem. Como bem frisa Edgar Morin (2014), a invenção cinematográfica não causa espanto, o que causa espanto é o longo tempo necessário para que desenvolvêssemos meios técnicos para produzi-la.

A lição a se extrair dessa viagem no tempo é que a arte e a ficção não são mero entretenimento, passatempo, distração para as horas mortas, ou embelezamento gratuito do mundo, mas indicam uma necessidade humana, uma condição incontornável, que é a de lidar com o real por meio de imagens simbólicas, as quais estão prenhes de sentido.

Como consequência, temos de reconhecer que a razão não opera sozinha na significação do mundo, mas é envolvida pela imaginação, por uma carga afetiva que é determinante no sentimento de pertença do mundo. Não queremos apenas dar sentido ao mundo, mas queremos senti-lo. Não há, cabe ressaltar, como separar pensamento e sensibilidade. É o que aponta Silvia Pillotto (2007, p. 116): “o conhecimento sensível desencadeia um processo de enfrentamento do mundo e relações no limiar do racional e do emocional”.

É por isso que a arte continua a operar, como para nossos antepassados, como uma mediação fundamental no conhecimento sensível do mundo, não só do mundo material e imaginário, mas também nas relações interpessoais, no modo como nos compreendemos e compreendemos os outros. As narrativas de toda ordem – teatro, romance, cinema, séries, HQs, jogos de vídeo – desempenham hoje, como desempenharam no passado, as funções do mito (Campbell, 2010, p. 20-21): função de reconciliar nossa consciência com o mistério do universo; apresentar uma imagem interpretativa total desse universo; impor uma ordem moral, conformar as pessoas às necessidades de seu grupo; e a função de auxiliar o sujeito a encontrar o seu centro, a se desenvolver, buscando uma congruência consigo mesmo, com sua cultura, com o universo e com o mistério da própria existência.

São as narrativas simbólicas, como as ficções contemporâneas, que realizam essa mediação da pessoa com o seu entorno. Portanto, se não há conhecimento que não se produza no imaginário, é pelo imaginário que apreenderemos os sentidos do mundo:

imaginário científico, religioso, artístico etc. Esses imaginários, além de se organizarem em estruturas de sensibilidade (Durand, 1997; Ferreira-Santos; Almeida, 2020), são também formas de conhecimento, como postas por Cassirer (1994), em que conhecer é operar por meio de mediações simbólicas, o que permite compreender o humano como *animal symbolicum* (p. 50), que tem o sentido como necessidade vital.

É nesse quadro que desenvolvo minhas pesquisas sobre cinema e educação, entendendo que o cinema, como forma de conhecimento sensível, contribui para o modo como interpretamos o mundo, o modo como o compreendemos e como lhe atribuímos sentido. Dessa condição deriva sua força educativa, pois o cinema, assim como outras formas ficcionais de narrativa, pode mediar nossa relação com o real, constituindo-se como uma bagagem de experiências – cognitivas, intelectuais e emocionais – que utilizamos ao longo da vida.

O cinema exerce, portanto, uma pressão pedagógica que influencia pontos de vista, ideologias, contraideologias, põe em relevo temas, pensamentos e atitudes, desconstrói preconceitos (assim como pode reforçá-los) e propõe visões de mundo diversas e plurais.

Inspirado em Gilbert Durand, utilizo o termo *pressão pedagógica* por entender que os imaginários em circulação nos alimentam e modificam o modo como vemos o mundo, para bem e para mal. Como exemplo, temos as nefastas consequências da circulação das chamadas *fake news*, que alimentam imaginários negacionistas, sejam referentes a acontecimentos históricos ou sobre temas atuais, de notória comprovação científica, como no caso das vacinas.

No entanto, há uma importante diferença a ser considerada no caso dos imaginários negacionistas. Uma vez que é pautado, como o próprio nome sugere, numa *versão alternativa da realidade*, ou num duplo do real, no sentido dado por Clément Rosset (2008), em que a parte desagradável do real é substituída por uma ilusão, o negacionismo lança mão deliberadamente de mentiras para construir suas versões da realidade. Não é o caso de uma interpretação particular de fenômenos complexos, que admitiriam perspectivas plurais, mas do uso proposital de mentiras, de falsidades, de adulterações de dados com a intenção de obter determinados efeitos políticos, ideológicos e, por vezes, financeiros.

Desse modo, o imaginário não pode ser confundido com a ilusão, assim como não pode ser tomado como verdade absoluta, dois extremos que, no entanto, se valem

do imaginário na mediação com o real. Isso significa que toda produção de sentido (pensamento, ideologia, sensações, intuições etc.) requer necessariamente expressar um imaginário e se expressar (textos, imagens, fotos, memes etc.) por meio dele. Há, entretanto, imaginários que buscam expressar o real, que dele se aproximam, enquanto outros se afastam em direção à ilusão, optando por um duplo substitutivo, que deprecia o real.

A ficção, aqui considerada em sua manifestação cinematográfica, opera de modo diferente do negacionismo, pois não se constitui como mentira, não tem a intenção de disseminar *versões falsas* da realidade. Isso porque há, no trato com a ficção, um contrato tácito que a admite como fantasia, fantástica, faz-de-conta, de modo que a ficção dissemina *versões possíveis* da realidade, uma vez que a característica fundamental da ficção é se colocar à parte do real.

Como consequência, as narrativas cinematográficas nos apresentam *realidades particulares*, não necessariamente existentes, mas possíveis. É inegável, no entanto, que podem ser ilusórias, que podem tanto glorificar como condenar as guerras, que podem criar expectativas amorosas irrealizáveis, assim como fazer rir de situações absurdas. Mas isso faz parte do jogo que a ficção instaura por meio de suas narrativas, cuja dimensão simbólica as associa a determinados imaginários.

É justamente por não confundirmos ficção com realidade que as narrativas ficcionais podem contribuir no trato com o real, pois possibilitam experiências sensíveis que intensificam a vida, que nos repertoriam para situações reais, que aprimoram nossa interpretação do mundo, antecipando por vezes cenários possíveis e exercendo, assim, uma pressão pedagógica.

Outrora os grandes sistemas religiosos desempenhavam o papel de conservatório dos regimes simbólicos e das correntes míticas. Hoje, para uma elite cultivada, as belas-artes, e para as massas, a imprensa, os folhetins ilustrados e o cinema veiculam o inalienável repertório de toda a fantástica. Por isso, é necessário desejar que uma pedagogia venha esclarecer, senão ajudar, esta irreprimível sede de imagens e sonhos. O nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (*défoulement*) e do lazer (Durand, 1997, p. 431).

Essa pedagogia do imaginário, sugerida por Gilbert Durand, é assim compreendida por Alberto Filipe Araújo e Marcia Cecília Sanchez Teixeira (2009, p. 12):

Face ao exposto, a pedagogia do imaginário afirma-se como uma “pedagogia tática”, a expressão é de do próprio Gilbert Durand, e, como tal, deve ser deliberadamente orientada no sentido da dinâmica dos símbolos (1979b, p. 126), pois os símbolos, dando que pensar, merecem uma hermenêutica adequada, designada de hermenêutica simbólica ou instaurativa, desenvolvida por Durand na sua obra *A imaginação simbólica* (1979b, p. 89-117).

Esta orientação vem reconfortar a nossa primeira intuição sobre a natureza da pedagogia do imaginário na obra do autor, na medida em que se esta pedagogia tem a sua justificação na função eufêmica da imaginação, também não pode descartar a sua responsabilidade de mediação, de equilíbrio (biológico, psíquico, sociológico e remitologizador) e de apelo no tocante às restantes funções da imaginação simbólica: a função psico-social (realização simbólica e reequilíbrio social), a função humanista (o ecumenismo do símbolo) e a função teofânica (a grande obra dialéctica) (1979b, p. 119-134).

Assim posto, torna-se evidente que o cinema – e também outras formas de arte – cumpre um importante papel na pedagogia do imaginário, realizando uma pressão pedagógica sobre os imaginários contemporâneos em circulação. Há, portanto, para além dos próprios fundamentos artísticos que caracterizam o cinema, *fundamentos educativos*, que se realizam na relação que os espectadores estabelecem com o que assistem, relação que é de ordem hermenêutica e se manifesta no processo de interpretação do filme, por meio do qual sentidos são atribuídos e imaginários compreendidos.

Em minhas pesquisas, encontrei sete fundamentos educativos que tornam o cinema potente para uma pedagogia do imaginário. São eles:

1) **Fundamento cognitivo:** esse fundamento põe em evidência a atividade cognitiva requerida do espectador durante a assistência de um filme, já que os sentidos são construídos a partir da relação entre imagens. Não é a obra cinematográfica que conta uma história, é o espectador que a formula a partir do trabalho estilístico do diretor e da equipe (roteirista, fotógrafo, diretor de arte, edição etc.), ao organizarem

a sequência de imagens que iremos assistir, a partir das quais faremos as inferências em busca do entendimento dessas mesmas imagens e, consecutivamente, do filme. Em maior ou menor escala, todo filme exige que o espectador levante hipóteses sobre o que está acontecendo, de modo que as cenas, o encadeamento das imagens, podem confirmar ou refutar tais hipóteses, constantemente substituídas por outras, mais ou menos plausíveis, de acordo com o exercício cognitivo do espectador.

2) Fundamento filosófico: considera que o cinema pensa “com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos”, como especificou Deleuze (1985, p. 8). Isso não significa que devemos extrair dos filmes temas para discussão, mas acompanhar o modo como o filme pensa um tema, um problema, como (des)constrói uma ideia. Nesse sentido, Badiou (2015, p. 31) definiu o cinema como uma “experiência filosófica”, pois propõe situações paradoxais semelhantes à *síntese disjuntiva* operada pela filosofia, entendendo síntese disjuntiva como uma conexão dissociativa e paradoxal, uma vez que “a filosofia é a teoria da ruptura, o pensamento da ruptura” (p. 36). Assim, o cinema pode acionar sínteses disjuntivas no trabalho com a imagem, com o tempo, na relação com outras artes, na relação entre arte e não arte e, finalmente, na abordagem da significação ética em relação à existência humana. Portanto, o cinema pensa, faz pensar e dá o que pensar.

3) Fundamento estético: enraizado na corporeidade, mobiliza sensações e nos fala diretamente à sensibilidade. Sentimos o filme no corpo, por meio da percepção, mas sobretudo das sensações: medo, ternura, raiva, enlevo... Com o cinema, experimentamos sentidos, vivemos momentaneamente como se fôssemos outro, retornamos a nós mesmos, enfim, somos afetados por ele. Essa experiência estética, no entanto, não surge separada do exercício cognitivo e do pensamento. Como frisam Silvia Pillotto e Carla Silva (2020, p. 13), “as experiências estéticas e as sensibilidades atravessam o conhecimento científico, alimentando o percurso formativo dos pesquisadores e da própria pesquisa, fomentadas pelas linguagens e expressões artísticas”. A experiência cinematográfica é, portanto, um meio para a reflexão, para a ação e para a pesquisa, pois a estética surge como “reflexão de quem somos para nós e para o outro” (*Ibidem*).

4) Fundamento mítico: a narrativa cinematográfica, por mais singular que seja, não está descolada do fundo imaginário e arquetípico da humanidade, mas aciona o repertório das experiências humanas, que por sua vez reverberam conflitos, escolhas

éticas, modos de viver. Assim, as narrativas cinematográficas, do mesmo modo que as demais artes narrativas, são mitos disfarçados, modificados, reinventados –, que giram em torno da possibilidade de reconciliação de nossa consciência com a imagem de mundo. Toda narrativa traz em si uma *proposição de mundo* (Ricoeur, 2008), com a qual temos de lidar e por meio da qual compreendemos a nós mesmos. Essa relação com a imagem do mundo é a um só tempo mítica e ética, pois os modos de vida (*ethos*) confrontam-se com a imagem do mundo (dimensão imaginária).

5) Fundamento existencial: aponta para o caráter reflexivo da condição humana, potencializado pela experiência cinematográfica. A imagem tem uma dupla realidade: é imagem em si e imagem de algo. Quem assiste a um filme, penetra nessa realidade referencial, diegética, mas essa imersão não o ilude, ele sabe que é só uma imagem. Por outro lado, essa experiência também nos remete a uma realidade interior. “Nessa perspectiva, o cinema nos devolve a nós mesmos, mas de um jeito diferente, pois estabelece um novo cenário para que nos exercitemos sobre a percepção (fundamento cognitivo), o pensamento (filosófico), a sensação (estético) e o relato (mítico) de nós mesmos” (Almeida, 2017a, p. 21).

6) Fundamento antropológico: constata que o cinema é um difusor de imaginários, “gerador de emoções e sonhos” (Morin, 2014, p. 25), e que traz em si as dimensões do espaço e do tempo, dialogando com a realidade, mas não com a realidade como um todo, mas mais especificamente com nosso modo particularmente humano de ver a realidade. É por isso que nos identificamos com as imagens projetadas, pois circunscrevem tempo e espaço de modo que possamos habitá-lo. Assim, é possível travar contato com outras culturas, outros povos, outros grupos, tanto para aproximações quanto para distanciamentos. E se de um lado há o risco dos estereótipos, de outro há a possibilidade de identificação, ou de projeção-identificação, como argumenta Morin (2014), o que pode contribuir para a desconstrução de preconceitos e afirmação de minorias.

7) Fundamento poético: é o que num filme, ou numa obra de arte, altera nossa consciência, provocando uma emoção poética – distinta de qualquer outra emoção –, que nos coloca em contato direto com o mundo imaginário configurado pela obra. Como afirma Merleau-Ponty (1983, p. 116), o cinema, diferente da literatura, não descreve os *pensamentos* das personagens, mas as mostra em ação. Não acompanhamos

o que se passa em sua mente, mas observamos seu corpo, seus gestos, suas expressões. Estamos atentos ao modo como os personagens agem e reagem. Como na poesia (e na música), não é o tema que nos enleva, mas o modo como é *cantado*. É esse modo particular de nos tocar, de provocar emoções que caracteriza o *estado poético*.

Dada essa dimensão educativa do cinema, com suas múltiplas possibilidades e perspectivas, sua incidência no real se dá por meio do imaginário, de uma pressão pedagógica nos imaginários em circulação, de modo a criá-los, identificá-los, renová-los, (re)produzi-los, desconstruí-los, numa complexa relação de retroalimentação pela qual as obras cinematográficas tanto é influenciada pelos imaginários em circulação como os influencia, já o fluxo de imagens não é aleatório e caótico, mas giram em torno de núcleos de sentido, como constelações de imagens que, embora permitam interpretações múltiplas, expressam-se como significações. Assim, é possível compreender os imaginários contemporâneos por meio das obras cinematográficas, do modo como constelam imagens cujas relações projetam sentidos que organizam a realidade.

Tendo essas premissas por base, em 2016, realizei estágio pós-doutoral com financiamento da FAPESP na Universidade do Minho, sob supervisão de Alberto Filipe de Araújo, para estudar três obras cinematográficas – *O Som ao Redor* (2012) de Kleber Mendonça Filho, *O Cavalo de Turim* (2011) de Béla Tarr e *Sono de Inverno* (2014) de Nuri Bilge Ceylan – que se relacionam respectivamente com três imaginários contemporaneamente em circulação: distópico, niilista e afirmativo.

A abordagem hermenêutica desses três filmes mostrou que, embora cada um configure discursos imagéticos que reforcem perspectivas, respectivamente, distópicas, niilistas e afirmativas, também apresentam elementos de outros imaginários, uma vez que estes não estão estáticos, em bolhas fechadas, mas se interpenetram no fluxo de imagens cotidianamente em circulação.

Dessa forma, embora *O Som ao Redor* seja predominantemente distópico, também flerta com o niilismo. O niilista *O Cavalo de Turim* tem sua contraface afirmativa. E *Sono de Inverno*, para chegar à afirmação, percorre degraus niilistas. Entretanto, cada filme, a seu modo, propõe uma imagem total de mundo. *O Som ao Redor* não se restringe a um bairro de Pernambuco, mas trata da escalada do medo devido à violência urbana decorrente do abismo entre as classes sociais e suas relações de dependência. *O Cavalo de*

Turim não é limitado ao episódio nietzschiano que serve de mote ao título, mas vai até o esgotamento total da energia humana e cósmica. Por fim, *Sono de Inverno* não é sobre os problemas familiares de um rico proprietário da Capadócia, mas sobre sua escolha de, mesmo diante do irremediável, afirmar a vida e o mundo em que vive (Almeida, 2017b; 2018).

Em minhas últimas pesquisas, tenho aprofundado os imaginários niilista e afirmativo, por tratarem da depreciação e apreciação da vida. O niilismo se manifesta pela avaliação do valor da vida a partir de princípios alheios a ela, os quais a depreciam, enquanto a afirmação trágica abole qualquer princípio, apreciando a vida a partir de seu valor inerente, que é a própria vida.

Nietzsche mostra que o niilismo – “situação em que o homem reconhece explicitamente a ausência de fundamento como constitutiva de sua condição” (Vattimo, 1996, p. 115) – se manifesta como *estado psicológico* e afeta três categorias do pensamento: a finalidade, a totalidade e a verdade.

A primeira categoria é afetada quando se busca um sentido ao que ocorre que lhe seja exterior, que não esteja nele. Essa finalidade – para que se passa isso que se passa? – já não pode mais ser encontrada. “Portanto, a desilusão sobre uma pretensa *finalidade do vir-a-ser* como causa do niilismo” (Nietzsche, 1983, p. 380). A segunda categoria niilista ocorre com a observância da inexistência da *totalidade, sistematização* ou *organização* representada como uma *unidade* superior à qual o homem se julgava dependente. Assim, descobre-se que o todo suposto não tem valor, sucumbindo qualquer pretensão de universalidade ou totalidade. A terceira ocorrência provém da *descrença em um mundo metafísico*. A crença de que o *verdadeiro* mundo estivesse além do mundo desaparece, sem que este mundo possa ser afirmado.

Desse modo, a existência torna-se desprovida de fim, de unidade e de verdade. Em suma, essas categorias, “com as quais tínhamos imposto ao mundo um valor, foram outra vez *retiradas* por nós – e agora o mundo parece *sem valor...*” (Nietzsche, 1983, p. 381).

Esse sentimento, essa percepção niilista da crise dos valores pode desencadear duas reações distintas: um nostálgico e difuso desejo que retornar a uma antiga estabilidade de valores que nunca existiu ou uma afirmação trágica e incondicional da vida, que a aprova tal como se mostra.

Em *Ecce Homo*, Nietzsche se definiu como um filósofo trágico, ao se filiar a uma sabedoria dionisíaca que festeja a vida sem tentar preservá-la da dor e da morte. Trágico aqui compreendido como a “fórmula da afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência” (Nietzsche, 1995, p. 118).

Clément Rosset (1989, p. 8) define o trágico como a “ligação entre a alegria de existir e o caráter trágico da existência”, em que a alegria de existir se apresenta como um dado não racional, não interpretável e paradoxal, já que o gozo se expressa pela admissão de toda espécie de realidade, mesmo indesejável, sem que, contudo, isso se constitua uma visão pessimista, triste ou masoquista.

O pensamento trágico, que afirma acaso e não ser, é pois, também, pensamento de festa. O que acontece, o que existe, é dotado de todas as características da festa: irrupções inesperadas, excepcionais, não sobrevivendo senão uma vez e que não se pode apreender senão uma vez; ocasiões que não existem senão em um tempo, em um lugar, para uma pessoa, e cujo sabor único, não localizável e não repetível, dota cada instante da vida das características da festa, do jogo e do júbilo (Rosset, 1989, p. 127).

Para Maffesoli (1984, p. 88), “a vida trágica não funciona a partir do ‘dever ser’, a partir do ‘pro-jeto’ (os amanhãs que cantam ou outras formas de paraíso), ela se encontra totalmente ancorada no presente e nele se esgota como tal”. Porque efetivamente a vida é menos pensada que vivida e “a vingança do dionisíaco, em seu momento trágico, é reenviar à sua inanidade os pensamentos mortos que se erigiram em dogmas mais ou menos explicados” (Maffesoli, 2003, p. 180). Assim, as ideias retornam ao nada de onde surgiram porque são também elas passageiras, inócuas, ineficazes diante do acaso da existência.

Essa afirmação trágica, como pensada por Nietzsche e Rosset, não ignora o niilismo, mas inverte sua expressão. Enquanto o niilista diz que a vida e o mundo não têm valor porque não existe nada além, o afirmador trágico, ao constatar que não existe nada além do mundo e da vida, e dada a impossibilidade de transcender o acaso, afirma-os incondicionalmente: o mundo tal como é dado, a vida tal como é vivida, e o acaso que gerou as condições para que ambos existissem.

Esses dois imaginários circulam na contemporaneidade e em diversos setores da vida social e cultural. Os negacionistas e conspiracionistas são exemplos exacerbados do imaginário niilista, pois negam o real substituindo o que julgam desagradável por um duplo ilusório, uma *realidade alternativa*. Mas há casos mais sutis, como os que aparecem em filmes díspares como *Nocturama* (2016) de Bertrand Bonello, *Três anúncios para um crime* (2017) de Martin McDonagh e *A casa que Jack construiu* (2018) de Lars Von Trier, cujas narrativas remetem à crise da finalidade, totalidade e verdade, como apontada por Nietzsche.

