



CULTURAS DE PAZ
E EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA

ROGÉRIO DE ALMEIDA & TITO HERNANDO PÉREZ

(orgs.)



· FEUSP



CULTURAS DE PAZ
E EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA

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

ROGÉRIO DE ALMEIDA & TITO HERNANDO PÉREZ

(orgs.)

CULTURAS DE PAZ
E EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA

DOI: 10.11606/9788560944880



GALATEA

· FEUSP



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

SÃO PAULO, BRASIL / BOGOTÁ, COLÔMBIA
2018

© 2018 by organizadores

Coordenação editorial: Rogério de Almeida

Projeto Gráfico: Marcos Beccari

Capa e Editoração: Rogério de Almeida

Os organizadores e autores autorizam a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

C968

Culturas de paz e educação latino-americana. Rogério de Almeida; Tito Hernando Pérez, organizadores. São Paulo: FEUSP, 2018. 350 p.

Vários autores

ISBN: 978-85-60944-88-0 (E-book)

DOI: 10.11606/9788560944880

1. Educação (América Latina). 2. Cultura – educação (América Latina). 3. Direitos humanos. 4. Políticas públicas. I. Almeida, Rogério de. II. Hernando Pérez, Tito. III. Título.

CDD 22a ed. 37 (7+8)

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8ª: 7532

GALATEA (Selo Editorial) / FE-USP

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Avenida da Universidade, 308
São Paulo - SP - CEP 05508-040

SUMÁRIO

Introdução / Introducción	8
Rogério de Almeida, Tito Hernando Pérez	
Desarrollo, políticas públicas y educación	16
Juan Pablo Bohórquez Montoya, Juan Carlos Garzón Rodríguez y Tito Hernando Pérez	
Riobaldo de Guimarães Rosa e algumas experiências de bem e mal: “o diabo na rua no meio do redemunho”	34
Elni Elisa Willms	
Violencia y escuela: tendencias en colombia y latinoamérica	52
Germán Rolando Vargas Rodríguez	
Sumak Kawsay y Gandhi: diálogos para un vivir colectivo la diferencia en plenitud	80
Marcos Ferreira-Santos	
De guerreiros a boçais: usos e desusos da imagem do negro na educação brasileira	130
Júlio César Boaro Nogueira e Rogério de Almeida	
La prevencion de la violencia entre generos: lugares de posibilidad en la relacion educacion-sociedad desde la perspectiva de los derechos humanos	148
Claudia Vélez De La Cale	
Os jogos tradicionais e o lazer: apontamentos para uma cultura da paz a partir da perspectiva da fenomenologia da imagem e do imaginário	163
Soraia Chung Saura, Priscila Matta e Ana Cristina Zimmermann	

Derecho a la participación y vida digna de los niños, las niñas y los adolescentes en las instituciones educativas de américa latina	180
Surani Silva Nova	
Itinerários de Lorenzo Luzuriaga no espaço hispano-americano e a constituição de um modelo de escrita de história da educação	209
Roni Cleber Dias de Menezes	
Educación para la ciudadanía en la escuela latinoamericana: tensiones y perspectivas	226
Fredy Alexander Montoya Estepa	
Violência, tolerância e mérito na moral contemporânea	250
Marcos Beccari e Daniel B. Portugal	
Derecho al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en la instituciones educativas de américa latina	265
Luisa Barrera	
Corporeidade e Modernidade em Erasmo de Rotterdam e Comenius	288
Marina Wisnik	
Educación, derechos humanos, culturas de paz y no violencia en la escuela latinoamericana: de la dominación a la liberación... un cambio necesario y posible estado del arte	301
Claudia Zapata Paz	
Comprensiones que desde las voces de los actores de la comunidad educativa se constituyen sobre educación, conflicto y culturas de paz	321
Luz Marina Medina Aguirre	

Introdução

A minha alma tá armada
E apontada para a cara
Do sossego
Pois paz sem voz
Paz sem voz
Não é paz é medo

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz
(O Rappa)

Com o desafio de estudar a relação entre a educação e as culturas de paz e violência na América Latina, com abordagens múltiplas e temática diversificada, foi empreendida uma rede de investigação internacional entre Brasil e Colômbia, representados pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a *Facultad de Educación* da *Universidad Santo Tomás*. O resultado dessa investigação vem agora a público com a publicação deste livro, composto de 15 artigos, escritos tanto em português quanto espanhol, num esforço conjunto de compartilharmos essa importante experiência de reflexão sobre a educação contemporânea latino-americana.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a humanidade busca uma cultura de paz e de práticas de não violência. Em 1999, a ONU declarou que uma cultura de paz se baseia em um conjunto de valores, atitudes, tradições e comportamentos que respeitam a vida, os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos os homens e mulheres. Para consolidar esses objetivos se faz necessário um processo de educação, diálogo e cooperação. Nos últimos 50 anos é possível computar uma maior conquista de direitos pela minorias, como indígenas, negros, homossexuais e mulheres, com o declínio das taxas de analfabetismo, por exemplo. Por outro lado, ainda não chegamos a uma consolidação dos direitos, muitas conquistas são continuamente ameaçadas por um quadro

grave de violência, simbólica e físicas, das instituições e das pessoas, por falta de políticas ou por problemas de infraestrutura social. O complexo cenário contemporâneo não permite maniqueísmos ou leituras ingênuas, que creem em soluções rápidas e unilaterais. No entanto, as mais distintas áreas do saber podem, com abordagens multidisciplinares, contribuir para uma educação contemporânea mais adequada a compreender essas questões e promover alternativas para o desenvolvimento das culturas de paz e diminuição das culturas de violência.

É esse desafio que moveu os pesquisadores aqui reunidos, que se valeram do horizonte proposto para elaborar, cada qual ao seu modo – e essa diversidade foi desde sempre estimulada –, suas contribuições ao debate.

Abre o livro o artigo *Desarrollo, políticas públicas y educación*, produzido por Juan Pablo Bohórquez Montoya, Juan Carlos Garzón Rodríguez e Tito Hernando Pérez, e que rastreia as características e implicações fundamentais de dois modelos e práticas de desenvolvimento capitalistas. De um lado o keynesianismo e de outro o modelo neoliberal, atualmente dominante, expressam seus ideais na implementação de uma política pública que impulse a configuração da sociedade e do Estado em consonância com seus objetivos.

O segundo capítulo, escrito por Elni Elisa Willms, explora algumas histórias sobre bem e mal narradas por Riobaldo, personagem central do livro *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, buscando compreender aspectos da condição humana. Na sequência, *Violencia y Escuela*, de Germán Rolando Vargas Rodríguez, constrói o estado da arte dos conceitos de violência, violência social e violência escolar.

Embora em espanhol, o quarto capítulo foi escrito pelo professor brasileiro Marcos Ferreira Santos e trata das reflexões sobre os princípios de Sumak Kawsay (“viver em plenitude”), princípio quechua que se converteu em princípio constitucional no Equador (agora um estado plurinacional e intercultural). O trabalho seguinte, de Júlio César Boaro Nogueira e Rogério de Almeida, trata dos usos e desusos da imagem do negro na educação brasileira, propondo uma deseducação afro-brasileira para que se compreendam os mecanismos que transformaram guerreiros em boçais.

La prevención de la violencia entre géneros, de Claudia Vélez De La Cale, explora as violências ligadas à condição de gênero tanto em mulheres como nas população LGTBI, em busca de compreender o que acontece com a sociedade contemporânea, que de um lado trata a sexualidade como mercadoria que propicia prazer, e de outro sanciona seu livre desenvolvimento no contexto da intersubjetividade social. O sétimo capítulo versa sobre *Os Jogos Tradicionais e*

o Lazer e foi escrito por Soraia Saura Chung, Priscila Matta e Ana Cristina Zimmermann. Os jogos são compreendidos, em sua dimensão simbólica e hermenêutica, como fenômenos que atualizam os gestos estruturantes da humanidade e convidam para uma cultura de paz.