A afirmação trágica, por sua vez, está presente em filmes como *Paterson* (2016) de Jim Jarmush, *Lucky* (2017) de John Carroll Lynch e *A árvore dos frutos selvagens* (2018) de Nuri Bilge Ceylan. Essa atitude trágica diante da vida tem sido apresentada em narrativas díspares, inclusive de maior circulação. Podemos citar, apenas para nos restringirmos à premiação do Oscar, ao menos três: *Nomadland* (2020), *Druk* (2020) e *Soul* (2020), vencedores, respectivamente, dos prêmios de melhor filme, melhor filme internacional e melhor animação. O primeiro reflete o impacto das políticas neoliberais na vida dos trabalhadores que subsistem com empregos temporários, mas que encontraram no nomadismo um modo de afirmação da vida; o segundo relata a experiência de quatro professores que passam a ingerir álcool para potencializar suas vidas, numa abordagem cinematográfica que não cede a julgamentos morais, mas investe no esforço de cada personagem envolvido na revisão e afirmação de suas próprias escolhas de vida; por fim, a animação da Pixar desconstrói o imaginário neoliberal do desempenho e do mérito, segundo o qual o sucesso (ou o fracasso) em alguma atividade é reflexo de uma missão de vida e do modo como cada um se empenha em realizá-la, valorizando em seu lugar as sensações, as coisas simples da vida, o vagar lento do cotidiano e as relações interpessoais nele estabelecidas, afirmando incondicionalmente a vida, cujo valor está justamente nela mesma e não em alguma realização.

O cinema exerce, portanto, uma pressão pedagógica que se reflete nos imaginários contemporâneos, possibilitando que compreendamos a realidade por meio de perspectivas plurais. Não são meros documentos, retratos ou radiografias da vida e do tempo que vivemos, mas sobretudo agentes transformadores, pois modificam o modo como configuramos a realidade e a dotamos de sentido, além de reverberar sobre nossos modos de viver.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017a.
- ALMEIDA, Rogério de. Pressão pedagógica e imaginário cinematográfico contemporâneo. In: ALMEIDA, Rogério; BECCARI, Marcos. **Fluxos culturais**: arte, educação, comunicação e mídias. São Paulo: FEUSP, 2017b.
- ALMEIDA, Rogério de. Cinema, Educação e Imaginários Contemporâneos: estudos hermenêuticos sobre distopia, niilismo e afirmação nos filmes *O Som ao Redor*, *O Cavalo de Turim* e *Sono de Inverno*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, 2009.
- BADIOU, Alain. O cinema como experimentação filosófica. In: YOEL, Gerardo. **Pensar o cinema**: imagem, ética e filosofia. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**: mitologia primitiva. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o Homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema**: imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. 2ª edição. São Paulo: FEUSP, 2020.
- MAFFESOLI, Michel. **A Conquista do Presente**. Trad. Márcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. **O Instante Eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Trad. de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo, Zouk, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Marcel. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 101-117.
- MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de antropologia sociológica. São Paulo: É Realizações, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas**. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. (Col. *Os Pensadores*). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. Como alguém se torna o que é. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PILLOTTO, Silvia, & SILVA, Carla. Pesquisar e pesquisar-se na educação: movimentos criados pela estética e pelas sensibilidades. *EccoS – Revista Científica*, 0 (53), 2020.

PILLOTTO, Silvia. Educação pelo sensível. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 123-127, 2007.

RICOUER, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROSSET, Clément. **A lógica do Pior**: elementos para uma filosofia trágica. Trad. de Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

ROSSET, Clément. **O Real e seu duplo**: ensaio sobre a ilusão. Trad. de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Autor:

Rogério de Almeida é Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordena o Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação Cultura) e o GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura). Atualmente é Chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) e Presidente da Câmara de Avaliação Institucional da USP (CAI). Bacharel em Letras (1997), Doutor em Educação (2005) e Livre-Docente em Cultura e Educação, todos os títulos pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutoramento na Universidade do Minho (2016). Trabalha com temas ligados a Cinema, Literatura, Filosofia da Educação e Imaginário.

O Método João de Deus, o ensino da leitura e o debate sobre o par decadência/atraso nas sociedades portuguesa e brasileira de final do século XIX

Roni Cleber Dias de Menezes

Introdução

O debate acerca do alardeado par decadência/atraso em Portugal e no Brasil face aos países mais adiantados da Europa perpassou em intensidade os extratos letrados da sociedade destes dois países nas últimas décadas do século XIX. Ele aparece nos documentos de Estado, na literatura, nos trabalhos de cunho científico, nas polêmicas, na imprensa, nas discussões das associações e instituições culturais, no campo da educação etc. Em ambos os países foi notória a participação em tal debate pela que se convencionou denominar *Geração de 70*.

No caso de Portugal ela teve origem, em linhas gerais, na rebeldia de jovens universitários de Coimbra face à disciplina rígida e ao conservadorismo e imobilismo de certas práticas vigentes na universidade. O grupo formado por esses jovens intelectuais, no interior do qual contam-se ilustres homens das letras lusitanas dos Oitocentos, como Antero de Quental, Eça de Queirós, Oliveira Martins, Francisco Adolfo Coelho, Ramalho Ortigão, Teófilo Braga, Guerra Junqueiro, entre outros, buscou inspiração no pensamento de literatos franceses, como Renan, no positivismo de Comte, no idealismo de Hegel e no socialismo utópico de Proudhon e Saint-Simon.

O marco da emergência intelectual da *Geração 70* em Portugal se relacionou com uma série de polêmicas conhecidas como a *Questão Coimbrã*, cujo ponto alto se dá quando Antero de Quental endereça a carta *Bom senso e bom gosto*, datada de 1865, ao então reitor da Universidade de Coimbra, António Feliciano de Castilho, “a quem elege como a instância metonímica do sistema intelectual português” (AZEVEDO, 2005, p. 5-6). Castilho era uma espécie de “padrinho” da geração de escritores ultra-românticos portugueses que emergia concomitantemente ao grupo de Quental e Eça de Queirós. O embate com Antero assinala a derrocada da hegemonia de Castilho no meio intelectual do país, e é sintomático de algumas mudanças nos paradigmas de pensamento do Portugal oitocentista, em que os modelos fundados nos parâmetros científicos alcançavam maior prestígio. A imersão na bibliografia sobre a *Geração de 70* portuguesa autoriza a ideia de que os coevos tenham dela tomado consciência durante o instante mesmo de seu acontecimento¹ e que, percebida pelo viés da literatura e da escrita da história, tal fenômeno tenha extrapolado essas dimensões, assumindo uma feição que também foi de cunho político, social e cultural.

Quanto ao Brasil, a *Geração de 70* – principalmente em decorrência da vastidão do território e da menor coesão política e social em relação a Portugal – foi um fenômeno fragmentário, dividido em várias unidades, que podem ser agrupadas em torno de um mesmo termo menos em função dos conteúdos propriamente programáticos que de uma identidade por negatificação, construída tanto a partir da oposição ao regime monárquico e à escravatura quanto por intermédio de experiências de exclusão social e política (experimentada por muitos de seus membros), situação essa derivada, segundo a avaliação das “vítimas” de tal exclusão, da ordem social vigente no Segundo Reinado erigida pelos agentes do Partido Conservador desde a década de 1840 (ALONSO, 2002). Foram representantes deste grupo: Tobias Barreto, Capistrano de Abreu, Sílvio Romero, Araripe Jr., José Veríssimo, Clóvis Beviláqua, Miguel Lemos, Teixeira Mendes, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, entre outros. Como resposta, este grupo põe em marcha seu programa de refundação da sociedade brasileira, alicerçado no republicanismo federativo, na reforma dos sistemas jurídico e político, na abolição do trabalho escravo e na separação Igreja-Estado. Esperavam consolidar, dessa maneira, a varredura do que restava dos fundamentos coloniais da

1 Diferentemente do caso brasileiro, cuja expressão *Geração de 70* é uma construção *a posteriori*.

formação social brasileira, renitentemente reproduzidos pelo fazer político do sistema monárquico.

De modo geral, os debates no interior das duas *Geração de 70* seriam testemunhas dos conflitos entre as possibilidades econômicas, postas por nações localizadas na periferia do capitalismo contemporâneo – capitalismo este de tintas imperialistas – e as representações da nação sob os signos da decadência e do atraso: representações que, de modos distintos, porém ao fim e ao cabo, marcavam a visão de mundo não somente de suas elites culturais, bem como de toda a sociedade.

Um dos pilares para a superação desta dicotomia decadência/atraso residia, para os membros das duas *gerações*, na resolução do problema educacional. Os anos 1870, por seu turno, assistem à transformação da educação em ciência e, nessa medida, o tema da pedagogia traz como eixo a questão dos métodos e procedimentos de um ensino racional, eficaz e científico. Neste aspecto, o tema da alfabetização adquire especial relevância. O ler e o escrever se convertem em armas competitivas, instrumentos de cuja posse dependeria o progresso das nações (BOTO, 1997, p. 150). Desenvolve-se, no correr da segunda metade do século XIX, uma nítida percepção da parte de determinados setores das elites culturais portuguesas das intersecções entre cultura, civilização e leitura e de que se tornava evidente a relação entre prosperidade material e o desenvolvimento das letras (*idem*, p. 150). A partir de então o ensino da leitura passa a ser visto como um projeto civilizatório, passível e necessário de se colocar à disposição da maioria da população. Embebido destas concepções, João de Deus cria seu método de ensino da leitura, condensado na *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, publicação que subida importância obteve na história dos manuais escolares e da alfabetização nas regiões de língua portuguesa. Nas páginas a seguir dedicar-se-á a estudar as relações entre o problema do ensino da leitura, a disseminação do método João de Deus pelos povos de língua portuguesa, especialmente o Brasil, e suas imbricações no âmbito do debate sobre a superação da decadência.

O método João de Deus e o projeto de homogeneização do ensino da leitura nas sociedades de língua portuguesa

A esfera educacional não permaneceu estranha às preocupações da *Geração de 70* portuguesa. É mais do que acertado asseverar que para seus integrantes a reforma dos esquemas mentais da vida nacional passava, em primeiro lugar, pela realização de um amplo processo de educação e de acesso à informação. Também é lícito considerar que tal conteúdo propositivo assentava sobre um diagnóstico bastante acre quanto ao estágio em que se encontrava a instrução no país e quanto aos métodos e procedimentos que a orientavam. Ao lado da percepção da inadequação do sistema monárquico e da rejeição à produção e ao consumo de uma literatura já ultrapassada, o diagnóstico dos componentes da *Geração de 70* apontava para um amplo descrédito em relação aos modelos arcaicos de pensamento e de ensino que se praticavam em Portugal na segunda metade do século XIX, a começar por aqueles que informavam os cursos superiores da Universidade de Coimbra. Esta concepção acerca da inadequação do ensino vigente no país face às necessidades de melhoramento do nível intelectual da sociedade portuguesa transpareceu no variegado leque de produções literárias e intervenções que os integrantes da *Geração* realizaram. Assistimos a isto na poesia e nos textos políticos de Antero de Quental, nos escritos de história e economia política de Oliveira Martins, na prosa de Eça de Queirós, na crônica da vida quotidiana de Eça e Ramalho Ortigão (*As Farpas*) e, extremamente relevante nesta lista, nas conferências públicas, como foi a célebre de Francisco Adolfo Coelho em 1871 por ocasião das *Conferências do Casino Lisbonense*, intitulada *Questões de Ensino*, a quarta e última intervenção destas que foram um marco da história da inteligência portuguesa.

Nada obstante, não se nos afigurou nem que a historiografia, a contemporânea da *Geração de 70* e a posterior, tenha encarado o método criado por João de Deus² como parte da obra reformuladora da dita geração, nem que o próprio poeta tenha a ela

2 Poeta e pedagogo português nascido em 1830 em São Bartolomeu de Messines, Algarve, sul de Portugal. Reconhecido como um dos grandes poetas líricos portugueses do século XIX, João de Deus também passou à posteridade como autor de obras pedagógicas, das quais se destaca sua *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, publicada originalmente em 1876 (com várias reedições) e um dos compêndios escolares de maior abrangência e perenidade, não só em Portugal, bem como em outros territórios de língua portuguesa.

experimentado qualquer espécie de pertencimento. Isto é importante ter em vista para que se possa precisar com maior justeza o espectro abarcado pelo método e, *pari passu*, seja estudado com maior profundidade o caráter de suas inovações, tanto no âmbito pedagógico quanto no âmbito mais largo da cultura. É fato que João de Deus, pela proeminência já alcançada no limiar da década de 1870 nos círculos culturais lusitanos, mantivesse diálogos com representantes da *Geração*, como em relação a Antero de Quental, o maior nome da poesia portuguesa do período e que muito apreciava João de Deus e seu lirismo, devendo-se a Antero a afirmação de que João de Deus recuperara os luminosos dias do soneto na língua portuguesa, modalidade poética mantida na mediocridade desde Camões. João de Deus também estabelece correspondência com outros membros da *Geração*, como é o caso de Oliveira Martins³, em que, atendo-se à correspondência particular do poeta compulsada nos arquivos da biblioteca do museu pedagógico que leva o seu nome, divisa-se um conjunto de cartas que remetem às vicissitudes da publicação da *Cartilha Maternal*, em que ganha destaque os desencontros no acerto de contas de João de Deus com a Casa Bertrand, responsável, à dada altura, pela edição da cartilha e da qual Oliveira Martins era funcionário. Ainda assim, a relativa proximidade de João de Deus com reconhecidos membros da *Geração de 70* não nos autorizou a inscrever o poeta sob a rubrica desta *geração*.

Ainda assim, ao se reavaliar os itinerários de João de Deus à luz do projeto de irradiação do seu *método* de ensino, antevê-se o idêntico desígnio da realização da tarefa a que se entregou a *Geração de 70*, tendo o método que criara se revestido de um substrato cultural a atuar na reversão da cena decadentista lusitana e, também, na agenda política de reerguimento da posição do país no proscênio internacional (em que se sublinha a consolidação e expansão dos domínios coloniais em África).

No tocante às condições e ao caldo de cultura em que se desenrolou o pensamento e ação pedagógica de João de Deus é proveitoso lançar a mirada para o estágio vivido pelas ciências da educação em Portugal durante a segunda metade do século XIX. Em sua tese de doutorado, Boto (1997) percorre aquilo a que chamou de o século XIX português, período compreendido entre as lutas liberais de 1820 e a instalação da república, em 1910. Neste largo intervalo de tempo a autora se debruça sobre os intelectuais e seus discursos e percursos pedagógicos, sobre as representações e o cotidiano da escola, sobre

3 Vide correspondência particular de João de Deus arrolada nas fontes manuscritas.

a imprensa pedagógica, métodos de ensino, currículo escolar: em suma, passa em revista a sociedade portuguesa e a instituição escolar. À partida, Boto (1997) anuncia ao leitor sua proposta:

(...) historiar o cotidiano, pressuposto nele uma história dos atores que vivem a escola; perfazendo o relato da instituição que abriga sujeitos que agenciam o cotidiano escolar, para, finalmente entrelaçar esse ensaio da escola que passou com as representações configuradas no imaginário pedagógico. Sendo assim, pretendemos retomar os cruzamentos entre as representações e as práticas do ensino, considerando a reconstrução pela escrita de alguns aspectos que pontuaram o universo simbólico acerca da educação em Portugal de um século atrás (BOTO, 1997, p. 7).

A acurada análise dos discursos e percursos pedagógicos dos intelectuais portugueses levada a termo por Boto, amparada em sólida e vasta pesquisa documental, constituiu-se um manancial valioso para entendermos as condições que presidiram o aparecimento do método de ensino de João de Deus e, igualmente, do papel e das intervenções dos intelectuais de além-mar quanto à superação da decadência em que se acreditava jazer o país. Quanto ao material trazido por Boto a propósito de João de Deus, alguns aspectos merecem ser sublinhados. Inicialmente, a variada gama de fontes a respeito do poeta, em que emergem suas obras e, especialmente, a documentação que condensa as polémicas e disputas em que este esteve envolvido, como os jornais e os textos escritos por João de Deus que recuperam as circunstâncias da criação da *Cartilha Maternal*, sua própria correspondência particular e as alterações vividas com professores da Escola Normal de Lisboa e outros *experts* da educação. Por fim, mas não em último lugar, a reflexão realizada sobre as interfaces e os contributos de João de Deus e seu método de ensino em relação ao estágio das ciências pedagógicas de seu tempo e, identicamente, a historicização encetada pela autora atentando-se quanto ao lugar alcançado pelo método João de Deus e seu autor em relação àqueles pedagogistas que o precederam, não perdendo de vista, neste sentido, as inovações que cada método de ensino trazia no tocante à realização dos conteúdos da dita pedagogia moderna.

Boto (1997) também não aponta João de Deus como representante da *Geração de 70* portuguesa. Todavia, apoiada em Catroga⁴, vê em João de Deus uma espécie de

4 CATROGA, Fernando. "Os caminhos polémicos da *geração nova*". In: MATTOSO, José. História de Portugal, 5º vol., Lisboa, Círculo de Leitores, p. 569-81.

aliado dos jovens intelectuais saídos de Coimbra em sua empreitada de romper com o imobilismo da arte, ciência e cultura da sociedade lusitana de então. Estes teriam na pedagogia de João de Deus um baluarte contra a educação praticada naquele tempo em Portugal, identificada por boa parte dos intelectuais que compuseram o *Cenáculo* e as *Conferências do Casino* como afeita aos padrões jesuíticos de ensino. Nos dizeres da autora, a expressão prática desse objetivo (instrução popular e transformação da leitura em atividade ordinária e comezinha, destituída da natureza religiosa de que amiúde era investida no tecido social lusitano) estaria dada nas esperanças depositadas no método de ensino da leitura e da escrita desenvolvido por João de Deus⁵.

Por intermédio das redes de sociabilidade entabuladas por João de Deus no interior da *Geração de 70*, é factível aquilatar o compartilhamento daquela perspectiva inovadora, própria dos integrantes da *geração nova*, por parte de João de Deus. A *Geração de 70*, embora tenha adquirido o título em decorrência de apresentar elementos estéticos passíveis de serem aglutinados a partir de um exercício de síntese intelectual, divergiu sobremaneira, tomados individualmente seus membros, quanto a posições políticas, ideológicas, artísticas e mesmo àquelas estéticas que em alguma medida lhes havia conferido, segundo uma interpretação historiográfica, certa coesão. Dentre diferentes exemplos, um dos mais emblemáticos desta divergência se refere às figuras de Antero de Quental e Teófilo Braga. Oriundos do mesmo sítio, Ponta Delgada, no arquipélago dos Açores, e também aglutinados na *Geração de 70*, ambos escritores seguem caminhos distintos ao longo de suas vidas⁶. Teófilo, positivista e republicano convicto, entra em colisão com Antero pouco tempo depois de ambos deixarem os bancos universitários em Coimbra. Antero tornar-se-á o líder “espiritual” da *nova geração*: eloquente, captará as atenções e angariará a empatia dos jovens intelectuais insatisfeitos com o modelo *coimbrão*. Esta opinião é endossada por Boto (1997):

Não são, pois, apenas os estudiosos, mas os próprios contemporâneos já afirmavam a liderança de Antero perante o grupo que mais tarde se

5 Em vida João de Deus elabora também um método de escrita, que permanece como rascunho durante muito tempo e foi utilizado nas conferências e aulas públicas proferidas pelo poeta, na formação dos professores pelo método, nos cursos ministrados por estes últimos por conta da instalação das missões de alfabetização promovidas pela *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus* e, por fim, pelos divulgadores do método em Portugal, nas possessões coloniais ultramarinas e no Brasil.

6 Para uma inteligibilidade mais apurada da relação Antero-Teófilo, ver Saraiva (1995).

revelaria histórico. No princípio dos anos 60, Antero era reconhecido líder e dirigente no âmbito da Academia. Havia já publicado conhecidas poesias, firmava-se na intelectualidade pelo teor da sua crítica política e social. (p. 121).

Ao longo tempo, mesmo assumindo posicionamentos aparentemente contraditórios, Antero de Quental radicaliza mais e mais sua crítica, não se restringindo somente à esfera política, mas sim, concedendo a primazia à crítica social, em que põe a nu a opressão de classe sofrida pelas camadas laborais do país. Antero chega a elaborar uma proposta de organização corporativa dos extratos trabalhadores portugueses. Em consequência de seu itinerário, afasta-se dos enclausuramentos postos pela adoção dogmática do primado positivista, constrições, aliás, a que se viram envoltos, em maior ou menor grau, inúmeros dos homens de saberes denunciadores da cena decadentista lusitana. Teófilo Braga, por sua vez, arrogando-se um dos paladinos da interpretação positivista da filosofia da história em Portugal, nem mesmo participa das *Conferências do Casino*, embora tenha seu nome inserto no *Manifesto* dos participantes, provavelmente, conforme Saraiva (1995), por ação de Antero que o fizera contando com o consentimento de Teófilo.

Não obstante, a deferência em relação a João de Deus e a apreciação acerca de sua importância nos domínios da literatura e da pedagogia são aproximadas tanto em Antero quanto em Teófilo. De um lado, ambos desferem o ataque a António Feliciano de Castilho – criador do *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever* – e ao ultra-romantismo.

João de Deus restituiu-nos o Soneto como elle é, como deve ser: – a forma superior do lirismo. Sem este laço atravez dos tempos, quem poderia achar aquella forma, para nol-a restituir em toda a sua pureza? Certo que não seriam os Castilhos, nem os Lemos, nem... (Antero de Quental. *A João de Deus*. In: ARAÚJO, 1897, p. 5).

[..]

Este fenómeno da chamada “Questão Coimbrã”, que significou simplesmente a dissolução final do romantismo (...) não será bem compreendido, sobretudo na transformação da poesia lírica moderna em Portugal, se se não estudar João de Deus como seu precursor. Precedeu no movimento

filosófico e crítico os “Dissidentes de Coimbra”, e, sem conhecer a renovação das doutrinas metafísicas e nem as teorias sociais, nem a síntese monística das ciências físicas ou naturais, nem a indisciplina revolucionária, sem ter em vista romper com o passado nem proclamar novas afirmações, como é que ele fecundou duplamente a poesia portuguesa, pela sua obra e por uma influência imediata? (BRAGA, 1930, p. 21).

De outro lado, e Castilho ainda aqui é protagonista, aqueles autores comungaram da crença na capacidade vivificadora da pedagogia de João de Deus. Antero reconhece uma direção estética e moral na personalidade de João de Deus e, pelo prestígio alcançado nos meios letrados da época, conseqüentemente, com seus elogios a João de Deus, legitima sua poesia. Quanto a Teófilo Braga, além dos seguidos escritos apologéticos sobre João de Deus, ainda organiza uma publicação deste⁷ e produz, após a morte do criador da *Cartilha Maternal*, um esboço biográfico sobre sua trajetória e relevância para as artes e ciências pedagógicas portuguesas.

No campo da literatura a proeminência de João de Deus é realçada também em oposição a Castilho, explicitada pela polêmica a propósito da utilização dos *Lusíadas* como leitura escolar. Novamente Teófilo Braga defende João de Deus na contenda:

Este (*refere-se aos Lusíadas*), segundo a apreciação que, naqueles anos 50, fizera Castilho, seria inferior ao seu **D. Jayme**, por pedagogicamente não ser recomendável como leitura escolar. Nos termos de Teófilo Braga, isso teria proporcionado a visibilidade da intransigência intelectual de Castilho, particularmente diante do desprendimento moral da resposta dada por João de Deus: “– Condenar os **Lusíadas** porque não servem para **Cartilha do Padre Ignácio** é o mesmo que condenar a **Cartilha do Padre Ignácio** porque não serve para epopeia nacional.” (BRAGA, 1930, p. 141).

A consulta feita à correspondência particular do poeta e aos periódicos da época que conservam as disputas entre João de Deus e seus adversários nos forneceu o ensejo para supor que, aliado aos aspectos eminentemente pedagógicos, a divulgação do seu método de ensino da leitura e de sua *Cartilha Maternal* também carregaram consigo uma empresa de conotação mercantil. Há vários indícios nesse sentido, desde a incessante

⁷ Trata-se de *Campo de Flores*, levada a estampa em 1893.

acusação de seus opositores quanto ao seu presumível charlatanismo⁸, passando pelos litígios envolvendo o autor e as casas editoras da *Cartilha Maternal* quanto aos valores relacionados aos custos de publicação e, o que corresponde a um fator relevante para este estudo, a discussão acerca de uma eventual instrumentalização de indivíduos letrados portugueses com o intuito de que empreendessem viagens a fim de propagar o método e a cartilha nas então colônias ultramarinas lusitanas e no Brasil. Não se trata, de modo algum, de se circunscrever o movimento de difusão do método de leitura de João de Deus a uma prática exclusivamente de cunho comercial, mas sim, e é o que se pretende averiguar mais a fundo, checar uma possível simbiose entre uma ação no campo da alfabetização, a disseminação de valores que apontava para o derramamento da instrução ainda no terreno do lar doméstico – em que sobrelevava a figura da mãe –, o entendimento da resolução do problema do ensino da leitura e escrita como obra fundamental da ação civilizadora das elites culturais – condição *sine qua non* para o reerguimento do país no contexto das disputas coloniais – com uma atividade ligada ao empreendedorismo comercial.

Num exercício sintético, o estudo que ora se produz explora os intelectuais portugueses da *Geração de 70* para interpretá-los à luz da problemática decadência/atraso. É possível deslocar o problema para pensar de que forma as tensões entre discursos de aprimoramento da instrução primária e dos apetrechos culturais da população lusitana – a fim de se equipararem com a média europeia – atravessam o Oceano Atlântico e se amalgamam com a “demanda” brasileira pela superação de seu alardeado atraso, quando, então, poderia se mostrar ao mundo ocidental como nação “civilizada”. Nessa perspectiva, a questão da difusão do método João de Deus – e da *Cartilha Maternal* – ganha contornos específicos na medida em que não se busca necessariamente o mapeamento da aceitação e aplicação do método e manual escolar, e/ou sua “oficialização” nas instituições e sistemas de ensino das regiões de língua portuguesa. Porém, em primeiro lugar, a atenção se volta para os mecanismos de propaganda e validação de sua proficiência

8 Nas polêmicas travadas por João de Deus com os professores da Escola Normal masculina de Lisboa e outros teóricos da educação era, amiúde, negado ao poeta o reconhecimento como “especialista” em ciências pedagógicas. Reforçava-se a pouca antiguidade de João de Deus no integrar o rol dos *experts* em matéria educacional. Vinculado a isto, escrevia-se que a criação do método por João de Deus se restringia a um mero expediente lucrativo, e que a *Cartilha Maternal* era vendida a um preço que excedia em várias vezes o valor justo a ser pago por uma publicação daquela natureza.

junto às instâncias e lugares em que se procurou divulgá-los (método e cartilha). A mobilização de intelectuais e forças sociais que, encontrando no método de ensino e na proeminência alcançada por João de Deus uma plataforma de atuação que lhes auxiliasse em seu desiderato de intervenção política e social e que lhes propiciasse uma entrada para a atualização do debate decadência/atraso e para a formulação de propostas para a superação de tal condição, é que mais nos interessa neste terreno.

Na esteira desse raciocínio, a investigação a propósito da difusão do método de ensino da leitura de João de Deus confere azo a uma exploração a respeito do modo como seus divulgadores encetaram o projeto de vulgarização do método de ensino e as consequentes batalhas pelo controle de sua apropriação. Tanto em Portugal quanto no Brasil João de Deus denunciava a imitação de seu *método* e as contrafações da *Cartilha Maternal*.

(...) Eu pensava em mandar o José (*refere-se ao seu filho José do Espírito Santo Ramos*), mas isto está agora mais complicado porque os meus pequenos interesses estão sendo muito cerceados pelas contrafacções que se estão fazendo no Brasil das minhas obras de mais venda. (**Carta de João de Deus ao seu primo José Ramos Moreira**. In: Correspondência de João de Deus. A. P 1-2 (MJD), fl. 58^a – M 134).

Este tema da apropriação e do controle do *método* e da cartilha, visto à luz da correspondência pessoal de João de Deus, traz à tona, igualmente, outro aspecto relevante da difusão do método: o interesse mercantil veiculado junto à propaganda dos materiais a ele relativos, nomeadamente a *Cartilha Maternal*.

Na consulta à correspondência pessoal de João de Deus pertencente à biblioteca do museu que leva seu nome, identificamos uma recomendação expressa de propaganda do método e da *Cartilha Maternal* no Brasil. Tal recomendação era endereçada a dois indivíduos que, partindo de Portugal, estabeleceram-se em dois pontos estratégicos do império brasileiro: Pernambuco e Rio de Janeiro. Para a província mais ao norte fora enviado Manuel Portugal e Castro, para o qual não foram encontrados dados substantivos quanto ao seu local de origem em sua terra pátria e à sua trajetória, apenas que já havia exercido o magistério. De qualquer modo, Manuel Portugal e Castro chega ao Brasil em 1879, secundando, pois, os trabalhos que já vinham sendo executados

pelo propagandista enviado ao Rio de Janeiro. Também não foi possível checar a antiguidade das relações entre Portugal e Castro e João de Deus, se existiram laços que ultrapassavam a admiração do professor pelo poeta e seu método de ensino. No entanto, a afirmação de que Portugal e Castro fora realmente enviado ao outro lado do Atlântico com um fim específico se ancora no conteúdo dos pedidos que faz a João de Deus, como recursos financeiros para a viagem, cartas de recomendação para que seja bem acolhido e material suficiente para que possa dar início à exposição do método, como exemplares da cartilha e os quadros parietais. Ademais, Portugal e Castro se estabelece em Recife, cidade com características bastante peculiares, uma comunidade extensa de portugueses e seus descendentes e com forte apelo para a atividade comercial urbana. Até agora não se conseguiu identificar de maneira exata as nuances que apontaram para a ida de Manuel Portugal e Castro ao Recife, nada obstante, sabe-se que a *Cartilha Maternal* já circulava pela atual região Nordeste do Brasil, e certamente tornava-se premente direcionar a aplicação do método conforme um roteiro preestabelecido.

Para a Corte segue António Zeferino Cândido, doutor em Matemática pela Universidade de Coimbra e professor no Colégio Académico daquela cidade. A respeito dele encontram-se muito mais informações, tanto antes de seu embarque para o Brasil, ocorrido em agosto de 1878, quanto no tempo que aqui permaneceu, por mais de duas décadas. À chegada, além de imediatamente pedir audiência com o imperador D. Pedro II, Zeferino se põe em marcha e realiza uma série de preleções na Corte e na província de São Paulo acerca da superioridade do método João de Deus. Além de seu trabalho como divulgador do método *stricto sensu*, são dignas de nota as redes de sociabilidade por ele constituídas no Brasil, sua produção literária e a inteligência histórica que engendra a propósito de Portugal e de sua mais rica ex-colônia. Por meio dessa inteligência, esse professor de matemática, redator de revistas e jornais e proprietário de colégio procurou redesenhar o devir dos dois países em questão.

O Método João de Deus e a *Cartilha Maternal* rapidamente se disseminam para além das fronteiras do Portugal continental, sendo enviados professores e divulgadores para a ilha da Madeira, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Brasil. Menos de dois anos após a primeira edição da cartilha por uma editora portuense, divulgadores já se encontravam em solo brasileiro realizando o trabalho de propaganda do método criado pelo poeta lírico português. A data estampada no frontispício da cartilha é 1876, no

entanto, ela sai da tipografia no ano de 1877. Seu conteúdo estaria já esboçado na cabeça de João de Deus há pelo menos sete ou oito anos, de acordo com Ferreira (1977). A história oficial a respeito do poeta, produzida pela Associação de Jardins-Escolas João de Deus, aponta para que a origem da *Cartilha Maternal* está associada a um convite de um tal Sr. Rovere, ligado a Casa Rolland, para que criasse um método de leitura adaptado à língua portuguesa. Ainda conforme Ferreira (1977), juntamente com a *Cartilha Maternal*, própria para o ensino individual, foram publicados, respeitando o ensino simultâneo, quadros parietais e reprodução em ponto grande de todas as lições da cartilha (p. 158-160). Sabe-se que nas possessões portuguesas em África ocidental, ao que atualmente corresponde ao território de Angola, o ensino das línguas nativas seguiu uma gramática inspirada na *Cartilha Maternal* de João de Deus⁹. A correspondência pessoal de João de Deus abarca o interesse pela África. Seu compadre Louis Carloman Capdeville, professor de línguas e sabido propagandista do *método*, intentava dar seguimento em Angola ao trabalho de divulgação que já fizera na cidade da Praia, em Cabo Verde:

Emprego para a África não o descubro, o que me parece fácil obter-se é a sua passagem e da família gratuita. Tenho agora um negociante de Luanda que vem de propósito a Lisboa aprender a ler. Diz-se que um professor que venha dar ali tem o que fazer, conquanto o que ali aparecem são professores que depressa desenganam os crentes. Veja se isso lhe agrada, para cuidar de lhe obter a passagem. (**Carta de João de Deus a Louis Carloman Capdeville**. In: Correspondência de João de Deus. A. P 1-2 (MJD), fl. 67^a – M 143).

A partir de 1882 a divulgação do método é facilitada pela criação da Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus, instituição que congregava em suas fileiras vários indivíduos da maçonaria e que administrava a ação das missões, aulas ministradas por professores formados pelo próprio João de Deus e que, geralmente a pedido das municipalidades, associações e/ou figuras proeminentes da sociedade, possuíam por escopo o ensino da leitura de acordo com o método criado pelo poeta.

⁹ Vide MATTA, J. D. Cordeiro da, *Cartilha Racional para se aprender a ler o kimbundu (ou língua angolense) escrita segundo a Cartilha Maternal do Dr. João de Deus*. Para mais informações acerca da cartilha de Cordeiro da Matta, ver OLIVEIRA (1982).

No entanto, malgrado sua rápida e vigorosa expansão, isto não se deu sem percalços. O exame da correspondência de João de Deus, de suas obras de apreensão da trajetória da aplicação do método e dos jornais do período dão um panorama das polêmicas a que esteve envolvido o poeta e a *Associação*. Refutava-se a originalidade do método a João de Deus, punha-se em xeque se suas intenções não eram antes de lucro comercial com a venda das cartilhas (vendidas a um preço exorbitante segundo seus críticos) que genuinamente de combate ao analfabetismo. Nesta disputa, travada com pedagogistas e igualmente com o pessoal docente da Escola Normal masculina de Marvila, em Lisboa, reconhece-se a intenção de João de Deus de legitimar, por meio até da ridicularização de seus oponentes, seu método de ensino como o mais bem apetrechado para o aprendizado da leitura, em que se sobressaem a economia de tempo e a permanência da habilidade leitora nos indivíduos que frequentavam as aulas. Alguns trechos das polêmicas entabuladas pelo poeta e seus adversários dão bem o tom da justificação da primazia do método João de Deus frente ao que havia em Portugal no período:

Reinava a fantasia e a extravagância. A falta do método atestada por quantos sabiam ler, e ainda mais pelo sem-número dos que não sabiam ler, fiava atenção e mercado à vaidade e cobiça de todo o escrevinhador. Os mesmos de boa-fé, vendo que homens de razão e estudo não tinham achado método, tentavam a eventualidade por combinações caprichosas. Tal houve, que deu à luz sete cartilhas, todas diferentes como se fossem cada uma de seu pai!

O sr. Raposo publica a sua – deixando a aplicação, o uso, que é o mesmo texto em ação, e o segredo da sua utilidade, ao gosto por mais vário e depravado de cada qual!

(...) A alma duma nação como a nossa, onde em quatro milhões e meio de habitantes há quatro milhões e um quarto de analfabetos, acha-se quase nas condições do instinto animal, e tal nação é necessariamente miserável: feliz dela se arredada dos povos cultos pode ainda conservar as virtudes próprias das suas irmãs bárbaras ou patriarcais; senão, em contato com todos os vícios e ambições naturais da civilização, e sem os recursos da reflexão e da indústria, à miséria reconhecida que é ainda maior miséria, ajuntará a corrupção.

Do sentimento dessas verdades mais ou menos refletidas nasceu o acolhimento extraordinário, sem par, da nossa arte de leitura, que se mostrou logo reduzir o ensino de anos a meses, e de meses a dias: não por

artifícios mecânicos e cerebrinos, mirando só aos resultados técnicos, e sem respeito às condições morais do aluno, mas por meios rigorosamente lógicos e por isso singularmente profícuos. Desde as mais notáveis pessoas da ciência e das letras, da imprensa e da política, até ao meio selvagem que adquiria a *Cartilha Maternal*, como houve muitos, sem saber ler nem ter quem lhe ensinasse, mas só para oferecer ou possuir, tudo foram bênçãos, saudações e aplausos de ensoberbecer a quem a frieza dos anos, senão mais dos desenganos, consentisse algum entusiasmo. (DEUS, 1881, p. xviii-xix).

A respeito da acusação de plágio de que era alvo a *Cartilha Maternal*, João de Deus se defende utilizando um recurso retórico que aponta para uma superioridade de seu saber pedagógico, o qual emanava espontaneamente, independente de comparações com os teóricos da educação portugueses de seu tempo:

Como já tive ocasião de dizer na Tribuna, fui convidado há uns sete anos, pelo Sr. Rovere, a compor uma cartilha. Não era justo aproveitar-me de trabalhos alheios, para lhes fazer concorrência, e por isso o meu propósito foi logo não tomar conhecimento de publicações análogas, limitando-me ao estudo do assunto.

(..) Abstraíndo-me, como disse, das publicações análogas, limitando-me à própria reflexão, ainda assim não me pareceu a questão insolúvel, por estar posta, não em condições de superioridade, mas só nas que impõe o natural decoro de escritor, que era ser minha a solução.

(..) Este plano ainda hoje me parece ao alcance de todos; porém na minha ignorância dos métodos alheios, e cômico das minhas induções, que duvidas podia eu ter em publicar uma cartilha sobre tais bases? Se outro tinha pensado como eu, eu tinha pensado como ele. A novidade não é a originalidade; assim como a consciência não é o plágio. Porque há coincidências, e é talvez uma que sugere estas linhas.

(..) Resumindo, – a *Cartilha Maternal*, tivesse ou não tivesse novidades, é original, minha, quanto pode ser nosso o que produzimos no mundo literário. (Deus, João de. Resposta a Emydio Navarro. Publicado originalmente em *O Progresso*, Lisboa, dezembro de 1877. In: DEUS, 1881, p. 18-24).

A difusão do método João de Deus para além do Portugal continental: por uma plataforma da superação da dicotomia decadência/atraso

Retomando uma preocupação elencada anteriormente, frise-se que com a atenção voltada para os que encetaram a viagem de transposição do Atlântico para promover a difusão do método João de Deus no Brasil, almeja-se mensurar qual extensão, ou mesmo se ela existiu de fato, do redimensionamento da problemática da decadência em Portugal em termos dos desafios da jovem nação americana em seus esforços para tomar lugar na “marcha civilizatória” do mundo ocidental. À partida dedicando-se ao tema da posse da competência do ato de ler, aqueles homens de letras se imiscuem na vida intelectual brasileira e terminam por tecer emaranhadas redes de sociabilidade que os conectam com parte da *intelligentsia* do país, justapondo e/ou conjugando as tarefas de ambas elites intelectuais de Portugal e Brasil a fim de encaminhar a solução da dicotomia decadência/atraso, propósito este que informava em larga medida a agenda política e intelectual dos dois países.

António Zeferino Cândido, o primeiro divulgador do método João de Deus no Brasil, nasceu em Vila de Serpins, Concelho de Louzã, em Portugal, em 1848. Já professor de filosofia, doutorou-se em matemática em 1875 pela Universidade de Coimbra (UC), tendo também sido professor e diretor do Colégio Acadêmico de Coimbra. Chegado ao Brasil em agosto de 1878, desembarcou na Corte para, em seguida, percorrer diversas municipalidades das províncias de São Paulo e do Rio de Janeiro, com o fito de difundir o *método*. Reconheci na correspondência de João de Deus cinco cartas enviadas por Zeferino ao poeta, sendo duas delas quando já se encontrava no Brasil. Estas cartas fornecem valiosas informações para compreender os propósitos que ampararam a viagem de Zeferino a ex-colônia portuguesa na América e qual a importância que esta assumia enquanto receptora dos bens culturais produzidos em Portugal. A terceira correspondência que envia a João de Deus informa a respeito de sua ida ao Brasil. Nela, é possível distinguir a correlação entre a viagem de transposição do Atlântico e os interesses comerciais de exploração da *Cartilha Maternal*:

Coimbra, 25 de Junho de 1878.

—?—

Meu prezadíssimo amigo

Não me serão de embaraço a questão das febres. É certo que ellas tem andado um pouco acentuadas, mas vão em declínio, e o inverno no Rio de Janeiro, que começa em Agosto é o melhor tempo, em que a moléstia tem uma relativa benignidade.

É também certo que a epidemia ataca de preferência a estrangeiros, mas dizem médicos e viajantes que ella escolhe aquelles que se expõem, e respeita o que tem cuidado e boa hygiene. Eu conto com a minha prudência e até certo ponto com a nenhuma preocupação (sic). Irei, pois, se o Terenas me der resposta affirmativa, às considerações que lhe fiz às considerações que lhe fiz na minha ultima carta.

Na grande difficuldade, por não dizer mesmo impossibilidade que estou de sahir de Coimbra rapidamente, fiz ao Terenas uma sucinta exposição do meu juiso a respeito dos meios práticos de realizar esta empresa que se me afigura brilhante. Reservo-me para, depois da sua resposta, ordenar aqui as minhas coisas e ir para Lisboa estar todo o tempo que antecede a minha partida. Então reviria as salutaes e indispensáveis prelecções de V. Ex^a e receberia toda a ordem de instrucções attinentes ao nosso propósito. Por essa occasião, ou logo que possa roubar dois dias de meus trabalhos que estão a findar, terei o imenso gosto de revir as revelações de que V. Ex^a me quer fazer depositário, e que eu, (permitta-me que o seja) considero já no numero das grandes revelações em que acredito.

Peço, pois, a V. Ex^a, que fique bem certo de que a minha demora aqui será tão somente pelo tempo indispensável ao acabamento da mais urgente parte dos meus trabalhos; e que creia que eu sou com grande veneração.

De V. Ex^a

Amigo muito dedicado

Antônio Zeferino Cândido

(*Carta de Antônio Zeferino Cândido a João de Deus*. In: *Correspondência para João de Deus (1876-1880)*. A. Y. P 1-41 (MJD), fls. 113-115).

Já no Brasil, Zeferino se esforça por agendar uma audiência com o Imperador D. Pedro II. O tema do direito autoral e da propriedade intelectual foram os assuntos

centrais deste encontro, haja vista os problemas enfrentados com as contrafacções da *Cartilha Maternal* já em circulação no império brasileiro.

Rio de Janeiro, 02/09/78

Rua da Ajuda, 179 – Hotel D. ?

Não lhe minto, disendo-lhe que não tenho tido vaga para lhe escrever. A roda viva tem sido a minha lei. Nem uma manhã sem ter gente em casa, ou casas onde és com urgente necessidade, nem uma tarde sem ___?___, nem uma noite sem reunião.

Não posso ainda dizer-lhe nada do resultado real de minha missão (...) effeito moral posso affirmar-lhe que temos excellente. Todos os jornaes daqui lhe podem dar uma franca idéia do que lhe affirmo. A Cartilha já é um livro sagrado para o Brasil, e o autor um fetiche que todos veneram.

Mas o lado material da questão é altamente importante, e desse ainda em verdade não posso ainda cantar vitória. A propriedade litteraria no Brasil é verdadeiramente uma figura de rethorica. É fácil ao primeiro aventureiro fazer cartilhas e quadros, apesar de haver aqui proprietário. Não se suspeita a propriedade litteraria dos brasileiros. Há factos julgados aos centos, não se discute este ponto. Quando amigos e interessados me puseram a quantas em toda a sua evidencia, eu retrahi a minha expansão, e procurei segurar-me.

Estou lançando as bases para obter privilegio da introdução e exploração do methodo, e em quanto não o obtiver nada mais faço.

Depois, temos duma gloria uma fortuna.

Mas hoje vou fallar com o Imperador, que tem estado de nojo, e só hoje póde dar audiência; não fecharei esta sem lhe dizer o que passei com elle.