Surani Silva Nova realizou uma investigação analisando 47 artigos, que revelaram que a escola é compreendida como o principal espaço de participação de crianças e adolescente; no entanto, a garantia desse direito é muito limitada, prejudicando o *Derecho a la participación y vida digna de los niños, las niñas y los adolescentes en las instituciones educativas de América Latina*, como se anuncia no título. O estudo seguinte, de Roni Cleber Dias de Menezes, apresenta os *Itinerários de Lorenzo Luzuriaga no espaço hispano-americano e a constituição de um modelo de escrita de história da educação*, com os quais se pode compreender a relação do professor universitário e ativista político com o contexto latino-americano.

Estará a formação cidadã contribuindo para a construção de uma cultura de paz, para o desenvolvimento de contextos de inclusão e igualdade, para a valorização da diversidade, para a emancipação e liberdade do sujeito na América Latina? Essa questão é ponto de partida de *Educación para la Ciudadanía en la Escuela Latinoamericana*, de Fredy Alexander Montoya Estepa, que busca respondê-la com a investigação das categorias de cidadania e escola. Em seguida, *Violência, tolerância e mérito na moral contemporânea*, de Marcos Beccari e Daniel B. Portugal, propõe uma reflexão sobre a violência a partir das ideias de tolerância e mérito, desembocando na questão do *bullying* na encruzilhada entre o politicamente correto e a meritocracia.

É de Luisa Barrera o capítulo seguinte, intitulado *Derecho al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de América Latina*, no qual se identifica que, ainda que se denote uma ampla preocupação quanto à educação voltada ao desenvolvimento sócio-emocional, cognitivo e físico das crianças e adolescente, a situação indica a necessidade de intensificar o trabalho de promoção de seus direitos na escola. *Corporeidade e Modernidade em Erasmo de Rotterdam e Comenius*, de Marina Wisnik, analisa a formação do pensamento moderno sobre a educação com enfoque na corporeidade, a partir dos dois autores que participam do título do capítulo.

Encerram o livro duas investigações colombianas: *Educación, Derechos Humanos, Culturas de Paz y no Violencia en la Escuela Latinoamericana*, de Claudia Zapata Paz, e *Comprensiones que desde las voces de los actores de la comunidad educativa se constituyen sobre educación, conflicto y culturas de paz*, de Luz Marina Medina Aguirre. O primeiro destes capítulos apresenta um estado da arte sobre os direitos humanos em países latino-americanos enquanto o segundo,

também focado na questão dos direitos humanos, realiza seu estudo com a contribuição de quatro categorias prévias de indagação: vida digna na escola; educação, conflito e culturas de paz; vínculos e construção de não violência e paz; e, por último, as práticas pedagógicas. A conclusão, que vale para todo o livro, alerta para a necessidade de superação das relações de conflito para a construção de uma vida digna nas escolas latino-americanas, como expressão do que ambicionamos como marco das culturas de paz.

Desejamos que os leitores, pesquisadores e demais estudiosos interessados nas questões discutidas nesta obra possam se beneficiar das pesquisas aqui reunidas e contribuir para o estreitamento das relações entre os países latino-americanos, que vivem problemas muito próximos, de origem comum, e que demandam uma ação conjunta para sua superação.

Os organizadores
São Paulo / Bogotá

Introducción

A minha alma tá armada
E apontada para a cara
Do sossego
Pois paz sem voz
Paz sem voz
Não é paz é medo

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz
(O Rappa)

Con el reto de estudiar la relación entre la educación y las culturas de paz y violencia en la América Latina, con planteamientos múltiples y temática diversificada, se emprendió una red investigativa internacional entre Brasil y Colombia, representados por la *Faculdade de Educação* de la *Universidade de São Paulo* y la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. El resultado de esa investigación viene ahora a público con la publicación de este libro, compuesto de 15 artículos escritos en portugués y español, en un esfuerzo conjunto de compartir esa importante experiencia de reflexión sobre la educación contemporánea latinoamericana.

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que la humanidad busca una cultura de paz e de prácticas de no violencia. En 1999, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró que una cultura de paz se basa en un conjunto de valores, actitudes, tradiciones y comportamientos que respetan la vida, los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos los hombres y mujeres. Para consolidar esos objetivos se hace necesario un proceso de educación, diálogo y cooperación. En los últimos 50 años es posible computar una mayor conquista de derechos por las minorías, como los indígenas, los negros, los homosexuales y las mujeres, con un declino de las tasas de analfabetismo, por ejemplo. Por otro lado, aunque nunca lleguemos a una consolidación de los derechos, muchas conquistas son continuamente amenazadas por un cuadro grave de

violencia, simbólica y física, de las instituciones y de las personas, por falta de políticas públicas o por problemas de infraestructura social. El complejo escenario contemporáneo no permite maniqueísmos o lecturas ingenuas, que crean en soluciones rápidas y unilaterales. Sin embargo, las más distintas áreas del saber pueden, con enfoques multidisciplinares, contribuir para una educación contemporánea más adecuada a comprender esas cuestiones y promover alternativas para el desarrollo de culturas de paz y disminución de las culturas de violencia.

Es ese reto que movió los investigadores aquí reunidos, que utilizaran del horizonte propuesto para elaborar, cada cual a su modo – y esa diversidad fue desde siempre estimulada – sus contribuciones al debate.

Abre el libro el artículo *Desarrollo, políticas públicas y educación*, producido por Juan Pablo Bohórquez Montoya, Juan Carlos Garzón Rodríguez y Tito Hernando Pérez, y que rastrea las características e implicaciones fundamentales de dos modelos y prácticas de desarrollo capitalistas. De un lado el keynesianismo y de otro el modelo neoliberal, actualmente dominante, expresan sus ideales en la implementación de una política pública que impulse la configuración de la sociedad y del Estado acorde con sus objetivos.

El segundo capítulo, escrito por Elni Elisa Willms, explora algunas historias sobre el bien y el mal narradas por Riobaldo, personaje central del libro *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, en busca de comprender aspectos de la condición humana. En el próximo capítulo, *Violencia y Escuela*, Germán Rolando Vargas Rodríguez construye un estado del arte sobre los conceptos de violencia, violencia social y violencia escolar.

Aunque en español, el cuarto capítulo fue escrito por el profesor brasileño Marcos Ferreira Santos y trata de las reflexiones sobre los principios de Sumak Kawsay (“vivir en plenitud”), principio quechua que ha logrado convertirse en principio constitucional sobre todo en Ecuador (ahora un estado plurinacional e intercultural). El trabajo siguiente, de Júlio César Boaro Nogueira e Rogério de Almeida, trata de los usos y desusos de la imagen del negro en la educación brasileña, proponiendo una deseducación afro-brasileña para que sean comprendidos los mecanismos que transforman guerreros en groseros (o *boçais*, que es un término portugués para el esclavo recién llegado de la África).

La prevención de la violencia entre géneros, de Claudia Vélez De La Cale, explora las violencias que tienen que ver con la condición de género tanto en las mujeres como en las poblaciones LGTBI, con base en la intención de intentar comprender lo que pasa con una sociedad contemporánea que por un lado escenifica la sexualidad como mercancía exultante

de placer, y de otro sanciona su desarrollo libre en el contexto de la intersubjetividad social. El séptimo capítulo versa sobre *Os Jogos Tradicionais e o Lazer* y fue escrito por Soraia Chung, Priscila Matta e Ana Cristina Zimmermann. Los juegos son comprendidos, en su dimensión simbólica y hermenéutica, como fenómenos que actualizan los gestos estructurantes de la humanidad e invitan a una cultura de paz.

Surani Silva Nova ha realizado una investigación analizando 47 artículos, que revelaran que la escuela es asumida como el principal espacio de participación de los niños, las niñas y adolescentes, sin embargo, la garantía de este derecho es muy limitada, haciendo daño al *Derecho a la participación y vida digna de los niños, las niñas y los adolescentes en las instituciones educativas de América Latina*, como se anuncia en el título. El estudio siguiente, de Roni Cleber Dias de Menezes, presenta los *Itinerários de Lorenzo Luzuriaga no espaço hispano-americano e a constituição de um modelo de escrita de história da educação*, con los cuales se puede comprender la relación del profesor universitario y activista político en el contexto latinoamericano.

¿Estará la formación ciudadana contribuyendo a construir cultura de paz, a desarrollar contextos de inclusión e igualdad, a valorar la diversidad, a contribuir para la emancipación y libertad del sujeto en América Latina? Esa inquietud es punto de partida de *Educación para la Ciudadanía en la Escuela Latinoamericana*, de Fredy Alexander Montoya Estepa, que busca contestarla con la investigación de las categorías de ciudadanía y escuela. En seguida, *Violência, tolerância e mérito na moral contemporânea*, de Marcos Beccari e Daniel B. Portugal, propone una reflexión sobre la violencia a partir de las ideas de la tolerancia y el mérito, hacia la cuestión del *bullying* en el tensionamiento entre el políticamente correcto y la meritocracia.

Es de Luisa Barrera el capítulo siguiente, intitulado *Derecho al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de América Latina*, en lo cual se identifica que, aunque se denota una amplia preocupación en cuanto a la educación enfocada en el desarrollo socioemocional, cognitivo y físico de los niños, niñas y adolescentes, la situación indica la necesidad de ahondar en el trabajo de promover el derecho al desarrollo de los mismos en la escuela. *Corporeidade e Modernidade em Erasmo de Rotterdam e Comenius*, de Marina Wisnik, analiza la formación del pensamiento moderno sobre la educación con enfoque en la corporeidad, a partir de los dos autores que participan del título del capítulo.

El libro se cierra con dos investigaciones colombianas: *Educación, Derechos Humanos, Culturas de Paz y no Violencia en la Escuela Latinoamericana*, de Claudia Zapata Paz, y *Comprensiones que desde las voces de los actores de la comunidad educativa se constituyen sobre educación, conflicto*

y culturas de paz, de Luz Marina Medina Aguirre. El primero de estos capítulos presenta un estado del arte sobre los derechos humanos en países latinoamericanos mientras el segundo, también enfocado en las cuestiones de los derechos humanos, realiza su estudio con la contribución de cuatro categorías previas de indagación: vida digna en la escuela; educación, conflicto y culturas de paz; vínculos y construcción de no violencia y paz; y, por último, las prácticas pedagógicas. La conclusión, que vale para todo el libro, alerta para la necesidad de superar las relaciones de conflicto hacia la construcción de una vida digna de los actores en las escuelas latinoamericanas como expresión de lo que ambicionamos como marco de las culturas de paz.

Deseamos que los lectores, investigadores y demás estudiosos interesados en las cuestiones discutidas en esta obra puedan beneficiarse de las investigaciones aquí reunidas y contribuir al estrechamiento de las relaciones entre los países latinoamericanos, que viven problemas muy próximos, de origen común, y que demandan una acción conjunta para su superación.

Los organizadores.
São Paulo / Bogotá

Desarrollo, Políticas Públicas y Educación¹

Juan Pablo Bohórquez Montoya²

Juan Carlos Garzón Rodríguez³

Tito Hernando Pérez⁴

La idea de desarrollo estuvo históricamente unida con el crecimiento del producto interno bruto y de la riqueza asociada al proceso de industrialización, que beneficiaría a la población por medio de la disposición creciente de mercancías y servicios. Sin embargo, más allá del crecimiento económico, fundamentado en cualquier actividad económica, se ha venido asociando el desarrollo con la atención de las necesidades básicas, el acceso a los servicios de salud y educación, a vivir en un ambiente sano y los ingresos económicos mínimos, entre otros elementos.

En este marco de ideas, la política pública es una forma de hacer viable un modelo de sociedad y Estado plasmado en el modelo de desarrollo, el cual tiene unos sujetos privilegiados sobre los cuales actúa. Lo anterior remite a preguntarse cómo se han configurado históricamente el campo del desarrollo desde el modelo keynesiano hasta el neoclásico-neoliberal.

Este trabajo comprende tres partes. En “Keynesianismo y Estado bienestar”, se analiza el modelo de desarrollo basado en la teoría de Keynes — el cual dio lugar a uno de los más grandes periodos de crecimiento sostenido del capitalismo— y el surgimiento y

1 Este trabajo hace parte de los resultados del macroproyecto de investigación: Educación, Derechos Humanos, Culturas de Paz y No Violencia en la Escuela Latinoamericana que se ha venido desarrollando con las Universidades de Sao Paulo y San Buenaventura de Cali.

2 Juan Pablo Bohórquez Montoya, docente de la Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá D. C. , juanbohorquez@ustadistancia.edu.co. Grupo de Investigación Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía.

3 Juan Carlos Garzón Rodríguez, coinvestigador, asesor Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá D. E., jcgr.azf@gmail.com

4 Tito H. Pérez, Docente investigador Universidad Santo Tomás-Universidad de La Salle, titoperezp@gmail.com. Grupo de Investigación Trabajo social, equidad y justicia social.

crisis del Estado bienestar. A continuación, en “El modelo de desarrollo desigual llamado globalización”, se examina el relevo y transformación que realiza el neoliberalismo del desarrollo. Finalmente, en “Gobernanza global como guía de la política pública”, se analiza la transformación de la política pública en relación con el desarrollo y con la construcción de un espacio social apolítico que contribuya a la gestión y solución de los problemas generados por el capitalismo.

Keynesianismo y Estado bienestar

La idea de desarrollo y su institucionalización comienzan con la instauración internacional del modelo de keynesiano en la conferencia de Bretton Woods (New Hampshire, Estados Unidos de América), 1 al 22 de julio de 1944. En esta conferencia los vencedores de la Segunda Guerra Mundial -anticipándose a la conclusión del conflicto- prepararon un modelo de gestión del mundo que impondría una idea precisa de aquello que se ha denominado desarrollo. Éste se entendería como expansión de la industria y el mercado, con regulación de sus efectos perjudiciales (McMichael, 2004, p. 2). El desarrollo ha estado acompañado de un cambio y tensión -no del todo resuelta y cuyo retorno se hace, aunque con nuevos elementos, más evidente hoy en día- con la idea según la cual el crecimiento por sí mismo implica una transformación de ciertas estructuras sociales. En este sentido, el texto de Walt W. Rostow (1960) *El proceso de desarrollo* sintetiza el ideal de crecimiento-desarrollo guiado por el mercado e impulsado por el consumo en masa de bienes y servicios.

El pensamiento económico keynesiano es una prolongación de la teoría de los costos de producción, cuyos supuestos fundamentales son la limitación natural de la producción, donde las decisiones sobre producción son tomadas por grupos específicos; la distribución del producto final se realiza de acuerdo con el lugar en el proceso de producción de cada grupo social y el reconocimiento de la necesidad de controlar las fuerzas del mercado (Cole, Cameron, & Edwards, 1990, p. 278). Para John Maynard Keynes se justifica la intervención económica en la medida que el sistema de libre mercado es incapaz de remediar la pobreza notoria y es un velo ideológico para disfrazar la realidad en la cual los recursos se distribuyen con poca consideración hacia

los intereses sociales comunes; en otros términos, la “paradoja de la pobreza en medio de la abundancia” (Keynes, 1965, p. 60).

Los instrumentos de intervención —dentro de un sistema de planificación indicativa propio del keynesianismo— de la política económica son el déficit presupuestal del gobierno; el control de los tipos de interés y de tipo de cambio de las divisas en términos de la moneda nacional. Así se hacía necesario que las principales organizaciones de la sociedad, de forma voluntaria, aceptasen amplios objetivos de producción e inversiones- (Cole et al., 1990, pp. 287-289).

De esta forma, con el keynesiano se crearon las condiciones para el mantenimiento de la demanda efectiva (mercancías y servicios realmente adquiridos en un periodo dado, a un precio determinado), lo cual haría que las empresas funcionasen cerca de su plena capacidad productiva. Esto a su vez se reflejaría en la confianza que tendrían las empresas para realizar inversiones costosas y procesos de investigación y desarrollo. A su vez, se generaría o expandiría la capacidad de consumo masivo, de forma que la mayoría de las personas de un país participasen de la prosperidad y de la abundancia producida por las economías de escalas crecientes (Jessop, 1999, p. 24).

El modelo de desarrollo propagado por el keynesiano permitió entonces la construcción de un Estado bienestar, que corresponde a una fase del capitalismo que llevó al Estado-nacional a intervenir activamente en los procesos de reproducción social. Cuando este Estado bienestar entró en “crisis” se evidenciaron las transformaciones del sistema capitalista y del mismo Estado.