Mas, diga-se a verdade, tem havido extraordinário descuido dahi sua remessa de Cartilhas, de quadros, e de procuração passada pelo meu amigo para a minha exploração. O Garnier tem estado a vender a Cartilha por 1500 réis. Abuso que se explica pela falta d'elles e porque elle é um refugiado judeu.

O Couto é um pobre asno que precisa ser empurrado para andar. Venha cá umas 800 cartilhas que creio estarão em quarto mingunte; e quadros nada. Veja o meu amigo se promove o andamento destas coisas. Eu escrevi há dias ao Terenas e cantava-lhe a primeira musica. E é preciso attender que o Abbade de Arcosello tem que intervir na questão como editor da Cartilha.

É preciso, assim, que elle também me auctorise a explorar a venda do livro. Tenho me encontrado e me aproximado mesmo do D. José Ayres da Silveira Mascarenhas que é meu íntimo amigo. A idéia deve-lhe já bons serviços, e creio que lhe devesse mais ainda. Elle pede-me que o recomende e eu cumpro ___?___ encargo. O Bordalo Pinheiro deu no Besouro o seu retrato. Está melhor que o do Ocidente. A colônia portugueza é aqui um Colosso, e a colônia portugueza tem-me obsequiado extremamente.

Fallei com o Imperador. Recebeu-me bem, parecendo-me que devo contar com o seu apoio.

Fallei também com o Ministro do Império. Prontificou-se a conceder-me o privilégio. Temos pois tudo resolvido. Falta apenas aquillo que já devia ter vindo – procuração e livros e quadros. Espero que não ficarei esperando muito tempo, porque o amigo e o Terenas devem comprehender a gravidade do negócio.

Acho esplendida occasião para se fazer uma edição dos seus versos. Todos me fallam n'elles.

Aceite um apertado abraço meu; desculpe a minha forma e pressa; dê muitas lembranças ao Terenas e receba saudades do ___?___.

Todo seu

Antonio Zeferino Candido

(*Carta de Antônio Zeferino Cândido para João de Deus*. In: Correspondência para João de Deus (1876-1880). A. Y. P 1-41 (MJD), fls. 131-4).

As cartas de Zeferino pouco revelam acerca de suas vinculações pregressas com João de Deus, especialmente quanto às motivações que o teriam feito evadir-se de Coimbra para a empresa de divulgação do *método* do Brasil. As cartas também não esclarecem se, *a priori*, Zeferino teria partido com o desiderato de permanecer mais de vinte anos no Brasil, nem tampouco discorrem sobre sua *tournee* pela província de São Paulo. Todavia, a ligação estabelecida com o poeta, ou pelo menos a admiração, permanecem ainda duas décadas após a partida de Zeferino para o Brasil, como se percebe pela epígrafe retirada de uma das poesias de João de Deus e que emoldura sua obra *Homenagem a Vasco da Gama*.

Q'eu cá por mim, bem sabes como eu sou,
Mas é que outro talvez mande tirar

Certidão de baptismo a teu avô...
(João de Deus)
(CÂNDIDO, 1898, p. 8).

De modo geral, até onde se conhece, é lícito afirmar que António Zeferino Cândido foi o primeiro divulgador e entusiasta da *Cartilha Maternal* e do método de ensino de João de Deus, prestando-se, pois, a vir ao Brasil fazer uma série de conferências públicas sobre suas bases.

Realiza turnês de divulgação do método João de Deus nas províncias de São Paulo e Rio de Janeiro, entre 1878 e 1879, após o que se fixa na Corte, permanecendo aí até a primeira década do século XX. Maçom, positivista, sócio do Real Gabinete Português de Leitura (RGPL), sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), diretor da revista e membro da Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Rio de Janeiro, proprietário e diretor do colégio São Pedro de Alcântara, redator e colaborador de inúmeros periódicos – como *O Cruzeiro*, *A Época* e *O Paiz* –, Zeferino logrou ocupar importantes postos institucionais e estabelecer vários laços de sociabilidade entre a sociedade letrada brasileira de *fin-de-siècle*. No Rio de Janeiro também publicou: *Portugal*, grande edição de luxo composta de 3 volumes, escrito como seu contributo para a comemoração do 4º centenário da viagem de Vasco da Gama às Índias; *Três Estudos*, três monografias sobre os empreendimentos de Vasco da Gama, Villegaignon e Cristóvão Colombo; *Brazil*, grande edição de luxo, que veio a público em 1900 por ocasião das comemorações do 4º centenário da viagem de Pedro Álvares Cabral¹⁰, entre outros textos publicados. Regressa a Lisboa em 1901. De volta à terra natal, funda o jornal *A Época*, do qual foi proprietário e diretor, curiosamente de mesmo nome daquele que dirigiu no Rio de Janeiro. Continuou como sócio da Sociedade de Geografia de Lisboa e, proclamada a República em Portugal, em 1910, radicou-se na Espanha. Morre em 1916.

Zeferino tem um percurso singular, vinculado aos círculos antimonárquicos em Portugal (recebe apoio do Partido Republicano Português para viajar ao Brasil) e no

¹⁰ Para a escrita de *Brazil* Zeferino obteve patrocínio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) – provavelmente a obra lhe teria sido encomendada pelo próprio IHGB –, e para sua confecção Zeferino afirma ter percorrido toda a costa brasileira, de Santos ao extremo norte, contando, inclusive, com auxílio financeiro de indivíduos de sua roda social para empreender a viagem.

Brasil (basta atentar para o interesse com que os republicanos paulistas cobriam sua turnê de difusão do método de ensino da leitura de João de Deus na província de São Paulo), cumpre um percurso que o mostra, já no final do século XIX, um intelectual identificado com ícones da monarquia brasileira (vide Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), alimentando, pelas páginas do *Boletim* da Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Rio de Janeiro, uma representação do Brasil como prolongamento cultural português na América. A aproximação com determinadas células da colônia lusitana no Rio de Janeiro, o engajamento no projeto da seção carioca da Sociedade de Geografia de Lisboa de apoio às pretensões neocolonialistas portuguesas no continente africano, revelam certo reordenamento do percurso político-ideológico de António Zeferino Cândido, em que a reverência às cores da bandeira dinástica ganham denodado relevo.

A África e o Atlântico; eis o nosso destino bom; o campo da nossa faina de honra e de proveito, a verba testamentária dos nossos antepassados, heroes que mais nos incita à lucta; o Eldorado que mais nos sacia a ambição... À África, iremos com o capital e com a sciencia colonisadora; ao Atlântico, com o barco e com a illustração commercial. E então dias felizes e gloriosos volverão para esta raça de heroísmos e de generosos ideaes; **a nossa bandeira, branca como as consciências puras dos que trabalham com honra, azul como o céu dos que sonham amores leaes**¹¹, voltará por todos os pontos onde já foi como pendão de conquistas, a desdobrar-se em penhores de proveitosas allianças; o nome portuguez eccoará de novo pela terra, como o do missionário do amor e do bem.” (CÂNDIDO, 1902, p. 54-55)

Seu itinerário revela, enfim, de modo sintético, as ambivalências dos diagnósticos e, principalmente, das proposições das tertúlias intelectuais de fins dos Oitocentos, a partir, sobretudo, do ecletismo em que se verifica a apropriação das correntes cientificistas em voga na época e em seus encaminhamentos do problema da decadência e da superação do atraso civilizacional ibéricos.

11 Grifo meu.

Referências Bibliográficas

ALONSO, Ângela. **Idéias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil-Império**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

ARAÚJO, Joaquim de. **Bibliographia Antheriana**: resposta aos Srs. Delfim Gomes e José Pereira de Sampaio. Gênova: Tipografia R. Instituti Sordo-Muti, 1897.

AZEVEDO, André Nunes de. As ideias de decadência e regeneração no ideário político de Antero de Quental. **Intellectus**, ano IV, v. I, 2005, p. 1-21.

BOTO, Carlota J. M. C. dos Reis. **Ler, escrever, contar e se comportar**: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). São Paulo, FFLCH-USP, tese de doutorado, 1997.

BRAGA, Teófilo. **João de Deus**: esboço biográfico. Lisboa: Sociedade Editora Arthur Brandão, 1930.

CÂNDIDO, António Zeferino. **Homenagem a Vasco da Gama**. Rio de Janeiro: Casa Mont'Alverne, 1898.

CÂNDIDO, Antonio Zeferino. **Relações commerciaes entre Portugal e Brazil, duas conferencias na Associação Comercial de Lisboa**. Lisboa: Typographia Companhia Nacional Editora, 1902.

DEUS, João de. **Cartilha Maternal ou Arte de Leitura**. 3ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

DEUS, João de. **A Cartilha Maternal e o Apostolado**. Lisboa: Viúva Bertrand & Cia, 1881.

OLIVEIRA, Mário António Fernandes de. Um João de Deus angolano. **Separata do Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa**, 1982, p. 201-211.

SARAIVA, António José. **A tertúlia ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1995.

Autor:

Roni Cleber Dias de Menezes é Professor Doutor na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo / FEUSP (2011), tendo a respectiva pesquisa sido em parte desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, programa PDEE-CAPES. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo / FEUSP - 2006. Bacharelado (1998) e Licenciatura (2000) em História pela Universidade de São Paulo. Possui Pós-Doutorado no âmbito do Programa PAPD/CAPES-FAPERJ (2012-2014), junto ao Proped - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua principalmente na área de História da Educação, com ênfase nos seguintes temas: história dos intelectuais, circulação cultural e história comparada da educação. Integra o grupo de pesquisa “História e Historiografia das ideias e dos intelectuais da educação” e coordena o grupo “Pensamento educacional, ação política e circulação de intelectuais e ideias na Ibero-américa”

Bem-Vindos ao Paraíso: aproximações interseccionais sobre o corpo-território latino-americano na literatura de Nicole Dennis-Benn¹

Sabrina da Paixão Brésio

Introdução

Apesar da proximidade territorial e linguística, o volume de produções em literatura latino-americana que circulam no Brasil é tímido, em comparação com títulos traduzidos do Norte Global. Ainda que nos últimos anos tenham surgido clubes de assinatura, curadorias dedicadas em clube de livros e editoras como Pinard e Peaberu, que se dedicam a aproximar de leitores brasileiros das obras contemporâneas produzidas na América Latina, não é incomum que ainda hoje as principais referências que tenhamos de autorias latino-americanas sejam homens, como Jorge Luís Borges, Julio Cortázar, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Eduardo Galeano e Roberto Bolaño. Em vista disso, a publicação no Brasil da obra de Nicole Dennis-Benn acena para a necessidade de ampliação da bibliodiversidade, e exemplifica como a literatura pode permear fronteiras e ecoar na experiência vivida também no Brasil.

A partir de uma leitura analítica interseccional apresentarei o romance *Bem-vindos ao Paraíso* (2018) e como a articulação narrativa

¹ Este texto aprofunda e expande elementos abordados por mim anteriormente em resenha da obra. (Bresio, 2020)

ficcional expõe questões socioeconômicas e culturais da Jamaica, representando também um histórico partilhado pelo Brasil e por outros países latino-americanos em que persistem a colonialidade e a (re)patriarcalização dos territórios e dos corpos, sobretudo os femininos. Tomando o conceito de corpo-território, observarei como a exploração turística subscreve a lógica de exploração dos corpos das mulheres em diferentes dimensões, mediada pelo espaço social que cada uma das protagonistas ocupa, e seus atravessamentos raciais, sexuais, educativos, afetivos.

Como eixos de leitura articulo os conceitos de interseccionalidade, como proposto por Collins e Crenshaw (2023), colonialidade como define Grosfoguel (2008;2016) e da (re)patriarcalização do corpo-território, como consolidado na obra coletiva organizada por Hernández e Jiménez (2023). Ao final, conduzo minhas considerações para a leitura ficcional enquanto possibilidade de compreensão do mundo e meio de construção de conhecimento partindo da experiência estética, e seu potencial educativo.

O sol é para todas?

María sólo trabaja, sólo trabaja, sólo trabaja
María sólo trabaja
Y su trabajo es ajeno
(Chabuca Granda; Susana Baca)

Nicole Dennis-Benn, jamaicana nascida em Kingston, atualmente vive com a esposa no Brooklyn, Estados Unidos, onde ministra aulas de escrita criativa. A escritora deixou seu país aos dezessete anos para morar com o pai e cursar Medicina. Mestre em Saúde Pública, abdica de sua atuação como pesquisadora na Universidade de Columbia para se dedicar à escrita. Estreia em 2016 com *Here Comes the Sun* que recebe ótimas críticas e indicações a diversos prêmios literários, ganhando o *Lambda Literary Award*. O título original faz referência à busca por uma vida melhor, pelo “lugar ao sol” que se torna privilégio de poucos no país de independência recente como a Jamaica. A adaptação brasileira o altera para *Bem-vindos ao Paraíso*, o que conecta o livro diretamente à memória da propaganda turística que exotiza territórios, vendendo-os como “País tropical, abençoado por Deus e bonito por natureza”.

O romance se passa em Montego Bay, na comunidade de River Bank situada a noroeste da ilha, em 1994. Dividido em três partes e quarenta capítulos, narra a vida de quatro mulheres: Margot, de 30 anos, Thandi, sua irmã adolescente, Deloris, mãe delas, e Verdene Moore, namorada de Margot. Entrecruzando suas histórias, segredos e desejos, conhecemos as negociações cotidianas e suas lutas particulares, dentro de um sistema patriarcalizado pela colonialidade, representada pela economia do turismo que impacta os modos de morar, trabalhar, se relacionar e prosperar.

Margot trabalha em um dos vários resorts de luxo da baía. Formalmente é uma recepcionista e atendente, com aspiração a se tornar gerente. Contudo, a maior parte de sua renda vem da prostituição, que ocorre dentro do próprio hotel, sob agenciamento de Alphonso, um jamaicano branco que herdou os prósperos negócios familiares, incluindo a cadeia de resorts. Sendo a provedora maior de sua família, é com o trabalho sexual que ela consegue manter irmã em um colégio particular. Deloris é mãe solo e vendedora de artesanato e bugigangas para os turistas dos cruzeiros. Empurradas pela especulação imobiliária e pela seca para espaços mais distantes da baía, vive em um barraco de madeiras sem infraestrutura sanitária, e constantemente assediada pelos novos empreendimentos que tomam conta do litoral. Deloris e Margot colocam todas as expectativas de melhoria de vida na caçula, que dedica-se a estudar para prestar Medicina fora do país. A jovem Thandi sente-se acuada por esta impostura familiar, ao mesmo tempo em que sofre as pressões estéticas que a levam a usar produtos químicos para clarear sua pele. Verdene Moore é uma mulher de 40 anos, que precisou se refugiar na Inglaterra após um escândalo ocorrido na universidade em Kingston, em que o relacionamento que ela mantinha com sua colega de quarto é tornado público. Com a morte da mãe, ela herda a propriedade em River Bank, uma casa de alvenaria destoante dos barracos do entorno, na qual vive sozinha. É perseguida pela comunidade local sendo chamada de bruxa, e mantém um relacionamento amoroso escondido com Margot. Verdene é a única delas a ser apresentada com sobrenome.

Cada uma destas mulheres encarna um ponto de vista sobre como é ser uma mulher num país pós-colonial que agarra-se a dependência estrangeira e sua influência. As distinções sociais são marcadas com esmero na descrição minuciosa que Dennis-Benn faz dos modos de se vestir, se pentear, andar, falar. Enquanto Deloris fala no dialeto patua, Margot transita entre o inglês formal que usa no trabalho, e a

linguagem popular, ao falar com a mãe e a irmã. Já Thandi percebe como seu modo de falar “correto”, aprendido no colégio particular católico, a marca como alguém diferente entre seus vizinhos e comunidade. Caracterizando esta comunidade, a autora demarca os contornos contraditórios do conservadorismo católico, em que mulheres e homens perseguem Verdene e a hostilizam como bruxa, ao mesmo tempo que estupro e a sexualização precoce das meninas são práticas silenciadas coletivamente, como vergonhosos traumas particulares.

Ao longo de 400 páginas, Dennis-Benn conduz uma história que não só acompanha o cotidiano destas quatro mulheres, como adentra seu íntimo, expondo seus desejos frustrados de amor, amizade, reconhecimento, liberdade como também reconhece a agencia de suas ações, que escapa a simples passividade. Suas personagens têm opiniões e leem sua realidade de forma direta e franca. A grande questão é: como escapar e alcançar seu lugar ao sol? Durante o romance, fica evidente que as alternativas vislumbradas pelas personagens estão sempre ligadas ao elemento estrangeiro. As esperanças de uma vida melhor se restringem em receber os estrangeiros e obter o máximo de dinheiro deles não importa como; ou em ir para o estrangeiro como estudante, onde o acesso à educação equivale a possibilidade de ascensão e reconhecimento social. Este é um dos pontos que conecta a ficção à biografia da própria autora, que vivenciou este movimento. Em entrevista à rádio NPR ela afirma que “nos disseram para sermos médicos, advogados, engenheiros. E dessa forma, sabe, poderíamos tirar nossa família da pobreza” (2016, tradução nossa).

Conforme a narrativa prossegue, a escalada da violência e dos abusos avança como as retroescavadeiras sobre os barracos ribeirinhos. De prostituta, Margot passa à aliciadora e cafetina, alcançando por diversas artimanhas o cargo de gerente e a responsabilidade em tocar o novo empreendimento de resorts, que será construído no território ocupado por River Bank. Vertiginosamente as quatro mulheres são sufocadas no caldo formado por anos de violências sexuais, físicas e psíquicas, que culmina no rompimento total de qualquer forma de relacionamento ou futuro projetado por Margot. Cada expectativa alimentada por ela e que justificava sua conduta em prol de um futuro livre junto à Verdene, da formação de Thandi como médica, e do afastamento de sua mãe, a primeira que lhe vendeu em troca de dólares aos 14 anos, é solapada quando a verdade sobre seus trabalhos paralelos é exposta à irmã e à amante. Ao fim, Margot

consegue sua mansão na área nobre da Jamaica, construída sob medida como sonhou junto a Verdene. Contudo, no solário defronte ao mar, ela está sozinha.

Colonialidade e interseccionalidade

Ex-colônia britânica com processo de independência relativamente recente, a economia jamaicana se sustenta fortemente na agricultura e na extração de bauxita, controlada por investidores externos. O turismo corresponde a cerca de 12% do PIB (dados de 2021), com aumento expressivo no contexto pós-pandêmico, contabilizando 1,7 milhão de turistas no primeiro semestre de 2024 (Prensa Latina, 2024). O romance de Nicole Dennis-Benn se passa no ano de 1994, no cerne do governo do primeiro-ministro Percival Patterson, que adere a uma forte política de privatizações e relacionamentos pró-Estados Unidos (Nobile, 2017). É neste cenário que a condição pós-colonial e a colonialidade avançam e delineiam a sociedade jamaicana contemporânea. Conceitualmente a colonialidade é compreendida enquanto

a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. (Grosfoguel, 2008, p. 126)

Reconhecendo que a colonialidade não se restringe a uma marcação geográfica ou fronteiras geopolíticas, mas também diz respeito a distintivas relações marcadas pelas “hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais, etc., que incidem sobre o corpo” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p.19) que habita o interior destas fronteiras, o romance é eficaz em expor quão fundas vão as raízes da colonialidade e da globalização, e o impacto que isso causa na (re)construção de uma identidade local. Como apontam Hernández e Jiménez “modifica-se a forma de administrar o sistema, mas não o sistema em si. Este se apoia nos quatro pilares do modo de produção capitalista: exploração,

expropriação, criminalização e ódio.” (2023, p.23). Estes quatro pontos estão presentes na escrita de Denis-Benn e demonstram como a percepção sobre a colonialidade precisa ser entendida juntamente aos cruzamentos e particularidades existentes nas relações entre gênero, raça e sexualidade.

Com relação à cisão de gênero, é notória a estratificação social entre homens brancos (nativos ou estrangeiros), homens negros e mulheres. No desenrolar da narrativa, não há homens negros em cargos de poder econômico, eles estão ou na agricultura e na pesca, sofrendo com a seca e com a expulsão do litoral pela especulação imobiliária, ou nos empregos urbanos vinculados ao turismo (taxistas, vendedores de souvenir, jardineiros, faz-tudo etc.), informal e não qualificado. As mulheres negras estão nos trabalhos de base, como lavadeiras, faxineiras, camareiras e vendedoras, ou na exploração do turismo sexual. Dentro do recorte feminino, há uma brutal subdivisão, reforçada pelas próprias mulheres, com respeito ao colorismo, uma forma de discriminação pela cor da pele “muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De uma maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer” (Djokic, 2015).