Génesis del Estado bienestar

La crisis económica de los años 30 del siglo precedente, la Revolución rusa de 1917⁵, los efectos de la Primera Guerra Mundial, entre otros, colocaron en cuestión la distribución desigual de la riqueza en los países industrializados, sobre todo en Inglaterra y en los Estados Unidos de América. Keynes (1883-1946) en su libro *Teoría general sobre la ocupación, el interés y el dinero* ([1936]1965), y en el mismo sentido, Franklin.

5 Aunque la Revolución mexicana de 1910 no es generalmente nombrada como antecedente de la construcción del modelo de desarrollo que acompaña al Estado bienestar, ésta planteó un evento fundamental, el surgimiento del campesinado como sujeto político autónomo, que cuestionaba el lugar que se le había y sigue asignándose dentro del capitalismo y las estructuras sociales tradicionales.

D. Roosevelt (1882-1945) con el “New Deal” (1933-1938), propusieron una fuerte intervención del Estado en el dominio económico, opuesta al pensamiento económico liberal clásico.

Las ideas de Keynes dieron una forma coherente a la nueva visión del Estado. Éste debería controlar ciertas actividades que antes estaban en manos privadas y permitiría, entre otros elementos, una “amplia socialización de la inversión” para así alcanzar el pleno empleo (Keynes, 1965, p. 336), o al menos semi-pleno empleo, en un marco de cooperación entre el Estado y la iniciativa privada.

Esta vasta socialización de la inversión exigió una reestructuración de la producción que se realizó sobre el modelo taylorista y fordista (Coriat, 1982). De esta forma, se produjo una tasa elevada de crecimiento de la producción interior que generó los recursos necesarios para una mayor inversión en la economía. El mantenimiento de este círculo “virtuoso” solamente era posible si había una realización de la producción, es decir la venta de éste; lo cual es posible a través del comercio internacional, con un papel limitado, dada la exigencia de una balanza comercial equilibrada (la teoría keynesiana hace un análisis esencialmente del ciclo económico nacional) y de la creación de un mercado interno fuerte que requiere redistribución de la riqueza social. La redistribución se realiza a través del alza reglamentada de los salarios nominales, de la creación y el funcionamiento de las instituciones sociales (Keynes, 1965, p. 257 y 333) que complementan los salarios reales.

Este es sucintamente el proceso de surgimiento del Estado bienestar, confinado dentro de las fronteras nacionales, pero que tuvo despliegue global. Entre otros medios, por intermedio de los organismos internacionales, por ejemplo, en América Latina la CEPAL, institución de la Organización de la Naciones Unidas, o de la OCDE en los países del Norte global.

Más allá de la reorganización de la producción —en un momento de crisis económica— el keynesianismo debía dar respuesta a la acción política autónoma de los obreros, lo cual haría a través de la reorganización del Estado capitalista. De este modo, terminaría con el mito de la separación del Estado y el mercado; en consecuencia marcaría, en términos formales, el fin del *laissez-faire* (Hardt & Negri, 1994, pp. 27-28).

A partir de ese momento, entró entonces en escena la planificación indicativa económica y social, incorporada a partir de ese momento en el sistema jurídico. La intervención del Estado habría de efectuarse en adelante a través de una serie de

normas, para garantizar la justeza y eliminan cualquier riesgo previsible derivada de la intervención del Estado en la búsqueda del desarrollo. El paso subsiguiente fue la conversión del Estado en una estructura económica y un sujeto productivo, lo cual llaman Hardt y Negri, el Estado del capital social (1994, pp. 41-42), produciéndose un elemento de fricción, no considerado antes, entre los estratos económicos dirigentes y los estratos estatales/políticos rectores. A la sazón se creó una serie de tensiones nunca resueltas, de equilibrios y pactos inestables con: la clase trabajadora, los sectores económicos no estatales, los nuevos sectores económicos dentro del Estado. Finalmente, se convirtió al Estado en un espacio social de acumulación primitiva⁶, algunas cuyas manifestaciones más recurrentes han sido la corrupción y las prácticas de “puertas giratorias”, por medio las cuales funcionarios de alto nivel del Estado han pasado a formar parte de las empresas y compañías multinacionales y viceversa, de acuerdo con las necesidades de la acumulación de capital privado.

El Estado bienestar se caracteriza⁷ entonces, en términos sociales, por una serie de políticas públicas que tienen por objeto la estabilidad en el empleo, el establecimiento del salario mínimo, la creación de instituciones públicas de salud y educación –especialmente técnicas y universitarias-; la implantación de un sistema de

6 El modelo de desarrollo basado en la teoría keynesiana, establecido en la conferencia de Bretton Woods, tiene de acuerdo con McMichael (2004, p. xx y 70), corrientemente los siguientes elementos:

- A. Se organiza el concepto de desarrollo con ideas como el aumento de los estándares de vida, racionalidad y progreso científico. Y se plasman sus objetivos sociales en términos de derechos sociales.
- B. Mercados regulados por el Estado; gasto público keynesiano.
- C. El desarrollo tendrá como actividad económica fundamental la industria, dentro del marco nacional para el crecimiento económico (Kayle 2007).
- D. En el plano internacional existirá la cooperación y la ayuda -militar y económica- como lazo de unión entre el mundo desarrollado y en desarrollo.
- E. Los mecanismos económicos para alcanzar el desarrollo son: la industrialización por sustitución de importaciones, inversión pública (en infraestructura, energía, educación, tecnificación del campo), complementariedad entre los sectores económicos nacionales.
- F. Reforma agraria para favorecer la industrialización del agro.
- G. La iniciativa estatal deberá estimular y administrar la inversión, en un entorno multclasista de coaliciones políticas para sostener el crecimiento industrial. La herramienta de movilización social fue generalmente el nacionalismo.
- H. Realización del desarrollo a través de desigualdades de género, raza y étnicas. Estas incrustadas en el Estado y expandidas a través del mercado.
- I. Variantes: Primer Mundo (libre empresa). Segundo Mundo (planeación central), Tercer Mundo (modernización vía alianza para el desarrollo).

7 Es necesario recordar que existen diferentes tipos de Estado bienestar. Se puede encontrar una síntesis de estos modelos en el texto editado por Gøsta Esping-Andersen, *Welfare States in Transition. National Adaptations in Global Economics* (1996).

pensiones público, entre otros elementos. Aunque su rasgo principal es la instauración de un modelo de acuerdo social entre el Estado, los trabajadores y los empresarios. Las políticas públicas y su pacto están acompañados por un conjunto de leyes (Santos, 2002, p. 48), v.g., que reglamentan el mercado laboral, instauran y reglamentan un sistema público de salud y educación, que hacían más o menos rígida la gestión social.

Es preciso recalcar el papel asignado a la educación por el keynesianismo (de cierta forma dando continuidad a los postulados del liberalismo decimonónico que le asignaban a ella el papel de desarrollar las potencialidades de los sujetos obreros (Macpherson, 1997; Mill, 1977 [1859])) en la medida que la concibe como formadora de capital humano que ha de contribuir al proceso industrial y de industrialización urbano y rural. De acuerdo con Moreno (1995, p. 3) “Las inversiones y gastos educativos quedaron dentro de la política de planeación y administración macroeconómica, convirtiéndose en un gasto privilegiado del sector gubernamental.” Lo anterior se hizo patente en las reformas educativas de los años treinta y cuarenta en diferentes países. Reformas que implicaron ampliación de la infraestructura educativa, ampliación de la red educativa institucional –desde la básica primaria hasta formación profesional pasando por formación técnica.

Puesta en cuestión del Estado bienestar

Durante la década de los setenta del siglo XX, los procesos de producción aceleraron sus transformaciones debido a las innovaciones tecnológicas y al aumento de la pertinencia del conocimiento en la gestión de la economía y la sociedad. Estos elementos contribuyeron a la creación de una nueva forma de organización social, que fue denominada por Daniel Bell (1973, p. 73) sociedad post-industrial, ya que los empleos, en los países del centro, comenzaron a darse mayoritariamente en los sectores de servicios y gestión de la información, que no exigían la transformación de productos materiales. En sentido coincidente, Manuel Castells (1999) la denominó sociedad de la información, ya que los flujos de información se aceleraron y sobrepasaron las fronteras nacionales colocando en relación a empresas, personas y pueblos, quienes antes estaban relativamente aislados.