Lélia Gonzales já problematizava este viés da divisão racial do trabalho no ensaio de 1985 *Mulher negra* (2020, p.94), quando expõe que nos anos 1970, há um aumento da presença de mulheres no mercado formal de trabalho brasileiro, no qual as mulheres negras ocupam majoritariamente os postos de trabalhos manuais. Quando examina a mobilidade social com a ocupação de postos de nível médio, a proporção de mulheres negras é reduzida, sobretudo em trabalhos que lidem diretamente com o público, onde o viés racista se camufla (e muito mal) nos conhecidos termos estampados em anúncios de vagas “precisa-se de moça com boa aparência”. A discriminação pelo tom da pele é uma constante no discurso das mulheres no livro, sendo um marcador social que imediatamente divide a população entre quem pode ter mais acessos ou não oportunidades de trabalho e ascensão social. A colonialidade segue ativada na voz destas personagens, que passam a odiar sua própria pele, ou a bendizer sua ascendência mestiça. O colorismo permeia também as relações afetivas das mulheres, como na contradição presente em Deloris que detestando sua cor negra, vê em Thandi uma possibilidade de ascensão, já que é filha de um indiano e por isso herdou um “cabelo bom”, e uma

tez mais clara. Ao mesmo tempo, ela julga e discrimina mulheres que se submetem ao clareamento químico. Thandi, ainda que filha mestiça com pele mais clara, percebe que isto não é suficiente para ser incluída no convívio com as demais garotas do colégio de elite que ela frequenta, já que sua pele denuncia sua condição social e racial. Desejando ser aceita e se integrar, a adolescente se submete aos processos de clareamento de pele com abrasivos químicos, escondida de sua mãe e irmã:

Thandi já viu os efeitos do creme nas mulheres que o aplicam, a claridade entrando na pele delas e a escuridão recuando como uma sombra sinistra [...]. mulheres e garotas que antes não eram nada se transformaram em alguma coisa, seus rostos recém clareados tornando-as menos invisíveis e mais bonitas (Dennis-Benn, 2018, p. 26)

Em matéria para Marie Claire (2017), Rebeca Kebede entrevista 18 mulheres jamaicanas que se submeteram ou ainda realizam tratamentos para o clareamento da pele. As motivações dadas por elas para buscarem cremes clareadores destacam tanto o desejo em *parecer mais clara*, o que é socialmente considerado mais bonito, quanto a necessidade de conseguir empregos. Várias relatam que não conseguem passar em entrevistas para atendimento, recepcionista ou cabelereira, e recorrem às químicas para se tornarem *browning*. A reportagem cita que em 2011 houve uma denúncia feita por uma agência de treinamentos na área de hospitalidade, em que receberam demandas de hotéis para recrutamento específico de brownings para vagas em recepção e atendimento. No livro, Margot é o exemplo deste processo racista de seleção:

O hotel, na verdade, nem paga tanto assim, mas isso Margot não pode contar a ninguém. Ela se veste bem para trabalhar, seu uniforme marrom acinzentado é passado com capricho, cada prega é alinhada cuidadosamente; seu cabelo é alisado e penteado num coque bem arrumado, não há um fio fora do lugar exceto os que estão nascendo, que são assentados com gel para dar a impressão de cabelo bom; e sua maquiagem é de uma perfeição minuciosa, com pó suficiente para que ela pareça mais clara do que é; uma criada de luxo. (Dennis-Benn, 2018, p. 17-18)

Este olhar que constata os privilégios restritos a pigmentação aparece também na descrição de Verdene, filha de um homem negro com uma inglesa. Margot a lê com as lentes da racialidade, reafirmando o privilégio social que sua pele mestiça potencializa:

Ela tinha aquele cabelo bom que chegava até as costas e a pele de manteiga de amendoim, que algumas pessoas chamariam de dourada; um tom que, na época, fazia com que ela conseguisse um emprego como caixa de banco ou comissária de bordo, ou a coroa de Miss Jamaica. (DENNIS-BENN, 2018, p. 116).

Outro elemento identitário que reforça o peso do pensamento racista colonial é a relação com os cabelos. Margot alisa seus cabelos, que mantém alinhado fio a fio em um coque; Thandi e Verdene são exaltadas pelas demais mulheres por terem uma ‘genética favorável’ que lhes deu cabelos mais lisos. Os cabelos muito curtos são vistos com suspeita, e remetem a homossexualidade. Não é uma coincidência que dentro dos movimentos de afirmação negra e da construção de narrativas contra hegemônicas, o uso e valorização dos cabelos naturais seja uma manifestação presente em toda América Latina, ou América (GONZALES, 2020), como resistência e retomada de hábitos ancestrais de cuidado, beleza e autoestima.

Um dos efeitos da exploração e expropriação do trabalho e da identidade dentro da colonialidade é a alienação do trabalho destas mulheres. O que elas produzem lhes é alheio, estrangeiro, não contribui para a melhoria de sua vida ou da sua comunidade:

Thandi olha as bonecas de pano e os descansos de copo e os chaveiros e as bijuterias feitas a mão que Deloris coloca delicadamente dentro da cesta. Como os turistas poderiam saber as verdadeiras histórias por trás dos rostos das máscaras de madeira que comprariam para pendurar em paredes, das bonecas de pano que usariam para decoram móveis sem uso em suas casas, das estatuetas que colocariam em prateleiras sobre a lareira para admirar e então esquecer rapidamente? (DENNIS-BENN, 2018, p.273)

No campo dos afetos, o direito de amar e se relacionar é transpassado também pela racialidade e pela violência. Deloris engravida muito jovem e é abandonada.

Quando se relaciona com um indiano, trabalhador na construção dos resorts, mantém um relacionamento que perdura até que engravida novamente. Além disso, o segundo marido abusa de Margot, então com 14 anos, abandonando a família após o nascimento de Thandi. Verdene não pode expressar sua homossexualidade, sob pena de ser espancada ou violentada, e se submete a uma relação escondida. Margot sente alguma esperança quando seu patrão diz que a ama, até se dar conta de que ele não pretende abandonar a esposa para assumir um relacionamento com ela. Thandi se rebela contra as proibições da mãe e irmã, e assume seu amor por Charles, um rapaz de River Bank, que corresponde a seu amor com sensibilidade, o que se torna a exceção frente a tanta misoginia e homofobia. O que será feito deste amor a autora não conclui, deixando ao devir leitor uma proposição de futuro.

Quando afirmamos a leitura interseccional da obra, partimos da premissa da interseccionalidade como reconhecimento da influência estruturante das esferas político-sociais e econômicas do gênero, da racialidade, classe e sexualidade. Neste sentido, não há uma hierarquia verticalizada, mas sim entende-se a codependência intercambiante entre elas, com maior ou menor grau de impacto na estratificação social, de acordo com as relações estabelecidas no relacionamento e na experiência, dentro da organização histórico-social de cada território. A genealogia deste conceito não possui uma data ou uma autoria única (GONZALÉS *et al.*, 2023, p.73), mas é dentro do movimento negro feminista estadunidense do final do século XX que se definirá enquanto dinâmica de análise. A advogada Kimberlé Crenshaw se vale do termo para defender um grupo de mulheres negras operárias em ação jurídica contra a General Motors. Justificando que houve uma discriminação por gênero e raça da empresa, ela advoga que se considerem os dois tipos de discriminação conjuntamente, algo que os tribunais não consideravam até então. Se valendo da metáfora da encruzilhada, ela mostra como o viés racial atravessa a discriminação contra este grupo de mulheres. Aprofundando o conceito Patrícia Hill Collins define a interseccionalidade como uma “maneira específica de entender de que modo o entrelaçamento de diferentes sistemas de opressão é instalado e reforçado mutuamente” (apud GONZALÉS *et al.*, 2023, p.70).

Assim cria-se um diálogo entre as estruturas de domínio no sistema da colonialidade e a interiorização destas categorizações nas populações subalternizadas. Importante salientar que a análise interseccional visa justamente a não homogeneização

destas categorias, o que corresponderia ao silenciamento e apagamento de experiências mais localizadas em determinada realidade, e sim a construção e emergência dos saberes epistêmicos e da articulação popular com base nas populações subalternizadas. Cabe reforçar que a interseccionalidade enquanto teoria crítica não é um fim em si mesma, mas *processo* de tomada de consciência, de reconhecimento da diversidade das experiências vividas sob o jugo colonial/colonialista, e da união entre produção de pensamento e ação social. Ao ler a ficção de Dennis-Benn sob este viés ampliado, é notório como ela consegue articular os mecanismos de dominação em sua complexidade e nuances, o que impede a polarização extrema e massificada das vivências das pessoas sob a dominação da colonialidade. Desta forma, ainda que as mulheres negras, enquanto categoria social, sofram mais opressão, dentro da própria categoria há distinções que interferem no *modo* de sofrer a opressão, e que perpassam questões de aparência, escolaridade, sexualidade, religiosidade, e cada personagem representa e mobiliza esta discussão, partindo de suas experiências singulares.

Corpo-território, turismo e cruzos simbólicos

Na obra recém-lançada no Brasil, *Corpos, Territórios e Feminismos*, as organizadoras congregam textos fomentados no grupo de trabalho *Cuerpos, Territorios y Feminismos*, do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso) e compõe um panorama teórico-prático de movimentos, ações de resistência e produção de conhecimento em todo o continente, enquanto reação ao intenso processo extrativista que se expande pela América Latina, mobilizada pelo capital internacional, aliado à grandes corporações e a elite político-econômica dos países latinos, numa permanência da colonialidade. A leitura interseccional deste fenômeno implica constatar como as práticas extrativistas contemporâneas impactam e modificam a relação entre homens e mulheres, entre o meio natural e as formas de viver, comer, produzir e habitar os territórios, bem como a soberania dos povos originários e as comunidades locais.

Baseando-se no efeito direto que esta exploração causa sobre as mulheres, o grupo se ancora nas terminologias da (re)patriarcalização dos corpos-territórios como o processo neocolonial que expropria os territórios, reinstalando lógicas de domínio patriarcalizado sobre espaços e dimensões sociais, acirrando a violência de gênero.

Neste processo, circunscrevem cinco dimensões (GARCÍA-TORRES *et.al*, 2023) interconectadas desta (re)patriarcalização: (1) Dimensão política: na qual as empresas estabelecem diálogo exclusivo com os homens das comunidades locais, e as tomadas de decisão se masculinizam; (2) Dimensão econômica, em que as ofertas de trabalho nos empreendimentos são direcionados aos homens locais e migrantes, com baixos salários e criando uma dependência financeira; (3) Dimensão ecológica: com a ruptura dos ciclos de produção natural, autossuficiente e de baixo impacto no ambiente, por uma extração massiva, poluidora, que contamina e decai a qualidade alimentar, aumentando o peso do trabalho feminino do cuidado; (4) Dimensão cultural: com processos de controle sobre o território via militarização, policiamento e cerceamento da livre circulação das mulheres, que sofrem mais assédio e violência sexual; (5) Dimensão corporal: com o controle da terra, da produção e dos corpos que nela trabalham, as mulheres são assimiladas como mais um bem de consumo, exploradas na economia do cuidado, excluídas dos postos de trabalho remunerado, e condicionadas ao trabalho e à violência sexual, perpetradas pelo domínio masculinizado dos espaços.

Ao circunscrever o mote geral do livro na agência turística da ilha e suas consequências locais, a autora revela os procedimentos que dão forma às dimensões descritas pelas pesquisadoras, e ilustra sua incidência sobretudo na concepção do corpo-território. Os resorts à beira-mar são construídos como pedaços exclusivos do paraíso tropical exuberante, fechado em si mesmo, que camufla as mazelas e o abismo social dos residentes.

Enquanto ela conta o troco para devolver à mulher, a flagra observando as bonecas jamaicanas em miniatura. Deloris imagina que aquelas bonecas, apesar do exagero, são as únicas imagens do povo jamaicano que a mulher verá na breve parada de um dia de seu cruzeiro. [...] (Dennis-Benn, 2018, p.22).

O fluxo turístico é promovido pelos cruzeiros, com perfil familiar ou de casais, e que aportam brevemente na ilha, sem afastar-se da orla e dos mercados de souvenirs; e pelos resorts e hotéis de luxo, com um público mais masculinizado, no qual se desdobra mais fortemente o turismo sexual de mulheres e meninas, e a procura por drogas como a maconha. As personagens de Margot e Deloris são exemplos da

extensão deste território-corporificado: Deloris é tão coisificada quanto os objetos que vende, sendo a contraparte do “espécime nativo” a ser observado e fotografado pelos turistas. Já Margot ocupa o espaço da fetichização do corpo negro como deleite turístico:

Despe-se para ele, que geralmente tem como objetivo principal satisfazer uma curiosidade profunda que nunca teve colhões para saciar com as mulheres do próprio país. Quanto aos seios de uma mulher negra, por exemplo. Muitos desses homens querem saber sua forma, se os mamilos têm ou não a mesma cor daquele piche das estradas pavimentadas da Europa e dos Estados Unidos (...). Ela não enxerga isso como degradante. Enxerga como uma mera satisfação da curiosidade de estrangeiros; estrangeiros que lhe pagam uma boa quantia para que seja a guia particular deles na viagem pela ilha que é o seu corpo. (Dennis-Benn, 2018, p.12)

A exploração sexual enquanto extensão da exploração territorial é um *modus operandi* que reforça a permanência da mentalidade colonizadora, na qual corpos negro-indígenas são parte do espólio e dos bens naturais das terras invadidas e colonizadas. Trançando paralelos com a experiência brasileira, aqui subsiste a fetichização dos corpos negros no nicho de mercado das *mulatas tipo exportação*, de que Lélia Gonzales explana em seus escritos abordando como o mito da democracia racial engendra símbolos e cristaliza determinados lugares sociais de exploração das mulheres negras, sendo um deles, o da mulata:

O mito que descrevemos aqui é o da democracia racial, já que é exatamente no momento do ritual do Carnaval que o mito assume todo o seu impacto simbólico. É nesse momento que a mulher afro-brasileira se transforma em uma soberana, naquela “mulata, minha rainha do samba”, como diz a música (...). Segundo Sahlins, é devido à conexão com o sistema simbólico que o lugar da mulher negra em nossa sociedade como um lugar de inferioridade e pobreza é codificado em uma perspectiva étnica e racial. Esta mesma lógica simbólica determina a inclusão da mulata na categoria de *objeto sexual* (...). Ela foi claramente transformada em uma mercadoria para consumo doméstico e internacional. Hoje, as mulatas são treinadas para se apresentarem em casas de show em casas noturnas. Essa é a demanda do mercado. (Gonzales, 2020, p.164-166, grifos no original).

Lélia publica este ensaio originalmente em 1995, o que coincide com as discussões em voga à época em que Dennis-Benn situa seu romance. Quando da publicação do artigo em Trenton-EUA, no Brasil a TV Globo, maior emissora televisiva do país, já exibia sua vinheta com a mulata Globeleza há três anos. Considerada o ícone do carnaval brasileiro, a mulher negra que dança nua, em horário nobre e em cadeia nacional, persistiu até 2022. A construção do ideal de beleza feminino negro se mescla à cultura da curiosidade exótica que Dennis-Benn referencia em seu romance. Mesmo com reações do movimento de mulheres negras, como o manifesto escrito por Stephanie Ribeiro e Djamilá Ribeiro em 2016, a emissora manteve a vinheta no ar por trinta anos.



Figura 1. Compilação das mulheres que foram Globelezas até 2014.

Fonte: TV Globo- divulgação

Como no romance, o colorismo foi um ponto presente na escolha destas mulheres para a função de mulata ícone do carnaval da emissora. Nayara Justino, última mulher à direita da Figura 1, foi eleita via votação popular através do programa televisivo Fantástico como Globeleza 2014. Ainda assim, sofreu centenas de ataques racistas por ter a pele mais escura, ao ponto de seu contrato ser encerrado, sendo substituída em 2015 por Érika Moura. Em cobertura da nova vinheta, o G1 (2015) noticia como “São 14 longas horas para a mulher de carne e osso ficar igual a uma bonequinha [sic].”.

Cabe reforçar que, tal qual Margot diz não ver seu trabalho como algo degradante, as mulheres que se preparam para funções como a da Globeleza afirmam em entrevistas que não se sentem objetificadas.

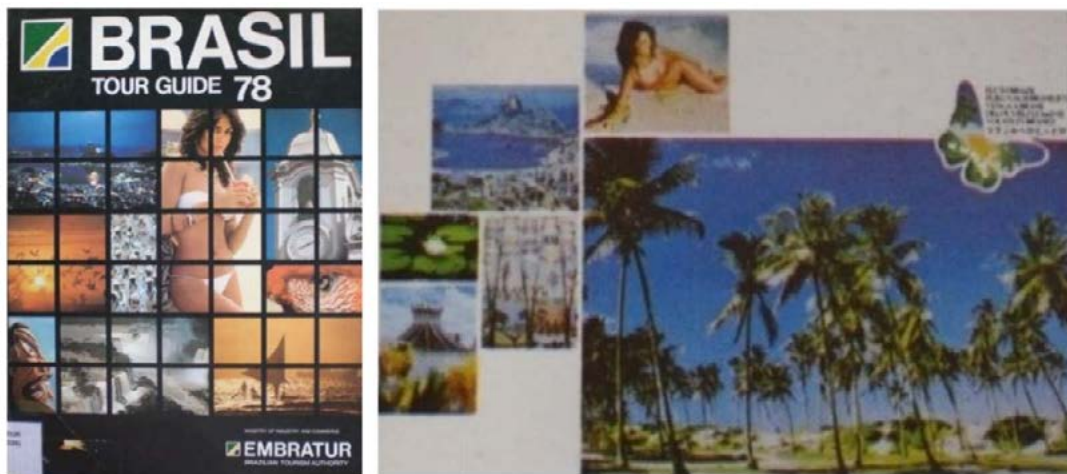


Figura 2. Compilado de imagens de propaganda da Embratur. Em 1978, à esquerda, e 1983, à direita. Fonte: Kajihara, 2008.

Ainda assim, a recorrência de lugares simbólicos como este reforçam a manutenção da estrutura que valida uma objetificação de um grupo de pessoas, mercantilizadas e restritas a determinados espaços econômicos e culturais. Seguindo as conexões com a vivência brasileira, podemos retomar o histórico iconográfico das propagandas turísticas que vendiam a experiência turística ao exterior. Verificando como o Brasil era retratado nas campanhas oficiais da Embratur, Kajihara faz um apanhado imagético que corrobora o reforço simbólico do corpo-território feminino como parte integrante de um cenário a ser disfrutado:

Mesmo que na atualidade campanhas públicas revejam seu teor imagético à luz das discussões sobre diversidade, representatividade e atualização simbólica, o grau de aprofundamento de certos estereótipos escapam e reafirmam o viés coisificado dos corpos em espaços subalternizados pelo circuito norte-referenciado.



Figura 3. Camisetas comercializadas pelo site da Adidas estadunidense, durante a Copa do Mundo de 2014.

Fonte: <https://abrir.link/Grjfo>

A campanha da Adida EUA levou o governo brasileiro a se manifestar e exigir explicações. Sendo considerada inapropriada e *politicamente incorreta* para os tempos atuais, a comercialização de produtos como este evidencia o dano causado pelos séculos de políticas de domínio e exploração, que produziram cisões sociais que seguem objetificando e violentando mulheres nos âmbitos físico, psíquico, simbólico e econômico. No caso brasileiro, Gonzales descreve como a construção intelectual do mito da democracia racial e do embranquecimento via miscigenação segue minando o debate sobre a disparidade racial no país, camuflado sob uma aura conciliadora, na qual a elite branca não realiza a autocrítica de seu passado escravista. O Brasil é vendido como um país cordial, uma ‘pátria, mãe gentil’ com um pai branco e europeu. Contudo, a filósofa destaca que, quando se busca *representar* o Brasil para o estrangeiro, é na cultura negra que se lê a brasilidade a ser vendida enquanto identidade nacional “... na hora de mostrar o que eles chamam de ‘coisas nossas’, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora.” (GONZALES, 2020, p.91).



Figura 4 - Campanha atual da Embratur, em que se vê o protagonismo da mulher negra em primeiro plano. Fonte: Embratur, 2024.

As imagens que a leitura de *Bem-vindos ao Paraíso* convocam nos conduzem a refletir sobre o quanto a perpetuação de determinados estereótipos reforça as dimensões da (re)patriarcalização em que seguimos inseridas/os. O romance é hábil em partir de uma premissa reconhecível como a prática turística, para delinear a complexidade das relações humanas, materiais e afetivas que permeiam a experiência de mulheres e homens vivendo sob o domínio globalizado do poder. Ao propor a leitura pelo viés interseccional, valoriza-se a singularidade que cabe a cada contexto histórico, sem perder de vista o quanto comungamos de uma história comum. Cabe reforçar a ressalva feita por Gonzáles *et al* (2023, p.80):

É importante elucidar, entretanto, que nem sempre existe uma relação direta entre o lugar de subalternidade ocupado por essas mulheres e a construção de experiências de transformação ou de questionamento à hegemonia. [...] Consideramos que a abordagem da experiência pode nos aproximar da compreensão da dimensão cabal da interseccionalidade. Finalmente, analisar o mundo pela perspectiva interseccional é uma tentativa de resgatar o que ficou oculto na experiência de vida das mulheres: é um convite à desconfiança.

Se os processos de subalternização foram ensinados e aprendidos ao longo de séculos, interiorizados e validados enquanto premissas ‘naturais’ da ordem econômica mundial, cabe a nós conduzir o movimento inverso, contra hegemônico, acordando em nós este princípio da desconfiança sobre os lugares que ocupamos, e como somos representadas/os. Para isto, como vimos, a literatura, as artes e a ficção são caminhos frutíferos. A leitura literária propicia uma alfabetização imagética conduzida por uma paulatina problematização sociológica sobre quem somos e como somos na América Latina.

Do corpo-escrita, outras histórias

A história que Nicole Dennis-Benn oferece aos leitores e leitoras reflete o delicado entrelaçamento da ficção e da criação artística com os tecidos do real. As mulheres das quais ela fala são encarnações escritas de milhares de mulheres vivendo e sobrevivendo sob o mesmo sol. É um livro duro porque embasado no real, não acena para a solução final de todos os conflitos destacados no enredo, mas expõe e denuncia que eles existem e persistem colonizando os territórios, os corpos e as mentalidades locais.

Ao abrir o livro, podemos conhecer a Jamaica para além de seus resorts e praias translúcidas. Adentramos ruas, casas e corações de pessoas que estão à primeira vista distantes, mas nas quais podemos nos reconhecer, bem como nossa realidade sul referenciada. Lendo a obra jamaicana, eu leio melhor o Brasil. Não é difícil identificar na angústia dos moradores de River Bank, expulsos para a construção de um novo resort, a mesma angústia das comunidades litorâneas, igualmente pressionadas por empreendimentos imobiliários que avançam sobre o modo de vida local. Quando perguntada sobre como foi crescer em um país com tamanho apelo turístico, Dennis-Benn confessa que:

Sabe, eu nunca realmente prestei atenção nisso até que, sabe, minha mãe, por exemplo, ela trabalhava na costa norte e nós dirigíamos ao longo das costas. E ela me dizia, oh, uau, isso costumava - nós costumávamos ter aquela praia. Agora está fechada porque, sabe, um novo resort foi construído. E então, sabe, você não pode acessar aquela praia a menos que você mesmo seja um hóspede daquele resort. (2016, tradução nossa)

Ao ler esta entrevista no Brasil em 2024 é impossível não fazer um vínculo direto com a discussão acerca da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 3 de 2022, chamada de PEC das Praias, que prevê a transferência dos terrenos de Marinha, sob domínio da União, para empresas privadas, e os prejuízos socioambientais decorrentes de sua eventual aprovação. Os temas que o livro mobiliza demonstram como as consequências da colonialidade estão enraizadas não apenas nas esferas econômicas que condicionam a disparidade social, mas também o quanto moldam nosso imaginário, nossa identidade, as formas de amar, de criar, de resistir. O que se convencionou hoje como decolonialidade é um destes lugares de disputa pela reescrita destes signos:

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o *lugar e o pensamento*.