La transformación del modelo de producción fordista-taylorista dio nacimiento a otra forma de organización de la economía. Ésta es una estructura de producción que se extiende sobre cuatro ejes: flexibilidad (tipos de productos, salarios, condiciones de trabajo), descentralización de la producción (tanto en el espacio nacional como internacional), control (primero por los agentes directos de la producción, e inmediatamente, por las propias empresas) e integración (generalmente, fuera del espacio social nacional donde se realizaba el proceso de producción) (Bohórquez Montoya, 1997; Coriat, 1982). Así, los procesos de reorganización de la sociedad y la producción conllevan que, para los países del centro, gran parte de la producción material pierda su base nacional. Igualmente, la política y la teoría económica que sostenían el modelo de desarrollo centrado nacionalmente son puestas en cuestión y con ello el Estado bienestar.

El modelo de desarrollo desigual llamado globalización

Más allá de las transformaciones mencionadas en la sección precedente, el modelo de desarrollo keynesiano llegó a su fin con el largo descenso de la tasa de ganancia en países desarrollados, que se comenzó a hacerse sentir de forma constante en el periodo de 1963-1974. Este largo descenso ha continuado sin mayores cambios a través múltiples crisis. El elemento que ha marcado este descenso fue, para algunos autores, la presión sobre las ganancias por parte de los trabajadores. Esta presión se basaba en un arreglo institucional “inadecuado”, especialmente estatal, que incluía todas las políticas públicas, especialmente las cobijadas bajo el término Estado bienestar.

Otras explicaciones enfatizan rasgos como la sobreacumulación, el exceso de capacidad instalada, la sobreproducción, la nivelación y crisis del sistema de fordista-taylorista y la disminución de la brecha entre países desarrollados y recientemente industrializados; los cuales serían los factores fundamentales, no mencionados en las explicaciones precedentes, que dan mejor cuenta del porqué la pérdida de rentabilidad del capital (Brenner 2005).

A lo anterior se suman otros elementos. A finales de los años sesenta, se produjeron cambios en la estructura migratoria internacional, se amplió el desarrollo de los medios

de comunicación y de transporte, se dio fin a la Guerra de Vietnam, se produjo la ruptura del sistema de Bretton Woods (ruptura de los tipos de cambios fijos, del control de movimientos de capital y desaparición del patrón oro -15 de agosto de 1971, autonomía relativa de las políticas macroeconómicas nacionales, entre otros elementos) (Moral Santín, 2002, p. 128). Así, se configuró una crisis mundial, especialmente hondada por el aumento de los precios del petróleo, la caída de la producción agrícola mundial y la reestructuración de los sistemas agroalimentarios (FAO, 2000, p. 138; McMichael, 1994, p. 5), y el debilitamiento de la hegemonía norteamericana. Se llegó de esta forma al replanteamiento del desarrollo centrado en lo nacional y comenzó a concebirse éste como proceso de acumulación y crecimiento impulsado globalmente.

Coincidentemente, se dio, desde la teoría social, una puesta en cuestión del desarrollo⁸ basado en la inversión de capital, tecnología, división internacional del trabajo- pues se considera como una forma de dominación que profundizaba de los procesos de colonización y dependencia económica, generando mayor fragmentación social y violencia (Escobar, 2010; Johnson, 2009). El desarrollo sería entonces una construcción, discursiva, ideológica, en otras palabras, sería la conjunción de la dominación nacional e internacional. Aunque para Marc Edelman esta perspectiva no presta atención a los sectores sociales rurales; sus análisis contribuyen a oscurecer las consecuencias adversas y la inequidad provocadas por el neoliberalismo y la globalización cuando destituyen la categoría de desarrollo del horizonte social sin haber sopesado sus efectos sobre, por ejemplo, las relaciones de servidumbre y vasallaje a los cuales se encontraban sometidos gran parte de los habitantes del campo. Paralelamente, se desconocen el trabajo de algunos grupos subordinados que han re-significado la noción y la construcción del desarrollo en tanto mejora de sus condiciones de vida (Edelman, 1999, p. 10).

Precisamente, al concebirse los procesos del sistema capitalista como globales, pero con sus particularidades regionales y nacionales, es necesario preguntarse cómo se articulan estos procesos y sus fuerzas sociales, en distintos espacios. Espacios que no son homogéneos ni social ni políticamente, por lo cual, no puede deducirse que los

8 Igualmente se realiza una avanzada desde el neoliberalismo que pone en duda la existencia de la sociedad y reafirma la primacía del individuo. En las ciencias sociales se coloca en duda la naturalidad de la sociedad y se afirma que ésta es una construcción conceptual de la modernidad que pretende dar cuenta de las relaciones e interdependencia específicas de los sujetos en occidente (cf. (Cabrera & Santana Acuña, 2006; Joyce, 2002).

procesos económicos, políticos y sociales de orden global sean recibidos o aceptados sin ninguna transformación o contradicción dentro una formación social determinada. De la misma manera, es preciso reconocer la existencia de procesos autónomos de orden local, nacional y regional que son imposibles de explicar desde la globalización⁹.

La fuerza dominante en el espacio internacional y global es el capital, como lo ha planteado Philip McMichael (2004). Es el capital el que ha transformado el proyecto de desarrollo que había comenzado con el colonialismo, con cambios en el postcolonialismo, en un proyecto global; es decir, se ha dejado de concebir el desarrollo centrado nacionalmente, bajo el modelo de crecimiento industrial, con expansión de los mercados y regulación de sus efectos socialmente indeseados. En el plano ideal este modelo de desarrollo debía estar acompañado de una serie de instituciones de orden político (Beltrán Mora et al., 2013) que permitiese a los sujetos ser ciudadanos, en una sociedad enmarcada dentro del Estado nacional con plena soberanía. Sin embargo, el modelo de desarrollo neoliberal se encuentra basado en el crecimiento económico organizado globalmente y su éxito se mide por la participación e integración en el mercado mundial; donde las unidades territoriales del despliegue de este proceso pueden ser ciudades, biorregiones, redes de comercio, cadenas de mercancías o macrorregiones (McMichael, 2004, pp. 154-155).

Al plantearse el desarrollo centrado en el crecimiento económico organizado globalmente, se tiende a transformar las competencias (además del sentido y vectores de la política pública) y la soberanía del Estado nacional. Se redefine el rol del Estado y las áreas de injerencia, para que su acción contribuya al crecimiento económico; igualmente se modifican las fronteras, no necesariamente geográficas, empero, sí las sociales, raciales y de género, entre otras. De este modo, se plantea una ruptura en la congruencia para la acción política que planteaban los Estados, pues muchos de los procesos no son determinados totalmente en el plano internacional ni en el plano nacional, sino en la relación e interacción de ambos, en las relaciones de múltiples espacios nacionales y globales; lo cual conduce a la reducción de los espacios y tiempos para la cooperación social afectando la expresión de la democracia formal (Altvater,

⁹ Bob Jessop (2002, p. 96) advierte: "Es un error explicar acontecimientos y fenómenos concretos desde el propio proceso de globalización, del mismo modo que es inútil recoger todo lo que acontece bajo el paraguas explicativo de la globalización. También lo es el ligar absolutamente todo a la globalización como si ésta tuviese mejor capacidad explicativa que cualquier otra opción alternativa".

2002). No obstante, el Estado no desaparece o pierde necesariamente eficacia, pues sigue proporcionando las condiciones materiales para la existencia social que permiten a su vez la instauración de los procesos de crecimiento globalmente orientados; por consiguiente, las relaciones de poder y fuerza no pueden ser totalmente ubicadas fuera del Estado soberano (Mann, 2002, p. 177).

De esta forma se instauraron las condiciones para la formulación de un modelo de crecimiento económico orientado globalmente cuya mejor expresión es el denominado Consenso de Washington¹⁰. Éste fue planteado como la solución a las ineficiencias del modelo de desarrollo; y el diagnóstico y las soluciones propuestas, en su conjunto, fueron realizados y experimentados en América Latina.