Todavia, é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico. (Bernardino-Costa, J; Grosfoguel, 2016, p.19)

Problematizar e tensionar as amarras da colonialidade com a produção de saberes e ações contra hegemônicas é o princípio educativo que contribui para a tomada de consciência interna de nossa condição subalternizada, e suas imbricadas tramas. A educação do ser como princípio de transformação e tomada de consciência, de uma leitura de mundo (FREIRE) em face dos movimentos extrativistas que ainda oprime nossos modos de viver, pensar e existir. Neste sentido, eleger as artes como uma estratégia vigorosa para imaginar e projetar futuros possíveis nos parece um caminho frutífero para que os corpos-territórios passem a inscrever sua história. *Bem-*

Vindos ao Paraíso é uma destas produções artísticas que tem potencial de provocar nossa consciência, e nos mostra que, ainda que estejamos fisicamente distantes da Jamaica e sua realidade cotidiana, partilhamos com as mulheres e homens de lá um devir aparentado de exploração, luta e de busca por um lugar ao sol.

Referências

- Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo – EMBRATUR. *Em nova campanha para os Estados Unidos, Embratur celebra ancestralidade, alegria e biodiversidade brasileiras*. 22 fev. 2024. Disponível em: <https://abrir.link/cvXjy> Acesso em 22 jul. 24.
- BACA, S. *Maria Lando - Encuentro en el Estudio*. YouTube, 19 de set. 2021. 4min27s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I7_0JdMl2bc Acesso em 22 jul. 24
- BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BRESIO, S.P. A ilha que é meu corpo: território, gênero e colonialidade em ‘Bem-vindos ao Paraíso’ de Nicole Dennis-Benn. *Revista Espacialidades*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 308–313, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/20284>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- DENNIS-BENN, N. *Bem-vindos ao paraíso*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Morro Branco, 2018.
- DENNIS-BENN, N. ‘This is no paradise’: author explores the side of Jamaica tourists don’t see. [Entrevista concedida a] Ari Shapiro. *NPR-National Public Radio*. 4 jul. 2016. Disponível em <https://www.npr.org/transcripts/484196246> . Acesso em 22 jul. 24
- DJOKIC, A. Colorismo: o que é, como funciona. *Portal Geledés*. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em 25 jul. 24
- GARCÍA-TORRES, M. *et al.* Extrativismo e (re)patriarcalização dos territórios. In: *Corpos, Territórios e feminismos: compilação latino-americana de teorias, metodologias e práticas políticas*. Delmy Tania Cruz Hernández; Manuel Bayón Jiménez (org.). São Paulo: Elefante, 2023.
- GONZÁLES, A. M *et al.* Interseccionalidades no corpo-território. In: *Corpos, Territórios e feminismos: compilação latino-americana de teorias, metodologias e práticas políticas*. Delmy Tania Cruz Hernández; Manuel Bayón Jiménez (org.). São Paulo: Elefante, 2023.

GONZALES, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Flavia Rios, Marcia Lima (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n.80, p.115-147, mar.2008. Publicação online: 01 out. 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697> Acesso em 22 jul. 24

JAMAICA recebeu 1,7 milhão de visitantes desde janeiro. *Prensa Latina*. 10 mai. 2024. Disponível em: <https://www.prensalatina.com.br/2024/05/10/jamaica-recebeu-17-milhao-de-visitantes-desde-janeiro/> Acesso em 22 jul. 24

KAJIHARA, K. A. *A imagem do Brasil no exterior: análise do material de divulgação oficial da EMBRATUR, desde 1966 até os dias atuais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Turismo). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 97p., 2008. 97p.

KEBEDE, R. Why Black Women in a Predominately Black Culture Are Still Bleaching Their Skin. *Marie Claire* [online] 17 jun. 2017. Disponível em: <https://www.marieclaire.com/beauty/a27678/skin-bleaching-epidemic-in-jamaica/> Acesso em 25 jul. 24

NEIX, G. *Adidas lança camisetas para Copa com conotação sexual e revoltam governo*. Disponível em: <https://abrir.link/Grjfo> Acesso em 22 jul. 24.

NOBILE, R. Jamaica. *Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe*. [online] 09 jun. 2017. Disponível em: <https://sites.usp.br/portallatinoamericano/espanol-jamaica> Acesso em 23 jul. 24

QUERO cativar todo mundo, afirma nova Globeleza do Carnaval 2015. *G1*. 04 jan. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/01/quero-cativar-todo-mundo-afirma-nova-globeleza-do-carnaval-2015.html> Acesso em: 26 jul. 2024.

RIBEIRO.D; RIBEIRO, S. A Mulata Globeleza: Um Manifesto. *Portal Geledés* [online], 30 jan. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-mulata-globeleza-um-manifesto/> Acesso em: 26 jul. 2024.

Autora:

Sabrina da Paixão Brésio é Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Historiadora, mestra e doutora em Educação (USP). Integrante do lab_arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura (FEUSP) e da ASPAS - Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial. Pesquisadora em estudos do imaginário, cultura pop, mitologia e gênero, com enfoque em histórias em quadrinhos, cinema e literatura. Contato: sabrina.bresio@usp.br.

Imagens [de]generativas: o ensino de artes visuais e design gráfico face à inteligência artificial

Marcos N. Beccari
Leonardo Marques Kussler
João Victor Diehl de Oliveira

Introdução

Atualmente, vários softwares (tais como Midjourney, DALL-E, Lensa AI e Night Cafe) são capazes de criar imagens originais e realistas a partir de uma descrição de texto. Os comandos textuais podem combinar conceitos, atributos e estilos. Uma das empresas responsáveis por esses softwares, a OpenAI (2023), esclarece que pretende “capacitar as pessoas a se expressarem de forma criativa”, ao mesmo tempo em que visa “compreender como os sistemas avançados de inteligência artificial (IA) veem e entendem o nosso mundo, o que é fundamental para a nossa missão de criar uma IA que beneficie a humanidade”.

O debate nas comunidades de designers, artistas e ilustradores em torno desse tipo de tecnologia vem se intensificando, sobretudo em decorrência da livre apropriação do trabalho humano: os modelos de IA são treinados a partir de bancos de dados contendo obras de arte protegidas por direitos autorais e retiradas da internet sem permissão. Basta digitar o nome de um artista em um *prompt* para que a máquina

imite o estilo desse indivíduo, tornando-o prontamente disponível para qualquer pessoa reutilizar e remixar. A ausência de consentimento prévio nesse processo tem levado muitos artistas a retirarem o seu trabalho de plataformas virtuais com acesso aberto, e enquanto alguns argumentam que a IA deveria excluir artistas vivos de seu banco de dados, adotando somente obras de domínio público, outros protestam contra a própria existência dessa tecnologia.

Este artigo contextualiza tal debate no ensino das artes visuais e do design gráfico, no qual o uso ferramental de softwares digitais já se faz presente há décadas, e apresenta uma reflexão crítica ainda não assimilada entre alunos e professores. Para tal, dividimos o texto em duas partes, a saber: 1) discussão para situar o que são sistemas ou ferramentas de IA e alguns conflitos éticos no uso destas, além da exposição de alguns elementos técnicos da geração de imagens por meio de ferramentas de IA; e 2) análise de algumas implicações diretas do uso da IA na formação de artistas e designers. Os principais resultados aqui apresentados expõem o quão pouco ainda se discute do ponto de vista crítico do uso de sistemas de geração de imagens no âmbito artístico e de design, assim como ressalta a necessidade de maior atenção para como a educação e o mundo do trabalho podem ser afetados pelo mercado não regulamentado das IAs.

Breve discussão sobre IAs, vieses algorítmicos e os conflitos éticos inerentes à sua implementação

IA não é inteligência e sim marketing para explorar trabalho humano (Nicholelis in Teixeira, 2023).

Antes de adentrarmos à discussão acerca da inteligência artificial, vale iniciar uma reflexão etimológica sobre os termos que compõem o tema. A palavra *Inteligência* pode ser traçada diretamente aos seguintes termos gregos: νοημοσύνη [noēmosýnē = inteligência], νοήμων [noēmōn = inteligente], νόησις [nōēsis = inteligência/pensamento] e νοῦς [noús = intelecto]. Já o termo *artificial* deriva de τεχνητός [technētós = artificial], que, por sua vez, se desdobra a partir do radical τέχνη [téchnē = técnica/arte] (Liddel; Scott, 1996). A importância de se traçar uma origem etimológica se justifica não por mero capricho de erudição, mas possibilita compreender, situar e ampliar a discussão aqui proposta.

Partindo da premissa inicial de que o *artificial* é antônimo e negação do que é *natural*, compra-se o discurso de que a capacidade de processamento de *big data* de uma rede neural computadorizada é algo autocriado e autoprogramado, o que, até o momento, é uma falácia típica. Mas a inteligência artificial não foi criada por nós, humanos, que possuem uma inteligência *natural*? Por trás de um discurso aparentemente neutro e inocente de uma *inteligência artificial que simula a nossa (humana)* há uma visão de mundo e diversos valores que tentam balizar um conjunto de máquinas e algoritmos que, após criação e programação humanas, conseguem filtrar, selecionar, depurar e separar grandes quantidades de dados presentes na internet (Sarker, 2021). É dessa premissa que parte a noção de *machine learning* (aprendizado de máquina), que, assim como a ideia de *inteligência* — que, em termos biológicos, é uma capacidade inerente à racionalidade humana e não humana em constante relação com outros organismos e o ambiente —, tenta entificar e estabelecer que um conjunto de códigos binários são muito similares ao cérebro humano, que passou por milênios de evolução.

Como afirmado na epígrafe que abre esta seção e desdobrado nos parágrafos acima, a *Inteligência Artificial* (IA) não é inteligente, mas, sim, uma jogada de marketing para submeter humanos a uma forma de trabalho ainda mais precarizada. Enquanto o mercado busca *eficiência*, que é entregue pelas máquinas, pelos algoritmos e demais ferramentas digitais, as empresas de IA dizem entregar *inteligência, aprendizagem profunda, redes neurais de informações*, mas, como mostramos acima, há um hiato bastante significativo entre o que se compreende por inteligência e o que tais tecnologias fazem. Como afirma Nicholelis (in Teixeira, 2023), “[...] a mente humana é repleta de fenômenos não computáveis: inteligência, intuição, criatividade, senso estético, definições de beleza, de criatividade, tudo isso não é computável. Qual é a fórmula para a beleza?”.

Muito se fala das benesses das aplicações de IA para geração de dados (textos, imagens, vídeos etc.), mas e quanto aos vieses dessas *consciências artificiais* criadas por determinados segmentos de seres humanos? Há inúmeras pesquisas que demonstram que os valores e as visões de mundo de quem projeta a arquitetura de algoritmos são diretamente passados e introjetados no modo como tais códigos fazem a leitura de dados, de pessoas, de comportamentos de usuários e do que se considera lícito fazer (Nicoletti; Bass, 2023; Baker; Hawn, 2022; Akter et al., 2021). Juntamente aos problemas de vieses

entram os questionamentos éticos acerca da *viabilidade ética* do uso minimamente justo e não comprometedor de ferramentas de IA, visto que tais códigos são usados em diferentes campos, como educação, sistemas de pré-julgamentos jurídicos, sistemas de segurança e reconhecimento facial e geração de imagens a partir de amostras não autorizadas de artistas etc. (Mittelstadt et al., 2016; Beiguelman, 2021; Tsamados et al., 2022).

Em termos jurídicos, claro está que ChatGPT e outros programas de IA que operam sob o mesmo manto lógico e algorítmico são *plagiadores natos*, pois copiam trabalhos de outros seres humanos e fazem uma grande mistura nada criativa. Como mostram alguns artigos já publicados, os programas de IA já estão sendo usados para automatizar processos de forma acrítica e bem problemática, incluindo fabricação de artigos e plágio indiscriminado de escritos. No caso da geração de imagens por IA, foco deste estudo, Elali e Rachid (2023) sustentam que se trata de forjar e/ou modificar imagens laboratoriais usando IA para corroborar resultados apenas imaginados; o que, conforme mostram Gu et al. (2022), impulsiona a necessidade de se criar soluções para *mascarar* trabalhos de artistas para que as ferramentas de IA não consigam copiar seus estilos e usá-los ilegal e indevidamente, a exemplo do programa *Glaze*, desenvolvido por Shan et al. (2023).

Como afirma Wooldridge (2021), quando se fala de IA e sua capacidade de aprendizagem profunda (*deep learning*), a ideia é apontar para uma realidade em que a programação será capaz de computar uma determinada informação sem precisar de uma *receita* ou um *passo a passo* de como fazer isso — o que já ocorre com *supervisão humana*, por assim dizer. O autor também chama atenção para o que chama de *IA ética*, e isso parece ser cada vez mais premente em companhias de IA, visto que cada qual quer incluir a palavra-chave *ética* em seu portfólio de *capacidades neurais*. É nesse ponto que surgem as discussões que culminam nos *Asilomar Principles*, conjunto de preceitos derivados de uma discussão de especialistas nos ramos de engenharia computacional, neurociências, filosofia, entre outros, a fim de definir como é possível tornar os sistemas de IA mais seguros e menos passíveis de falha, como é possível prosperar com a automação de IA sem prejudicar a manutenção laboral e renda dos humanos, como atualizar o aparato legal para acompanhar a agilidade dos riscos associados aos sistemas de IA e, por fim, como definir quais os conjuntos de valores com os quais as IAs devem

ser alinhados, assim como pensar na definição de *status ético e legal* que uma IA deve ter (Future... 2017).

Por fim, o que se percebe é que há necessidade de supervisão humana tanto na fase de aprendizagem dos sistemas algorítmicos quanto na fase de aplicação autônoma das ferramentas de IA. Diferentemente do que se propaga com a noção do *teste de Turing*, não se trata de um simples teste no qual a máquina ou o sistema de IA é posto à prova, mas um experimento mental (*thought experiment*), de modo que não faz diferença se alguém considerar e/ou demonstrar, por meio de alguma pergunta seguida de uma resposta algorítmica, que um determinado sistema maquinaico possui o que se consideraria ser inteligência — até porque, como já afirmamos anteriormente, inteligência é algo inerente a seres que se relacionam com o ambiente, evoluem e trocam informações com outros seres. Nesse sentido, um sistema de IA pode ganhar de um campeão de xadrez por ter um banco de dados estupendo de jogadas ensaiadas, mas talvez não consiga se decidir sobre atravessar a rua com o sinal aberto, como se portar em um estádio de futebol e/ou em um término de relacionamento repentino.

Alguns aspectos técnicos da geração de imagens degenerativas

Para que qualquer modelo de IA possa funcionar, é necessário antes “treiná-lo” (em termos de *machine learning*) com grandes bases de dados e um sistema de feedback. O modelo adotado atualmente para produção de softwares generativos de imagem, conhecido como o que O’Connor (2022) entende por *diffusion model*, é pautado na necessidade de bancos de dados imensos, como afirma Beaumont (2022), que disponibilizam imagens pareadas com rótulos textuais. Isso ocorre devido à arquitetura desses modelos, que são programados para reconhecer e gerar imagens a partir de um processo de destruição e reconstrução dos dados usados para o *treino* de tais sistemas. No caso específico do *Stable Diffusion* — modelo mais recente e recorrente na geração de imagens por IA, lançado em 2022 pela Universidade de Munique, com código aberto —, é adicionado um filtro de ruído sobre uma imagem prévia, tornando-a gradualmente irreconhecível e, após essa imagem ser totalmente destruída, o algoritmo passa a remover esse ruído, tentando recuperar a imagem original.

Enquanto, na superfície, esse tipo de algoritmo generativo parece ser capaz de gerar imagens completamente novas, ao observarmos esse processo mais a fundo,

é possível destacar alguns problemas nessa noção, a começar pelo seguinte: qual a procedência dos dados iniciais? Segundo Andy Baio (2022), a *lavagem de dados* tornou-se uma prática padrão: empresas de tecnologia que trabalham com IA têm financiado entidades de pesquisa, como universidades e organizações sem fins lucrativos, que coletam dados e treinam modelos de IA a serem, posteriormente, usados comercialmente por aquelas empresas. O *Stable Diffusion*, mencionado acima, por exemplo, foi alimentado com imagens com direitos autorais e publicado com licenciamento aberto, ou seja, concedendo aos usuários todos os direitos sobre as imagens geradas, com a condição de que o seu uso não seja ilegal — o que nos parece ser um argumento jurídico frágil apenas para justificar o uso e a distribuição quase irrestritos das imagens.

Além disso, se o desenvolvimento e o aprimoramento do algoritmo dependem diretamente de grandes bancos (*datasets*), de que forma fatores sociais e vieses imagéticos podem influenciar os resultados destas imagens artificiais? Leonardo Nicoletti e Dina Bass (2023) mostraram, com base em uma análise de mais de 5.000 imagens criadas com *Stable Diffusion*, que a IA amplifica disparidades raciais e de gênero: na conversão de texto em imagens, não há mulheres médicas, advogadas e juízas, por exemplo, ao passo que só aparecem homens brancos para representar um político, um advogado ou um CEO. Isso significa que a IA tem preconceitos inerentes que derivam dos conjuntos de dados a partir dos quais ela foi treinada. E, na medida em que a geração de imagens é assimilada como neutra e objetiva, posto que é uma máquina ou um conjunto de algoritmos que executam o processo, toda sorte de preconceito tende a ser reforçada e legitimada pela IA — o que retoma alguns elementos já destacados na seção anterior. Ao mesmo tempo, tal ato de discriminação vai se tornando juridicamente difuso mediante a questão de quem deve assumir a responsabilidade do ato: os fornecedores dos dados, os desenvolvedores e treinadores do modelo ou os usuários?

Nos termos de Giselle Beiguelman (2021, p. 136), “É neste ponto que os procedimentos de inteligência artificial podem estar gestando o que venho chamando de uma eugenia algorítmica do olhar”. Isso ocorre porque, em última análise, a IA não apenas replica padrões sociais hegemônicos como também tem o poder de estruturar profundamente nossos modos de perceber e interpretar a realidade. Afinal, com “o aumento da quantidade de dados e com modelos matemáticos mais eficientes em desenvolvimento, as máquinas podem alcançar níveis mais altos de precisão em termos de previsibilidade” (Foster, 2021, p. 130).

Nos campos do audiovisual e da propaganda, o uso de IA tem se tornado explícito e recorrente, especialmente sob o discurso de “homenagens póstumas”: personalidades mortas vêm sendo recriadas com IA para atuarem em filmes e peças publicitárias. Um exemplo recente é a campanha realizada pelo Itaú Unibanco durante a Copa do Mundo Feminina (Itaú, 2023). Com a premissa de homenagear as mulheres que, durante quatro décadas, foram proibidas de praticar a modalidade no Brasil, a propaganda exhibe uma série de imagens de seleções brasileiras acompanhadas por datas, revelando em seguida que estas nunca existiram: “essas imagens foram criadas por inteligência artificial”. Nesse caso específico, note-se que a peça poderia ter sido perfeitamente criada sem o uso da IA, veiculando a mesma mensagem com o mesmo tom — os organizadores da campanha poderiam ter contratado, por exemplo, modelos, jogadoras, fotógrafas, estilistas, designers etc., para compor um time de produção. Entretanto, optou-se pela IA para acobertar, sob o véu de uma preocupação social (a visibilidade do futebol feminino), o fato de que contratar um único indivíduo com conhecimento em IA é muito mais barato do que arcar com a logística de um time de produção. Dessa forma, o custo é extremamente reduzido e se mantém o discurso progressista e inclusivo sem sequer haver interação direta com o público pretendido. Isso revela de forma muito clara como a IA desencadeia condições de trabalho mais precarizadas em nome de mais “eficiência” na produção.

Por fim, com uma arquitetura baseada na reconstrução de imagens prévias para gerar novas imagens, qual é o grau de similaridade entre os dados de treino e os resultados gerados? Casper et. al. (2023) fizeram um experimento para mensurar o sucesso dos modelos de IA na imitação de artistas humanos, em especial a capacidade do *Stable Diffusion* de imitar 70 artistas profissionais com obras protegidas por direitos autorais. Como resultado, a pesquisa indicou que a imitação da IA pode ser identificada com uma precisão média de 81%. Ao fornecerem esse alto grau de confiabilidade estatística, tais pesquisadores não apenas comprovaram o mecanismo ilícito inerente a esse modelo de geração de imagens, mas também abriram um novo horizonte de análise jurídica para reivindicações legais contra a imitação de trabalhos protegidos por direitos autorais pela IA.

Embora a facilidade de se gerar imagens por IA aumente conforme seus modelos se sofisticam, é fato que elas são feitas a partir de imagens previamente criadas e publicadas por alguém. Por isso, como insiste Giselle Beiguelman (2021, p. 133), tais

imagens “não são versões de imagens químicas feitas com novos materiais” (em alusão ao argumento de que o impacto da IA seria análogo ao da invenção da fotografia no século XIX). Para a pesquisadora, há uma série de “meandros da normatização do olhar que emerge com a visão computacional, que não se explicam por reconhecidas variáveis sociológicas e históricas, e do repertório assentado na crítica de arte” (Beiguelman, 2021, p. 134). Um desses meandros diz respeito ao próprio aprendizado humano em torno dessas imagens, o que nos leva ao ponto central deste estudo: as implicações da geração de imagens por IA no ensino de artes visuais e design gráfico.