El Consenso de Washington recogió los principales puntos delineados por las instituciones financieras multilaterales, con sede en Washington, Estados Unidos de América, que buscaban el crecimiento económico a través del mercado y fundamentado en las exportaciones. Como tal, es una síntesis de los aspectos fundamentales sobre política pública, derivada de más de 277 estudios sobre Latinoamérica, realizados tanto por el Banco Mundial, el FMI como por los centros de pensamiento (think tanks). Los estudios, de acuerdo con Oliver Dabène (1997), fueron desarrollados entre 1987 y 1992, entre los cuales se destacaban 84 sobre los países de la región, 33 sobre la pobreza y los recursos humanos, 38 sobre el gasto público y las inversiones. En términos de Williamson, el Consenso fue el mínimo común denominador en materia de política económica dirigido por las instituciones de Washington a los países de América Latina.¹¹

10 El término Consenso de Washington fue acuñado por John Williamson ([1990]2002).

11 El Consenso de Washington es sintetizado por Williamson (2002) en diez puntos:

1. Disciplina fiscal. El déficit fiscal es aceptable entre 1 y 2% del PIB.
2. Reorientación de las prioridades del gasto público hacia campos que ofrecen alta rentabilidad económica y posibilidades de mejorar la distribución de los ingresos como serían la atención primaria de salud, la educación primaria y el gasto en infraestructura.
3. La reforma fiscal o tributaria (disminución de las tasas marginales y ampliación de la base tributaria).
4. La liberalización de los tipos de interés.
5. Determinación del tipo de cambio competitivo.
6. Liberalización del comercio internacional.
7. Liberalización de los flujos de inversión extranjera directa.
8. Privatización. Bajo la consigna que lo privado es manejado más eficientemente que lo público. Las privatizaciones deberán promover la competencia y reducir el déficit fiscal.
9. Desregulación de los distintos mercados.
10. Garantía para la de propiedad privada (seguridad jurídica).

Gobernanza global como guía de la política pública

Los dos grandes modelos de desarrollo esbozados en este trabajo se fundamentan en un tipo de acción estatal diferencial respecto a lo que comúnmente se ha denominado política pública. El común denominador ha sido el impulso al crecimiento económico y la acumulación de capital, pero cuyo sentido fundamental es permitir la organización de las clases dominantes y la regulación del conjunto social en sus diferentes instancias (Poulantzas, 1986, p. 64). El Estado bienestar keynesiano buscó la intervención en lo social para garantizar los acuerdos mínimos para impulsar el crecimiento económico. Así la política social tiene como sujetos privilegiados de su accionar a una serie de fracciones y clases sociales -clase obrera, personal del Estado, administradores y reguladores de la producción dentro de una nación determinada-.

Lo alcanzado por estos grupos o clases sociales se debía de extender paulatinamente a otros miembros de la sociedad (Bohórquez Montoya, 2001), en la medida que adquiriesen la categoría de ciudadanos, el crecimiento económico brindase los recursos para ello y éstos estuviesen a disposición del Estado. De este modo, la política pública tendería a expulsar de su campo de acción a aquellos grupos que se considerasen distintos o fuera de la comunidad nacional.

En contraste, el modelo de desarrollo global, cuyo fundamento teórico es la escuela neoclásica de economía —más conocida como neoliberalismo—, plasma un campo diferente de acción. Lo hace en tanto destituye a los grupos nacionales y clases sociales como objeto privilegiado de su acción. Esta destitución pasa por borrar la diferencia entre política económica y social, ya que en adelante se hablará en términos generales de política pública¹² (Satriano, 2006, p. 6).

Esta destitución permite conjugar distintos elementos de la intervención del Estado que recaen sobre diferentes sujetos poseedores de derechos en tanto ciudadanos (a al menos pertenecientes a la comunidad política, en la medida que se les reconoce como sujetos de derechos y deberes). No obstante, en concordancia con la orientación global del modelo y la redefinición del papel de los organismos internacionales,

12 En el medio académico continúa utilizándose esta diferenciación con el objeto de poder analizar los distintos tipos de intervención del Estado. El texto editado por César Giraldo (2013) es ejemplar en el estudio de la política pública desde una óptica de la política social; en especial, véase el capítulo “Política social contemporánea” (pp. 9-115).

los grandes lineamientos de la política pública que abarcan el campo de lo social se establecen, en cierta forma, por medio de la gobernanza; Lo cual permite en términos de Michael Foucault “una individuación de la política social” (Foucault, 2004, p. 149).

Gobernanza

Al plantearse los procesos del capital a nivel global y su proyecto de desarrollo global, el capital pretende construir un espacio cívico perfectamente apolítico, en el cual esté presente una serie de agentes sociales, bajo el título de sociedad civil global, con el objeto de que contribuyan al ordenamiento de la economía mundial, y con los cuales se pueda negociar las reglas para el crecimiento económico (Drainville, 2004, p. 106). Esto como parte de un proceso denominado gobernanza global, o sea “el sistema de reglas e instituciones establecido por la comunidad internacional y los actores privados para administrar los asuntos políticos, económicos y sociales” (World Commission on the Social Dimension of Globalization, 2004, p. 75). Para su implementación se necesita del concurso no sólo de los Estados y de las organizaciones internacionales, sino de todos aquellos que puedan y deban contribuir a la solución de los problemas y la administración del sistema.

Cynthia Hewitt de Alcántara (1998, pp. 106-107) afirma que el concepto de gobernanza, desarrollado inicialmente por la instituciones financieras internacionales en la década de los 70, le ha permitido a las mismas instituciones intervenir en una serie de dominios que les eran prohibidos —políticos y sociales— sin antagonizar directamente con los Estados. El concepto de gobernanza es compartido por toda una serie de instituciones, y no solamente las financieras, comprometidas en la regulación de la economía global y del espacio transnacional con cierta autonomía con respecto a los Estados.

La gobernanza global implica pues el sometimiento de las políticas nacionales a un sistema de reglas, de sistemas legales, que en cierta forma sobrepasan la soberanía nacional, dirigidos a la reforzar la economía global en sus circuitos de dinero, mercancías y capital. La mayor parte de normas provienen de los organismos financieros multilaterales, grupos de países desarrollados, corporaciones transnacionales, y las cuales son asumidas con variaciones por los diferentes Estados nacionales (McMichael, 2004, p. 139; Sassen, 1996, p. 29).

La gobernanza se convierte entonces en el marco normativo general que conforma sujetos especiales para la gestión del sistema. Sujetos que deben contribuir a la solución de los problemas y riesgos que nos afectan a todos –independientemente de su ubicación histórico-geográfica, de su cultura, de sus opciones políticas e ideología-. Empero, su interpretación e implementación pasan por una serie de instancias que van de lo internacional (agendas, principios y valores universales, horizontes éticos y sociales).¹³ De esta forma, todo confluye en la formulación del “nuevo” cosmopolitismo), a lo nacional (planes de desarrollo, políticas, programas, proyectos, temas de agenda pública, entre otros), hasta lo local.

Sin embargo, al mismo tiempo, como lo demuestra Foucault, las múltiples y constantes intervenciones del Estado van en aras de asegurar un espacio económico mínimo en el interior del cual cada individuo pueda afrontar los riesgos y contingencias de la vida (Foucault, 2004, p. 150). El aseguramiento de este espacio económico no está dado sólo por la intervención del Estado, sino por el acuerdo de los distintos agentes sociales que reconocen y determinan cuáles serían las condiciones básicas que permitiesen a los distintos sujetos (en tanto individuos) construir ese espacio económico. Aunque el ideal no es la permanencia en ese espacio mínimo, sino su ampliación (por el esfuerzo del propio sujeto o de forma asociada), es en ese espacio es en donde el individuo debe ser capaz de generar los ingresos necesarios que requiera; pero la ampliación de los ingresos y la transformación del mismo espacio depende del “capital humano” que haya sido capaz de construir el sujeto a partir de las condiciones mínimas colocadas por los distintos agentes sociales. En otras palabras, deben generarse unas condiciones mínimas que permitan la institución de individuos posesivos-ciudadanos, dispuesto ideológica, política, social y económicamente para ingresar y participar en el mercado(s).