Algumas implicações do uso de ferramentas de geração de imagens por IA na educação

Apesar de ser possível afirmar que qualquer forma de criação artística pressupõe a mediação de algum dispositivo tecnológico, nas imagens mediadas por máquinas, da fotografia à inteligência artificial (IA), as tecnologias são constitutivas de suas estéticas, não apenas se conjugando às ações humanas, como se sobrepondo a elas na produção e nos processos de visualização (Beiguelman, 2021, p. 17-18).

No ensino de artes visuais, tem sido cada vez mais relevante o estudo crítico da cultura visual, considerando-se sobretudo uma inédita massa de sujeitos que passam a consumir e a produzir imagens facilmente, instaurando um processo de apropriação imagética sem precedentes. Como afirma a autora da epígrafe desta seção, com a digitalização dessa cultura, alteram-se os processos de produção da imagem e as formas de ver, pois, “Cada vez mais mediados por diferentes dispositivos simultâneos, esses regimes emergentes consolidaram novos modos de criar, de olhar e também de ser visto” (Beiguelman, 2021, p. 32). E ao mesmo tempo em que ocorre uma democratização do acesso à cultura visual, replicam-se as técnicas de padronização da imagem e do olhar. Isso ocorre pelo fato de que as imagens que são profusamente compartilhadas em plataformas digitais treinam algoritmos que, como vimos, automatizam o racismo, a misoginia e outras violências.

Assim, tornou-se inevitável pensar, no campo das artes visuais, sobre o próprio propósito de se criar novas imagens a serem vistas e decodificadas mais por máquinas

do que pelo olhar humano — que, por sua vez, é cada vez mais mediado por aquelas. Mais do que isso, a IA tende a povoar o mundo de imagens realistas que remetem a imagens já produzidas, mas de forma descontextualizada e genérica, culminando em uma profusão saturada de padrões previsíveis, visto que se trata de uma agenda comercial que se alimenta da repetição de demandas visuais. Logo, mais do que criar novas imagens, o desafio de artistas, hoje, tem sido o de estudar a “legibilidade” que conforma esse fluxo previsível de produção imagética. E, nesse contexto, para além das pesquisas mais entusiastas, que tendem a ver apenas os aspectos positivos de um suposto *melhoramento cognitivo* a partir da *inteligência artificial na educação — Artificial Intelligence in Education (AIED)* —, o que propomos, aqui, é situar a discussão de uma maneira mais crítica, pois, como afirma Ghodke (2023), embora a exploração de IA na formação de designers e artistas possa oferecer novos meios de colaboração e inovação, é essencial que educadores(as) continuem atentos(as) aos limites éticos e às responsabilidades que vêm a reboque dessa tecnologia.

Já no contexto do ensino de design gráfico, uma questão importante diz menos respeito ao que significa “ser criativo” do que a como tornar a criatividade mais acessível. Em *A ciência do artificial*, de 1969, Herbert Simon (1981) considerava os designers os protagonistas do que ele chamou de “ciência do artificial”, definindo-a em contraposição às ciências naturais: enquanto os cientistas estão preocupados em como as coisas são, os designers se preocupam em como as coisas poderiam ser, no sentido de transformar uma situação existente em uma preferível. Com isso, Simon sugeria que o design pode ser exercido em muitas outras profissões e, sobretudo, na vida cotidiana. Já em *O design do dia a dia*, de 1988, Donald Norman (2005) se propôs a mostrar o quanto o design é indispensável em nossas vidas; posteriormente, em *Design emocional*, o mesmo autor defende que todos nós pensamos como designers quando organizamos os móveis da casa ou planejamos uma viagem (Norman, 2008). Por sua vez, em *Design it yourself*, Ellen Lupton (2006) pôs-se a defender o design gráfico como uma linguagem que deveria ser acessível a todas as pessoas. Logo após o livro ter sido publicado, a autora travou um breve debate com o professor de design, Steven Heller. Para este, em resumo, deixar o design “nas mãos de amadores” implica tirar dos designers “o status de elite que lhes dá credibilidade”; ao que Lupton respondeu que “a alfabetização visual é boa para o design”, uma vez que, com isso, as pessoas “podem entender melhor o design de alto nível” (Lupton; Heller, 2006 *apud* Beegan; Atkinson, 2008, p. 308).

Conforme apontamos em outro momento, se o design, por um lado, possui um valor social manifesto e um acesso ampliado por meio de softwares e aplicativos digitais, por outro, tal guinada passa ao largo do ensino de design, que ainda se esforça por assimilar as novas ferramentas disponíveis (Beccari, 2022). A princípio, a IA parece tornar a atividade criativa acessível a todas as pessoas. Qualquer um que tenha acompanhado o desenvolvimento recente da IA aplicada à geração de imagens terá notado a velocidade com que os programas de computador aprenderam a produzir imagens cada vez mais coerentes e de alta qualidade. Mais do que isso, uma IA pode recriar facilmente, em resposta a um comando bem formulado, os estilos e as ideias que muitos artistas passaram toda uma carreira desenvolvendo. Mediante tal cenário, boa parte dos estudantes e profissionais de design gráfico teme o impacto dessa ferramenta em sua profissão, bem como na forma como o público pode desvalorizar o trabalho dos designers.

Como acontece com qualquer atividade criativa, o cultivo de um repertório e o manejo das ferramentas disponíveis sempre foram indispensáveis aos designers e artistas. Mas o risco iminente da IA é o de substituir totalmente o processo de criação. Afinal, quando uma ferramenta fornece prontamente um *resultado*, ela deixa de ser um recurso do processo criativo e passa a ser a criadora absoluta, mesmo tendo sido programada para responder a demandas humanas — o que nada mais é do que terceirizar a demanda do “cliente”. Aqui, torna-se claro que, em vez de tornar a atividade criativa acessível a todas as pessoas, a IA faz justamente o contrário, limitando a criação para si mesma. Nesse sentido, nosso empenho, aqui, em discutir o uso indiscriminado e praticamente acrítico de sistemas de IA, visto que isso impacta diretamente não apenas profissionais das artes e do design já formados, mas também a cadeia de formação e ensino universitária.

Aqueles que defendem a arte gerada por IA costumam compará-la ao advento da fotografia, que, inicialmente, impactou a produção artística, mas que, ao longo das décadas, foi sendo assimilada e até considerada uma modalidade por si mesma. Outros recorrem a uma analogia com o jogo de xadrez, no qual as máquinas já superaram a habilidade humana, o que não extinguiu e nem afetou significativamente a modalidade esportiva. Em resumo, para defender a IA, presume-se que essa tecnologia é inevitável e irreversível, de tal sorte que é melhor aliar-se a ela e aprender a usá-la criativamente.

Porém, como as tecnologias de IA, no atual estágio de desenvolvimento e distribuição a usuários, estão sendo difundidas há poucos anos, como saber quais os impactos formativos do uso dessa ferramenta na educação em um intervalo de, digamos, dez anos?

De fato, a IA é extremamente forte em cálculos e em jogar dentro de um determinado conjunto de regras. Se a lógica de automação criativa já se encontra consolidada, por exemplo, na indústria da música há muitas décadas, é porque a música popular ocidental possui padrões fáceis de serem assimilados, calculados e remixados. Assim, basta programar a máquina com as regras da teoria musical e alimentá-la com amostras — mas cumpre mencionar que, atualmente, todos os geradores de música de IA já possuem meios de evitar material protegido por direitos autorais. A maioria das pessoas já não é capaz de perceber a diferença entre a música humana e a música da IA, pois todos os instrumentos já podem ser facilmente emulados digitalmente e, embora a voz humana ainda seja difícil de sintetizar, já existem técnicas refinadas (os chamados *deep fakes*) para imitar a voz, a aparência e os movimentos corporais.

Mas voltando ao tema da criação de imagens, não se trata de um mero recurso para aprimorar ou otimizar o processo criativo, como é o caso da produção musical (ou de um tablet digital para artistas visuais). O problema reside, de imediato, na esfera dos direitos autorais, o que significa — eis a questão central — que a IA possui total autonomia criativa e, ao mesmo tempo, não pode ser responsabilizada pelo que cria. Em outras palavras, o trabalho humano é alienado de sua produção criativa, num processo mediado pela IA, que, por sua vez, se alimenta de um vasto repertório visual construído há séculos pelos humanos. Então, sob uma aparente democratização do acesso à atividade criativa, a IA somente restringe os produtos dessa atividade a quem detém os softwares (os meios de produção), em detrimento daqueles que efetivamente produzem arte/design. Mesmo no caso de um artista ou designer que venha a adotar a IA em seu trabalho criativo, o que ocorre é uma transferência da criação diretamente para a máquina. Assim, temos não apenas um *conflito ético* no que tange à utilização de imagens não autorizadas, mas também um *conflito trabalhista*, na medida em que a aplicação não regulamentada das ferramentas de IA contribui, em larga medida, para a intensificação do processo de *uberização do trabalho* (Antunes, 2020).

Para além do campo profissional, são muitas as implicações desse processo no ensino das artes visuais e do design gráfico. As mais imediatas dizem respeito a questões

éticas e legais, como a atribuição de autoria em imagens geradas parcial ou totalmente por algoritmos. Mas, além disso, a dependência excessiva de ferramentas de IA tende a limitar o desenvolvimento das habilidades criativas dos artistas e designers. Aquilo que, a princípio, vem a otimizar tarefas repetitivas, tais como o levantamento de referências e o refinamento de alternativas, acaba se revelando um atalho ardiloso, no sentido de pular uma etapa indissociável de qualquer criação: o cultivo do repertório e a sua própria execução. Por fim, a facilidade de acesso e uso dessa tecnologia é, na verdade, apenas uma falsa aparência de um mecanismo que não ajuda em nada no ato criativo, fornecendo apenas um resultado que é, em última análise, randômico e impessoal. Isso impacta diretamente na formação de estudantes (e futuros profissionais), que, envolvidos em um círculo vicioso de *imagens de-generativas*, acabam não criando uma identidade do próprio trabalho e enquanto profissionais das artes visuais ou do design.

Considerações finais

Após nos debruçarmos sobre uma discussão breve, porém, profunda, acerca do uso de ferramentas de IA no âmbito da geração de imagens via algoritmos e seus impactos na educação e no mundo do trabalho, gostaríamos de recapitular alguns pontos essenciais de nosso texto, assim como lançar algumas alternativas já estudadas em outros lugares para contornar boa parte dos problemas aqui ressaltados.

Na primeira seção, a partir de uma análise etimológica dos termos *inteligência* e *artificial*, propusemos uma discussão que buscou estabelecer definições e limites no que compreendemos como, de fato, inteligência e em que medida algo criado por seres naturais é realmente artificial. Lançamos, no início dessa parte, que muito dos discursos plenamente edificantes e acrílicos acerca do uso de ferramentas de IA não passam de puro marketing que serve tanto às empresas que produzem os sistemas de IA quanto para um projeto de precarização do trabalho de forma generalizada. Abordamos, também, algumas questões éticas relativas ao uso de imagens de artistas/designers sem autorização expressa destes, o que propicia (e até incentiva) a naturalização do plágio, além de comentar sobre possíveis regulações das IAs por meio de princípios éticos e socialmente engajados. Por fim, analisamos alguns aspectos técnicos do funcionamento de boa parte dos softwares de IA generativos de imagens, explicitando a *caixa-preta* ou os

elementos não tão sondáveis destes. Desse modo, foi possível discutir sobre como operam as ferramentas de IA de geração de imagens mais utilizadas nos últimos anos, expondo tanto o problema ético-jurídico quanto o panorama de um ambiente repetitivo, que pode colocar um tipo de redoma no processo criativo de artistas e designers.

Na segunda seção, por sua vez, lançamos raízes e aprofundamos a discussão especificamente no âmbito educacional e formativo nas áreas de artes visuais e design, destacando como as ferramentas de IA também produzem um repertório imagético próprio e limitado, que, com o tempo, pode começar a restringir a forma como estudantes e profissionais dessas áreas veem o (e agem no) mundo. Como as ferramentas de IA são baseadas em códigos e algoritmos escritos por pessoas, que carregam determinados vieses, como vimos ao longo do texto, isso se transfere para os tipos de imagens que esses programas geram. Nesse sentido, trouxemos não apenas essa discussão, mas também o alerta que alguns pesquisadores fazem no sentido de não perdermos de horizonte elementos de criatividade, ética, intuição e responsabilidades sociais e legais que o uso não regulamentado dessas ferramentas pode propiciar. Por fim, ressaltamos outro impacto pós-formação educacional de profissionais em meio ao uso de ferramentas de IA, a saber, o do *mundo do trabalho*, visto que a eficiência pretendida (e, por vezes, alcançada) pelas ferramentas de IA não só facilita o trabalho de alguns, mas impede ou dificulta o modo de trabalhar de uma grande massa, intensificando o processo de precarização do trabalho.

Dada a conjuntura então exposta, quais as possíveis soluções ou alternativas? A princípio, é plausível pensar em um uso restrito dos modelos de IA somente nas etapas iniciais de rascunho ou levantamento de ideias (*brainstorm*), e não diretamente no resultado do processo criativo ou *arte-final*. No entanto, julgamos que, a longo prazo, tal restrição é também problemática, pois condiciona a visualidade dos artistas e designers ao repertório da IA, replicando vieses acríticos e padronizando progressivamente os novos trabalhos. Outra alternativa aparentemente razoável consiste em buscar ou desenvolver modelos que peçam permissão aos autores para o eventual uso de suas imagens e que propiciem o pagamento de seus direitos autorais (*royalties*). Ocorre, todavia, que os desenvolvedores de IA simplesmente ainda não são legalmente obrigados a fazer isso. Ademais, esse tipo de algoritmo só funciona com base em imensos bancos de imagens, de tal modo que a geração de imagens por IA depende dessa apropriação praticamente irrestrita.

Na contramão dessas alternativas, alguns professores do ArtCenter College of Design, nos EUA, vêm tentando inserir a IA como uma mera ferramenta emergente nos cursos de artes visuais e design gráfico, conforme relatou Mike R. Wilder (2023). O autor indica, porém, que não se trata de um ponto pacífico entre os docentes da instituição, havendo também alguns diretamente envolvidos em projetos de proteção contra a violação de direitos autorais por parte das plataformas de IA. Claro está que, mediante o panorama descrito até aqui, o presente estudo se posiciona contrariamente à noção de que a IA é, ou pode se tornar, uma ferramenta promissora, quiçá necessária, para a atividade criativa. Certamente, há muito potencial da IA quando se trata dos campos da medicina e das ciências naturais, por exemplo, mas não se pode lidar com a criatividade humana da mesma maneira. Nesse caso, a IA está desempenhando ativamente o papel de um artista/designer, o que implica uma substituição direta dessa atividade profissional.

Por fim, mas não menos importante, parece que o caminho mais adequado para lidar com esse tema coincide com o propósito deste artigo: discutir criticamente as consequências e implicações éticas, políticas e sociais do uso de sistemas de geração de imagens na atividade artística e de design gráfico. Em vez de abraçar a promessa tecnológica ou simplesmente ignorar o problema, é necessário promover a reflexão sobre como a educação e o mundo do trabalho podem ser afetados pelo mercado não regulamentado das IAs, fomentando, assim, o distanciamento de seu uso e prospectando meios de dirimir sua atuação.

Referências

- AKTER, S. et al. Algorithmic bias in data-driven innovation in the age of AI. **International Journal of Information Management**, v. 60, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102387>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BAKER, R.S.; HAWN, A. Algorithmic bias in education. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 32, n. 4, p. 1052-1092, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BAIO, A. AI data laundering: how academic and nonprofit researchers shield tech companies from accountability. **Waxy**, 30 set. 2022. Disponível em: <https://waxy.org/2022/09/ai-data-laundering-how-academic-and-nonprofit-researchers-shield-tech-companies-from-accountability/>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BEAUMONT, R. Laion 5B: A new era of open large-scale multi-model datasets. **Laion**, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://laion.ai/blog/laion-5b/>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BECCARI, M. N. Arte e design sob outros critérios: O complexo arte-design-entretenimento. **Filosofia e Educação**, v. 13, n. 3, p. 2742-2768, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rfe.v13i3.8667125>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BEEGAN, G.; ATKINSON, P. Professionalism, amateurism and the boundaries of design. **Journal of Design History**, v. 21, n. 4, 2008, p. 305-313. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/jdh/epn037>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BEIGUELMAN, G. *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. São Paulo: Ubu, 2021.
- CASPER, S. et al. Measuring the success of diffusion models at imitating human artists. **arXiv** preprint, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.04028>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ELALI, F.R.; RACHID, L.N. AI-generated research paper fabrication and plagiarism in the scientific community. **Patterns**, v. 4, n. 3, p. 1-4, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100706>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FOSTER, H. **O que vem depois da farsa?**. São Paulo: Ubu, 2021.

FUTURE OF LIFE INSTITUTE. **The Asilomar AI Principles**. Campbell, 2017. Disponível em: <https://futureoflife.org/open-letter/ai-principles/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GHODKE, N. Balancing the promise and peril of AI in art education. **Arts Education Partnership (AEP)**, [S. l., s. n.], 26 jun. 2023. Disponível em: <https://www.aep-arts.org/balancing-the-promise-and-peril-of-ai-in-art-education/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GU, J. et al. AI-enabled image fraud in scientific publications. **Patterns**, v. 3, n. 7, p. 1-6, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.patter.2022.10051>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ITAÚ. **#MaisQueUmaCopa**. [S. l., s. n.], 3 ago. 2023. 1 vídeo (30 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FOcZJ0X_n6Y. Acesso em: 20 ago. 2023.

LIDDEL, H.G.; SCOTT, R. **A Greek-English Lexicon**. 9. ed. Oxford: Clarendon Press, 1996.

LUPTON, E. **D.I.Y.:** Design it yourself. New York: Princeton Architectural Press, 2006.

MITTELSTADT, B.D et al. The ethics of algorithms: mapping the debate. **Big Data & Society**, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NICOLETTI, L.; BASS, D. Generative AI takes stereotypes and bias from bad to worse. **Bloomberg Technology + Equality**, 8 jun. 2023. Disponível em: <https://www.bloomberg.com/graphics/2023-generative-ai-bias/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NORMAN, D. **O design do dia a dia**. São Paulo: Rocco, 2005.

_____. **Design emocional**: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

O'CONNOR, R. Introduction to diffusion models for machine learning. **AssemblyAI**, 12 mai. 2022. Disponível em: <https://www.assemblyai.com/blog/diffusion-models-for-machine-learning-introduction/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OPEN AI. **DALL-E 2**. [S.l.], 2023. Disponível em: <https://openai.com/dall-e-2>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SARKER, I.H. Machine learning: algorithms, real-world applications and research directions. **SN Computer Science**, v. 2, n. 160, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42979-021-00592-x>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SIMON, H. **As Ciências do artificial**. São Paulo: Almedina, 1981.

SHAN, S. et al. Glaze: protecting artists from style mimicry by text-to-image models. **Proceedings of the 32nd USENIX Security Symposium**. Anaheim: Usenix, 2023. Disponível em: <https://www.usenix.org/system/files/usenixsecurity23-shan.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TEIXEIRA, P. S. Nicholelis: IA é só marketing para explorar trabalho humano. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 8 de julho de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2023/07/ia-nao-e-inteligencia-e-sim-marketing-para-explorar-trabalho-humano-diz-nicolelis.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TSAMADOS, A. et al. The ethics of algorithms: key problems and solutions. **AI & Society**, v. 37, p. 215-230, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01154-8>. Acesso em: 20 ago. 2023.

WILDER, M. R. "Adapt or die". **Dot Magazine**, ArtCenter College of Design, 13 jul. 2023. Disponível em: <https://www.artcenter.edu/connect/dot-magazine/articles/230713-adapt-or-die.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

WOOLDRIDGE, M. **A brief history of artificial intelligence**: what it is, where we are, and where we are going. New York: Flatiron Books, 2021.

Autores:

Marcos N. Beccari é Doutor em Educação pela USP. Professor Adjunto do Setor de Artes, Comunicação e Design da UFPR, e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. E-mail: contato@marcosbeccari.com.

Leonardo Marques Kussler é Doutor em Filosofia pela Unisinos. Atualmente realiza estágio de pós-doutorado na UERGS, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos cursos de graduação em Artes. E-mail: leonardo.kussler@gmail.com.

João Victor Diehl de Oliveira é Graduando em Design Gráfico pela UFPR. E-mail: kondiehl13@gmail.com.

A ocupação das escolas em São Paulo em 2015 como movimento conservador

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio¹

Os clichês são clichês, afinal, porque contêm alguma verdade. A frase de Hegel, tirada de seus *Princípios da Filosofia do Direito*, ao dizer que a coruja de Minerva só alça voo quando anoitece, funciona como exemplo dessa trivialidade. E o texto abaixo, escrito há oito anos, talvez ilustre esse clichê ao tratar do que chamamos de *caráter conservador* do movimento de ocupação, pelos estudantes, das escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo no final de 2015. O texto foi originalmente uma conferência dada na *Faculdade Paulus de Comunicação*, na cidade de São Paulo, em 03 de maio de 2016, e não havia ainda sido publicado. A justificativa para sua publicação agora é que parece continuar válida a impressão daquele momento, de que pensar a educação somente a partir de vetores de mudança e progresso implica desconsiderar grande parte do que acontece na experiência escolar, e facilitar o caminho para concepções do educativo que extrapolam os limites do cuidado e da conservação em benefício do reacionarismo que, desde poucos anos antes da apresentação dessa conferência, tornou-se não só comum no debate público, mas sedutor para muitas pessoas - e para não poucos jovens. Sinal disso foi a eleição para o Executivo Federal, em 2018, de um governo de caráter regressivo e autoritário, para dizer o mínimo, com efeitos na vida política que continuamos a sentir sem previsão de serem superados.

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

* * *

Antes de tudo, talvez fosse razoável esclarecer o título desta fala, ou de parte do título. Embora consideremos que, ao final, ficará claro o sentido dado ao termo *conservador* em sua relação com a educação, e mais especificamente, com o *acontecimento* das ocupações nas escolas em São Paulo no final de 2015, gerado por uma medida desastrosa do governo estadual, definir os limites desse termo, tal como pensamos em usá-lo aqui, poderá evitar frustrar expectativas neste começo de conversa.

O termo conservador é polissêmico, ainda que, em grande parte, especialmente quando aparece no âmbito da discussão política, receba uma carga negativa imediata: dizer que alguém é conservador, de modo geral, constitui uma crítica e uma sanção, e representa a indicação de uma postura equivocada, seja em seu aspecto axiológico ou moral, ou mesmo, como costuma acontecer, em um aspecto que diríamos epistemológico – o conservador erra em seus juízos, por partir de premissas equivocadas, de onde derivam as críticas dirigidas a ele. Em nosso caso, deixando de lado, desde já, qualquer presunção em discutir o pensamento político conservador como teoria, o foco será o de apontar um *caráter conservador* na atitude de revolta dos alunos contra a decisão, depois revogada, do Governo do Estado de São Paulo de reorganizar - e quem dizia reorganizar dizia fechar e extinguir - escolas da rede oficial de ensino. Esse caráter conservador, no entanto, não é apenas uma característica *entre outras*: acreditamos que ela seja, primeiro, uma característica *fundamental* da reação produzida, uma característica *fundante*, se pudermos assim dizer. Em segundo lugar, consideramos que essa característica tem uma íntima e necessária ligação com a própria *definição* de educação de que faremos uso.

Tão logo a decisão de se reorganizar as escolas foi anunciada, teve início uma reação que se espalhou gradualmente pelo Estado, atingindo ao final mais de 100 escolas. A primeira escola a se revoltar contra a medida foi a E. E. Diadema, na cidade de mesmo nome. A segunda, a Fernão Dias Paes, em Pinheiros. Aqui talvez fosse bom observarmos o seguinte: ainda que a primeira escola a ser ocupada tenha sido a escola do ABC paulista, a escola de Pinheiros, bairro de uma região economicamente privilegiada da capital, habitado e frequentado por uma classe média ilustrada e por um público de universitários (a USP fica logo ali), rapidamente se tornou símbolo do movimento, sendo visitada por artistas, intelectuais e, é claro, pelos representantes do poder público

e pela polícia. Nesse cenário, a narrativa que foi sendo construída era a de uma rebelião ou revolta *progressista*, de esquerda, contra o poder opressor de um governo *conservador*, de direita. No entanto, algo parecia incongruente na história, porque os símbolos e as proposições que acompanhavam as atitudes dos alunos rebeldes situavam-se, paradoxalmente, no campo oposto ou, ao menos, em um campo diferente daquele em que se esperaria encontrá-los. Se quiséssemos ir do geral ao particular, a ideia de uma reação à ação do governo nos obrigaria a pensar que algo de valioso estava sendo posto em jogo. No entanto, estamos acostumados a considerar de forma negativa a maneira como se dá a relação dos estudantes com a escola. Isso não é novo: em Aristófanes, a educação do tipo antigo é considerada tão inadequada aos novos tempos da sofística que precisaria o quanto antes ser vencida pela novidade da educação do *lógos* político sofisticado.

Lógos Justo: (...) Vou contar como era a educação antiga, quando eu florescia dizendo o que é justo, e a prudência era considerada. Em primeiro lugar, não se devia ouvir um menino cochichar nem um “a”; depois, os moradores de um mesmo bairro andavam pelas ruas, bem disciplinados indo à casa do professor de cítara, sem mantos e em fila, ainda que nevasse neve farinhenta. (...)

Lógos Injusto: Xi! São velharias do tempo das Dipolias, coisas cheias de cigarras, de Cecides e de Bufônias...²

Dando um salto enorme no tempo, encontramos outra evocação pertinente na famosa cena do balcão, do Ato II, Cena 2 de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare:

*Love goes toward love, as schoolboys from their books,
But love from love, toward school with heavy looks.*

*O amor corre para o amor, como os escolares fogem dos livros;
Mas o amor se afasta do amor como as crianças se dirigem para a escola,
com olhos entristecidos.*³

2 Aristófanes. *As Nuvens*, v. 960-966, 984-985. Cada um dos *lógoi*, deve ser fácil perceber, representa, respectivamente, uma forma de educação, que poderíamos chamar de “tradicional” e “renovada”.

3 Shakespeare. W. *Romeu e Julieta*. Ato II, Cena 2. Trad. F. Carlos de Almeida, Cunha Medeiros e Oscar Mendes. RJ: Aguilar, 1969.

Seria muito diferente hoje? Ao menos, sabemos da enorme quantidade de trabalhos sobre a distância que separa o mundo da escola, com suas regras e determinações, do mundo juvenil ou adolescente. Toda a experiência da Escola Nova operou a ideia de que a chamada *escola tradicional* se constituiria como procedimento educativo equivocado, ao não tomar ciência das características determinantes do ser da criança e do jovem. Toda uma ontologia do *ser jovem* se constituiu a partir, especialmente, das teses rousseauianas, aliada a uma concepção científica, em Psicologia, do processo de aquisição do conhecimento por parte das crianças. Em Sociologia, o sucesso das teorias reprodutivistas de teóricos como Pierre Bordieu fez da escola um dos lugares em que se reproduzem diferenças constitutivas de uma sociedade de classes, na esteira das teses de Louis Althusser, por exemplo, e mesmo contra as expectativas otimistas dos escolanovistas, para quem a educação estava carregada de possibilidades de mudança social. Poderíamos elencar outros autores, outras perspectivas e pontos de vista (por exemplo, a crítica de Paulo Freire à educação dita “bancária”), mas isso não nos interessa muito. Serve apenas para apresentar um certo *clima* ou concepção da escola bastante importante em nosso tempo, em que são feitas aproximações da escola, e especialmente da escola pública, com outras instâncias “disciplinares” (para lembrarmos de Michel Foucault), como os hospícios, os hospitais ou as cadeias. Sabemos dessas concepções porque elas são tão correntes em nosso trabalho ao ponto de alguns colegas, por vezes, hesitarem em usar o termo *professor* para indicar sua atividade profissional, preferindo antes o menos assertivo e muito mais ambíguo termo *educador*.

No entanto, é essa escola que os alunos parecem ter decidido defender. Uma escola pública, instrumento de inculcação de um *habitus*, local de constrangimento das vontades, instituição surda aos anseios da juventude. Porque não consta que as escolas que se pretendia fechar fossem exemplos de práticas pedagógicas inovadoras, pelo menos não em sua grande maioria. Pela primeira vez, muitos professores viram o que não poderiam deixar de considerar espantoso: alunos que insistiam em *ficar* na escola, ao contrário de buscarem sair dela, ou que pulavam os muros para *entrar* e não para fugir do ambiente educativo. Se for a escola tal como se descreve, a defesa intransigente de sua manutenção, de sua permanência, e os repetidos exemplos de *apropriação* de um espaço, em teoria, inóspito ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento parecem muito deslocados. É certo que, logo depois, em muitas das

escolas ocupadas, pudemos ver a constituição de uma narrativa em que aquilo que se exigia era uma *educação outra*, mais aberta ao que seriam as demandas da juventude, ao lado das ideias emancipacionistas de autogestão e auto-educação. Isso, no entanto, de novo não nos interessa muito, a não ser como componente do quadro de incongruência que indicamos antes. Porque, sendo a escola esse espaço de opressão ou, no mínimo, de constrangimento, é curiosa sua defesa imediata por meio de frases de pertencimento e propriedade. Além disso, o caráter obviamente *reativo* da atitude dos alunos não se alinha com a narrativa de cunho *revolucionário* ou *progressista* a qual foi posteriormente associada, sugerindo que desde o início havia a intenção de superar o modelo escolar vigente.

Isso veio depois. O motivo principal da reação dos alunos à decisão do Governo do Estado nós encontraremos em outro lugar. De fato, o propósito do Governo, ou ao menos o propósito declarado, era dotar o sistema público de ensino de maior racionalidade e eficiência:

Escolas de segmento único dos Anos Finais do Ensino Fundamental serão ampliadas com a reorganização escolar da rede estadual de ensino, prevista para entrar em vigor no ano de 2016. [...] Dessa forma, será possível melhorar a qualidade de ensino e oferecer uma escola mais preparada para as demandas de cada etapa escolar.[...] Segundo o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) em 2014, as escolas de segmento único dos Anos Finais tiveram um rendimento de 15,2% superior às demais. Sendo assim, o processo de ampliação de escolas vai possibilitar a adoção de estratégias pedagógicas focadas na idade e fase de aprendizado dos alunos.⁴

Sabemos o quanto essas justificativas são problemáticas, não por aquilo que exprimem, mas justamente por serem tão ambíguas que se pode exprimir qualquer coisa com elas. Afinal, ainda que coloquemos de lado a possibilidade, muito provável, de a proposta de reforma ser apenas uma tentativa de reduzir os custos do Estado, ignorando-se os impactos efetivos no processo educativo, restaria responder o que significa

⁴ <https://www.educacao.sp.gov.br/escolas-de-anos-finais-serao-ampliadas-com-a-reorganizacao/>, acesso em 01.11.2015.

racionalidade e eficiência. Mais do que isso, apontar a racionalidade e a eficiência como metas a serem alcançadas, metas positivas e evidentes em sua pertinência, as quais todas as pessoas que se dedicassem a estudar o projeto logo perceberiam (e era esse um dos argumentos da Secretaria da Educação), dizer isso nem de longe é tocar a verdadeira questão, que surge ao notarmos que essas qualidades são *meios* e não *fins*, modos de se alcançar alguma coisa - em nosso caso, uma “melhoria da educação” - que continua como objeto oculto em toda a argumentação. Afinal, o que se entende por educação, para além das definições genéricas dos documentos oficiais, capazes de serem interpretados de tantas formas? A maneira como o projeto acerca da reforma foi apresentado, sem nenhuma discussão ou debate prévio com pais, alunos e professores, sem nem mesmo se preocupar com as reações que provocaria, fez o então secretário de educação, Prof. Herman Jacobus Cornelis Voorwald, pouco antes de renunciar ao cargo, admitir o erro de não tê-lo apresentado para a sociedade antes de tentar implementá-lo. Essa maneira de tratar um projeto de reforma, curiosamente, coloca a ação do Estado no âmbito das práticas teórica ou *cientificamente* justificadas (uma forma de evitar qualquer justificação política), caras a certo discurso “iluminista” que vamos encontrar no espectro político ao menos desde o século XVIII. Fundar a decisão política em juízos *racionais*, antes que *razoáveis*, ou seja, juízos definitivos acerca da constituição e funcionamento das comunidades humanas, é um sonho que vem de longe. A *politeia* platônica (diferente do “bom-senso sistematizado” de Aristóteles), as utopias renascentistas, a pretensão positivista da Lei dos Três Estados, o materialismo-dialético como ciência definitiva da História, o avanço, na modernidade, do saber técnico como único saber válido (criticado por Heidegger e pelos frankfurtianos), tudo isso alcança também a *forma mentis* de nosso tempo, em que parece ser absolutamente claro e distinto que uma *decisão*, sendo *técnica* - e por isso correta - deve ser implantada, e que sua simples apresentação torna evidente e necessário o assentimento. Quem se colocaria contra isso? Os estudantes se colocaram. E não, ao menos naquilo que de *fundamental* teve esse movimento, por motivos que seriam, eles também, *iluministas* ou ancorados em uma percepção “verdadeira” da realidade, ou em uma “resistência esclarecida” pelas razões certas e cristalinas. Os estudantes se colocaram contra a reorganização por um *sentimento* reativo diante da ameaça de perderem o que tinham, a escola e seus símbolos e sentidos, reação que faz desse conjunto *algo de bom a ser preservado, antes de ser transcendido*. E, ainda que

pudéssemos argumentar que as prerrogativas de um governo eleito incluem o direito de se fazer tal reforma, a reação estudantil serviu para mostrar o quão essencialmente políticas, antes de técnicas, são as decisões que se tomam no âmbito da educação. O primeiro esforço do movimento de resistência foi o de conservar o que se tinha, diante de um projeto de construção do que ainda não existia. E aqui já é possível perceber em qual sentido se entende a presença de um componente *conservador* no movimento desses alunos. Há um texto conhecido de Michael Oakeshott que nos dá o retrato desse “temperamento conservador”:

Assim, ser conservador é preferir o familiar ao desconhecido, preferir o tentado ao não tentado, o facto ao mistério, o real ao possível, o limitado ao ilimitado, o próximo ao distante, o suficiente ao superabundante, o conveniente ao perfeito, a felicidade presente à utópica. As relações e lealdades familiares serão preferíveis ao fascínio de vínculos mais proveitosos; comprar e expandir será menos importante que conservar, cultivar e desfrutar; a dor da perda será maior que a excitação da novidade ou da promessa.⁵

Parece fascinante pensar essa descrição como legenda da reação estudantil. O que o governo propunha era uma reforma sustentada por considerações técnicas que foram apresentadas, depois da recusa dos alunos, como evidências explícitas das vantagens da mudança. Mas os nossos estudantes não tomaram *ciência*, não levaram em conta esses argumentos, por mais que a Secretaria de Educação insistisse neles. “Um apelo ao bom senso” foi dirigido aos alunos, sem que se notasse que esse bom senso poderia, somente, representar um conjunto de argumentos circunscritos pelos critérios da eficácia e da racionalidade. “O projeto foi apresentado de forma equivocada, não houve convencimento prévio”, disseram alguns críticos, considerando que a tarefa do Governo deveria ter sido a de *bem demonstrar* o quanto as modificações seriam proveitosas para todos. Novamente nesse caso, se concebe o problema em termos de justificar de forma plausível o que não dispõe, entretanto, das condições para isso, porque parte de uma concepção de educação e dos sistemas de ensino que ignora o componente que venho chamando aqui de *conservador* e contra o qual se coloca inúmeras vezes.

5 Oakeshott, Michael. Ser Conservador. Trad. Rafael Borges. Gabinete de Estudos Gonçalo Begonha, s/d, p. 05.

A necessidade de reforma, de modernização, de atualização de um sistema de ensino tradicional e superado é reforçada a toda hora na maioria dos discursos sobre educação que ouvimos. E isso desde muito tempo. Fernando de Azevedo já criticava em 1926 o atraso da educação paulista:

A escola primária, organizada como está, falhou entre nós aos ideais modernos de educação de que até agora, fechada em horizonte restrito, sequer suspeitou. Pode parecer severa a afirmação e não foi sem constrangimento que a lançamos nos primeiros artigos. O nosso inquérito, porém, a homologou da maneira mais eloqüente. O que ela tem procurado não é mais do que ensinar a ler, escrever e contar. Esta é por certo a função instrumental que lhe cabe no plano da organização do ensino. Pois ler, escrever e contar são simples meios que insistimos em transformar em *finis* do ensino primário.

(...)

Sobre desenvolver ação acanhada e precária, no seu programa alfabetizante, não se reveste ela de caráter educativo. É o que, em nosso inquérito, ficou provado à saciedade. A nossa escola primária não educa, nem do ponto de vista da adaptação moral e higiênica, nem do ponto de vista da adaptação social, isto é, da preparação para a vida e para os deveres cívicos (...). Em uma palavra, retomando as expressões de um dos depoimentos, a escola tradicional, a nossa escola, não serve o povo e não o serve porque esta montada para uma concepção social já vencida.⁶

A recuada crítica à educação de São Paulo pode nos fazer pensar que o problema da educação deva ser entendido como um problema de inovação (ou da falta dela), um problema de gestão (ou falta dela), um problema de racionalização dos procedimentos (ou sua falta). O plano do Governo, rechaçado pelos estudantes, tinha como esteio profundo um fundamento não evidente, mas muito efetivo: a convicção que não haveria como se opor a uma reforma cujas premissas fossem essas. O espanto da Secretaria de Educação, e do Secretário de Educação, professor Hermann, pesquisador oriundo das Ciências Exatas, diante da reação dos alunos, é também indício dessa confiança

⁶ AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1957, p. 115 e 117. (Resultado de pesquisa promovida pelo jornal O Estado de São Paulo, em 1926 e publicado pela primeira vez em livro em 1937, sob o título *A Educação Pública de São Paulo*).

em uma determinação *ex cathedra*, iluminada pela *razão eficaz*. Porém, reforçamos, esqueceu-se que o âmbito da educação é também o âmbito dos temperamentos, o âmbito de uma *economia dos afetos*, e um desses afetos, constitutivos da tarefa educativa e da cultura escolar, *aquele que busca preservar e manter*, eclodiu de imediato, mesmo que, posteriormente, a narrativa passasse a ser a de um anseio de mudança e inovação, ainda que com propósitos diferentes dos propósitos da Secretaria de Educação. Mais do que isso, porém, é importante esclarecer de que forma concebemos ser o caráter conservador *constitutivo* da tarefa educativa. A ideia talvez pareça óbvia, mas suas consequências nem sempre são levadas em conta. E nesse ponto não falamos nada de novo, apenas nos referimos ao que já foi apontado, entre outros, por Hannah Arendt:

(...) parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa, - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais.

(...)

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.⁷

Arendt, ao falar da “responsabilidade ampla pelo mundo” e da necessidade de se conservar a “novidade” representada pelas novas gerações, ressalta o compromisso duplo da educação, que é tanto preservar o passado como garantir um futuro possível. Mais enfaticamente, *preservar o passado para que se possa garantir um futuro*, sendo o passado, aqui, também a matéria com a qual lidamos, nós, professores: o conteúdo

7 ARENDT, Hannah. A crise na educação. In *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 241-242.

de nossas disciplinas, a canônica de nossas tradições, a literatura de nossas áreas. O futuro, já se percebe, é constituído então por nossos alunos, nossas turmas, para quem somos representantes de um mundo pretérito. O vocabulário que apresentamos aos nossos alunos, na esperança de ajudá-los a viver e atuar no mundo, não pode ser reduzido ao critério da eficácia e da racionalidade, simplesmente porque esses dois critérios estão contidos em tal vocabulário, pertencem a ele, que lhes é muito mais amplo, contemplando os afetos e sentimentos que perpassam a experiência educativa. A mudança pretendida pelo governo, pautando-se, pelo menos no discurso, por esses critérios restritos, encontra uma repulsa e resistência fáceis de serem justificadas:

Mudanças são circunstâncias às quais temos de nos acomodar, e a disposição para ser conservador é tanto o emblema da nossa dificuldade para o conseguirmos como o nosso recurso nas tentativas que para isso fazemos. As mudanças não exercem efeito só naqueles que não se dão conta de nada, que ignoram o que têm e são apáticos relativamente às circunstâncias; e podem apenas ser indiscriminadamente aceites por aqueles que não estimam nada, cujos vínculos são efêmeros e desconhecem o amor e o afecto. A disposição conservadora não provoca nenhuma destas condições: a inclinação para usufruir do que está presente e disponível é o oposto da ignorância e apatia e gera, por isso, união e afecto. Consequentemente, é avessa à mudança, que se apresenta sempre, em primeiro lugar, como uma depravação. É a tempestade que arrasa com uma mata e transforma a nossa paisagem favorita, a morte dos amigos, o adormecimento da amizade, o abandono dos hábitos de conduta, a reforma de um palhaço de que gostamos particularmente, o exílio involuntário, uma mudança de fortuna, a perda das habilidades desfrutadas e a sua substituição por outras – todas estas situações correspondem a modificações que, mesmo que apresentem contrapartidas, o homem de temperamento conservador inevitavelmente lamentará. Mas será difícil resignar-se não porque aquilo que perdeu seja intrinsecamente melhor que qualquer outra possível alternativa ou porque fosse impossível melhorá-lo, nem porque o que toma o seu lugar não possa ser aproveitado, mas apenas por ter perdido algo de que desfrutava verdadeiramente, de que tinha aprendido a desfrutar, e porque aquilo que o substitui é algo com que ainda não tem qualquer afinidade.⁸

8 Oakeshott, Michael. Ser Conservador. Trad. Rafael Borges. Gabinete de Estudos Gonçalo Begonha, s/d, p. 05-06.

O amor pela escola, as inúmeras demonstrações de pertencimento ao espaço escolar, um espaço físico, mas também “espiritual”, indicam a percepção talvez instintiva de que se trata, com a reorganização das escolas, de uma mudança que não leva em conta a experiência educativa que nelas acontece, que é marcada por componentes irredutíveis ao discurso de eficácia, uma *experiência* que junta o passado e o futuro, os saberes escolares (que não são apenas os saberes curriculares, mas também princípios de socialização, marcados por certa “esperança republicana”) e os alunos. Uma mudança em que se perde bem mais do que se ganha. Essa intuição é o que chamamos de *caráter conservador*, presente em qualquer concepção de educação que mereça esse nome. Porque mesmo a “revolução” deseja se perpetuar, e o faz pela educação, especialmente.

O que se disse aqui, é certo, mereceria um aprofundamento mais cuidadoso, porém, essa aproximação talvez não esteja de todo errada. Se pudéssemos, com isso, pensar que o fenômeno da reação dos estudantes, e o fenômeno da educação e da educação escolar são bem mais complexos do que costumamos considerar, ficaríamos bastante satisfeitos.

Referências bibliográficas:

ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. In Entre o passado e o futuro. Trad. M. W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARISTÓFANES. *As Nuvens*. Tradução de Gilda Maria Reale Strazynski. In Sócrates. SP: Abril Cultural, 1987 (Col. Os Pensadores).

AZEVEDO. Fernando de. A educação na encruzilhada. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

OAKESHOTT, Michael. Ser Conservador. Trad. Rafael Borges. Gabinete de Estudos Gonçalo Begonha, s/d.

SHAKESPEARE. W. *Romeu e Julieta*. In Tragédias. Trad. F. Carlos de Almeida, Cunha Medeiros e Oscar Mendes. RJ: Aguilar, 1969. (Vol. I das Obras Completas).

Autor:

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1995), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é Editor Chefe da Revista Educação e Pesquisa e Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, filosofia da educação, filosofia antiga e estudos clássicos.

Este livro utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em agosto de 2024,
em São Paulo.



· FEUSP