A la educación se le asignará un papel fundamental en la ampliación del espacio económico de los individuos y las familias, y por vía de ellos de los países, regiones, ciudades, entre otros, en el orden económico global. Para poder desplegar este espacio se necesitará transformar la organización e inversión del Estado en el sector educativo. Así se instaura un dispositivo ideológico que afirma, entre otros elementos, “los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad

13 Al respecto los análisis de Slavoj Žižek señalan como estos se imponen a través de los conceptos de libertad y libre albedrío individuales (Žižek, 2011). Igualmente, a través de la implementación de políticas públicas que aborden nociones como capital social (Harris, 2001; Hooghe & Stolle, 2003) y universalismo básico (Molina, 2006).

del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible” (Puiggrós, 1996, p. 90). No obstante, las promesas del modelo que deberían ser implementadas a partir de la descentralización de funciones del Estado, ampliación de la oferta educativa de carácter privado (con su corolario de privatizaciones previas), flexibilización y reducción de la contratación docente, imposición de contenidos y evaluaciones comunes a través de pruebas estandarizadas, se concretizó, por el contrario, en una baja en la calidad de la educación que ha contribuido en poco a los procesos de ampliación del espacio económico en los países del sur global.

La gobernanza global y la forma de intervención conocida como política pública, permiten la vinculación de procesos políticos basados territorialmente y formas de acumulación y reproducción -desde lo local hasta lo global (Lacher, 2006, p. 155)-.

Referirse específicamente a la política pública, en vez de política social o económica, pasa por el reconocimiento de que los procesos de separación de estas instancias y, específicamente, entre Estado y capital (mercado), así como entre lo nacional y lo global, nunca ha sido absoluta¹⁴. También pasa por el reconocimiento de la instauración del mundo de los ingresos, independientes del salario; es decir, de una transformación del mundo del trabajo; pues éste ya deja, entre otros, de estar regido por una actividad específica relacionada directa o indirectamente con la industria, sino a cualquier actividad (sin necesariamente estar cubierto por unos estándares que garanticen una protección social) que brinde los medios monetarios para poder subsistir. Es pues, al mismo tiempo, el paso de lo colectivo a lo individual, donde se reconocen los grupos humanos -etnias, comunidades, grupos minoritarios y diferentes de todo orden- en tanto ellos contribuyan al “bienestar” y la producción del espacio económico necesario para que cada sujeto garantice su supervivencia. Paradójicamente, este reconocimiento trae en su interior el germen de destrucción de las condiciones que dan vida a cada grupo, pues la función que se les instaura, desde el modelo neoliberal, corresponde a los criterios y necesidades del mercado capitalista. Esto debido a que es un proceso de disolución-conservación de los grupos y comunidades en la medida que puedan garantizar los procesos y objetivos de la política social individual.

En síntesis, este trabajo ha expuesto cómo el desarrollo – en sus dos grandes expresiones –, busca implementar un modelo de sociedad y de Estado en función de las

14 Al respecto son ilustrativos los análisis de Eric R. Wolf (1997), Mike Davis (2002) y Karl Polanyi (2001).

necesidades propias del sistema productivo, lo cual exige una serie de intervenciones del Estado bajo la rúbrica de política pública (económica-social). Las transformaciones del sistema capitalista, de las condiciones políticas y del mismo Estado son el motor de las mismas transformaciones del desarrollo y de sus políticas públicas en aras de su adecuación y conformidad con las necesidades propias del proceso económico. Sin embargo, la política pública, a la par, es un campo de tensión, donde los agentes sociales, de acuerdo con su peso específico y la correlación de fuerzas, logran imponer, en parte, sus intereses -ya sean estos propios de la clase obrera, de los ciudadanos, de grupos étnicos o minorías, entre otros-. El Estado, la gobernanza global, hoy como en el pasado, enfrentan a aquellos grupos y sujetos sobre los cuales impone su poder, pero los cuales se resisten y rebelan en busca de su propio horizonte de vida.

Referencias

- Altvater, E. (2002). El lugar y el tiempo de lo político bajo las condiciones de la globalización económica. [Ort und Zeit des politischen unter Bedingungen ökonomischer Globalisierung]. *Zona Abierta*(92/93), 7-60.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: a Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Beltrán Mora, L. N., Bohórquez Montoya, J. P., Pardo Rodríguez, L. E., Ramírez Hernández, L. F., Rendón Acevedo, J. A., & Sanabria Landazábal, N. J. (2013). *Desarrollo, territorio y gobernanza local. Construcciones sociales para el buen vivir*. Sarrebruck, Alemania: Editorial Académica Española.
- Bohórquez Montoya, J. P. (1997). La técnica como disposición del mundo. *Texto y Contexto*(32), 139-187.
- Bohórquez Montoya, J. P. (2001). *Concepciones políticas en la Constitución de 1991*. Medellín: Coimpressos.
- Cabrera, M. Á., & Santana Acuña, Á. (2006). De la historia social a la historia de lo social. *Ayer*, 62(2), 165-192.
- Castells, M. (1999). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Malden - Oxford: Blakwell Publishers.
- Cole, K., Cameron, J., & Edwards, C. (1990). *¿Por qué discrepan los economistas?* Bilbao: Iepala.

- Coriat, B. (1982). *L'Atelier et le chronomètre : essai sur le taylorisme, le fordisme et la production de masse* (Nouv. éd. rev. et augm. ed.). Paris: Christian Bourgois editeur.
- Dabène, O. (1997). *La région Amérique Latine : interdépendance et changement politique*. Paris: Presses de Science Po.
- Davis, M. (2002). *Late Victorian Holocaust: El Niño Famines and the Making of the Third World*. London: Verso.
- Drainville, A. C. (2004). *Contesting Globalization: Space and Place in the World Economy*. London: Routledge.
- Edelman, M. (1999). *Peasants Against Globalization: Rural Social Movements in Costa Rica*. Standford: Standford University Press.
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Ciencias Sociales.
- Esping-Andersen, G. (1996). *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economics*. London: SAGE Publications.
- FAO. (2000). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación 2000*. Roma: FAO.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique*. Paris: École des hautes études en science sociales/Gallimard/Seuil.
- Giraldo, C. (Ed.) (2013). *Política social contemporánea en América Latina. Entre el asistencialismo y el mercado*: Ediciones Desde Abajo.
- Hardt, M., & Negri, A. (1994). *Labor of Dionysus: A Critique of the State-Form* (Vol. 4). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Harris, J. (2001). *Depoliticizing Development: The World Bank and Social Capital*: LeftWord Books.
- Hewitt de Alcántara, C. (1998). Uses and Abuses of the Concept of Governance. *International Social Science Journal*, 155, 105-113.
- Hooghe, M., & Stolle, D. (Eds.). (2003). *Generating Social Capital. Civil Society and Institutions in Comparative Perspective*. New York: Polgrave Macmillan.
- Jessop, B. (1999). *Crisis del Estado de Bienestar: Hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Nacional de Colombia.

- Jessop, B. (2002). Reflexiones sobre la (i)lógica de la globalización. [Reflections on the (I)logic of Globalization]. *Zona Abierta*(92/93), 95-124.
- Johnson, C. (2009). *Arresting Development. The Power of Knowledge for Social Change*. London; New York: Routledge.
- Joyce, P. (Ed.) (2002). *The Social in Question. New Bearings in History and the Social Sciences*. London; New York: Routledge.
- Keynes, J. M. (1965). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero* (E. Hornedo, Trans. 2a ed.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Lacher, H. (2006). *Beyond Globalization: Capitalism, Territoriality and the International relations of Modernity*. London; New York: Routledge.
- Macpherson, C. B. (1997). *La democracia liberal y su época* (F. S. Fontela, Trans. 1ra ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Mann, M. (2002). ¿Ha terminado la globalización con el imparable ascenso del Estado nacional? [Has Globalization Ended the rise of the nation-state?]. *Zona Abierta*(92/93), 175-211.
- McMichael, P. (1994). Introduction: Agro-Food Restructuring-United in Diversity. In P. McMichael (Ed.), *The Global Restructuring of Agro-Food Systems* (pp. 1-17). Ithaca; London: Cornell University Press.
- McMichael, P. (2004). *Development and Social Change: A Global Perspective* (3rd ed.). Thousand Oaks Pine Forges Press.
- Mill, J. S. (1977 [1859]). On Liberty *Essays on Politics and Society. Collected Works* (Vol. XVIII, pp. 213-310). Toronto: University of Toronto Press; Routledge & Kegan Paul.
- Molina, C. G. (Ed.) (2006). *Universalismo básico: Una nueva política social para América Latina*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Moral Santín, J. A. (2002). Globalización y transformaciones financieras. ¿El fin de las políticas macroeconómicas nacionales? *Zona Abierta*(92/93), 127-173.
- Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*(67), 1-7.
- Polanyi, K. (2001). *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston: Beacon Press.
- Poulantzas, N. (1986). *Estado, poder y socialismo* (F. Claudín, Trans. 6a. ed.). México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*(146), 90-101.
- Rostow, W. W. (1960). *El proceso de desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Vea y Lea.
- Santos, B. d. S. (2002). *Toward a New Legal Common Sense: Law, Globalization, and Emancipation* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sassen, S. (1996). *Losing Control?: Sovereignty in an Age of Globalization*. New York: Columbia University Press.
- Satriano, C. (2006). Pobreza, políticas públicas y políticas sociales *Revista Mad*(15), 1-15.
- Williamson, J. (2002). What Washington Means by Policy Reform. *Speeches and Papers*. Retrieved from <http://www.piie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>
- Wolf, E. R. (1997). *Europe and the People Without History*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press.
- World Commission on the Social Dimension of Globalization. (2004). A Fair Globalization: Creating Opportunities for All. Retrieved from <http://www.ilo.org/public/english/wcsdg/docs/report.pdf>
- Žižek, S. (2011). Contra los derechos humanos. [Against human rights]. *Suma de negocios*, 2 (2), 115-127.

Riobaldo de Guimarães Rosa e algumas experiências de bem e mal: “o diabo na rua no meio do redemunho”¹

Elni Elisa Willms²

Introdução: “não via que o perigo torna a vir, sempre?”³

Daí, depois, tudo recomeçou de novo, em mais bravo. E nisto, que conto ao senhor, se vê o sertão do mundo. Que Deus existe, sim, devagarinho, depressa. Ele existe – mas quase só por intermédio da ação das pessoas: de bons e maus. Coisas imensas do mundo. O grande-sertão é a forte arma. Deus é um gatilho? (ROSA, 1986, p. 300).

Este texto aborda algumas poucas experiências, com o bem e o mal, dentre as muitas narradas por Riobaldo, em *Grande sertão: veredas*, do escritor brasileiro João Guimarães Rosa (1908-1967). Riobaldo, um ser de linguagem, ocupa a cena central do livro e é um homem do sertão, do interior do Brasil, jagunço numa época distante, num tempo quase mitológico; o livro não circunscreve data por, talvez, querer representar as inquietações que desde sempre visitam os homens nas suas lidas e lutas cotidianas. Recorto fragmentos de histórias que o personagem vai nos apresentando como convites a pensar uma cultura de paz, pois que, como anunciado na epígrafe, “o perigo torna a

1 ROSA, 1986, p. 04.

2 Professora Adjunto III da UFMT, Campus de Rondonópolis. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atua na Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. Coordenou, em 2016, o Projeto de Extensão “Leituras sem grades”. Membro do Grupo de Pesquisa GEIFEC – Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura]. E-Mail: elnielisaw@gmail.com

3 ROSA, 1986, p. 176.

vir, sempre”. Diante de tantas violências no mundo contemporâneo, com o retorno de ideologias conservadoras e de exclusão que colocam a vida em perigo, precisamos edificar uma postura vigilante e, quem sabe, uma atitude de narrar os acontecimentos nos ofereça condições de seguir afirmando a vida.

João Guimarães Rosa publicou *Grande sertão: veredas* em 1956 e inaugurou uma forma singular de linguagem, ao estilo coloquial do homem sertanejo, mas que, ao mesmo tempo, fez emergir aspectos de profundo refinamento do ser humano universal. É um monólogo do personagem principal que, entre encontros e desencontros, idas e vindas no tempo, narra sua trajetória de vida. Sem segurança do que narra, embora tenha vivido, intui que o narrado e o vivido guardam seus mistérios: “Eu nunca tinha certeza de coisa nenhuma” (ROSA, 1986, p. 329), sempre indagando se o que conta é ou não é, pois, mesmo tendo vivido não logra tudo compreender. Como você e eu. Quem dá conta da totalidade?

Como roteiro do texto não usarei a forma clássica de, primeiramente, abordar aspectos teóricos para depois dialogar com as questões postas pelo personagem Riobaldo, mas procurarei misturar os dois registros, o ficcional literário e o científico (filosófico, antropológico e hermenêutico) para reafirmar aqui, por um lado, a indissociabilidade entre o real e a ficção e, por outro lado, o papel fundamental da literatura como um dos itinerários de formação (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2011 e 2014) a nos amparar, assim como o cinema e demais artes, na tentativa de compreender de maneira um pouco mais ampliada a condição humana:

Em linhas gerais, defendemos, tanto pela reflexão quanto pela experiência (pessoais e coletivas), que a autoformação das pessoas não pode limitar-se às quatro paredes de uma instituição tão etnocêntrica como a *escola*. Não desconsideramos sua importância histórica no Ocidente e nem a tão propalada e talvez única instância de “formação” a que parcelas menos favorecidas da população teriam acesso. Assim como não desconsideramos as infundáveis discussões entre militantes partidários de uma educação pública que, magicamente, seria sinônimo de democratização, igualdade qualidade. Parece-nos, pela reflexão investigativa e pela experiência (também pessoais e coletivas), que essa instituição estatal (e poucas vezes “pública”) é muito mais responsável pela marginalização de grandes parcelas da população [...] (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2014, p. 10. Grifos dos autores).

Uma escola (uma sociedade?) que faz uso de mecanismos autoritários e se reproduz por meio de práticas de violência física e simbólica pode operar no sentido de uma cultura de paz? Não trago certezas nem afirmativas do que seja certo ou errado, mas convido ao diálogo sobre os desafios de uma cultura da não violência. Para essa tarefa, elejo a literatura, neste caso, representada por recortes de um livro que narra cenas de uma pessoa de vida comum, pois como afirma Todorov (2014) “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com ele numerosas características; [...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (p. 22 e 23).

Diante de uma narrativa complexa e ampla como é a de *Grande sertão: veredas*, escolhi ir saltando de uma página a outra, buscando alguns poucos aspectos que evidenciam a complexidade humana na sua relação com o que pode ser considerado bom ou mau. Escolhi alguns trechos e histórias, sem intenção de esgotar a temática que se oferece aberta ao leitor.

Viver é muito perigoso, mesmo.⁴

Nos princípios delineados no preâmbulo de seu Ato Constitutivo, a UNESCO afirma que “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas”. Desde o final da Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a humanidade busca uma cultura de paz e de práticas de não violência. Em 1999, a ONU declarou que uma cultura de paz baseia-se em um conjunto de valores, atitudes, tradições e comportamentos que respeitam a vida, os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos os homens e mulheres. Para consolidar esses objetivos, faz-se necessário um processo de educação, diálogo e cooperação. O complexo cenário contemporâneo não permite maniqueísmos ou leituras ingênuas, que creem em soluções rápidas e unilaterais. No entanto, as mais distintas áreas do saber podem, com abordagens multidisciplinares, contribuir para uma educação contemporânea mais adequada a compreender essas questões e promover alternativas para o desenvolvimento das culturas de paz e diminuição das culturas de violência.

⁴ ROSA, 1986, p. 234

Alguns trechos já no início de *Grande sertão: veredas* evidenciam a possibilidade de reflexão sobre a temática proposta. A memória de Riobaldo questiona se o Diabo existe ou não. Avançado na idade, o personagem narra uma vida em que experimentou o mal e o bem, a paz e a guerra, tudo junto e misturado. Mas, então? O diabo – personificação do que seria o mal – existe ou não existe?

Explico ao senhor: o diabo vige dentro do homem, os crespos do homem – ou é o homem arruinado, ou o homem dos avessos. Solto, por si, cidadão, é que não tem diabo nenhum. Nenhum! – é o que digo. O senhor aprova? (ROSA, 1986, p. 03).

Morin (1997), embora escreva a partir de outra vertente (sociológica e antropológica), converge com Rosa e compreende o caráter movente no qual se insere como quem pensa, sente e escreve sobre a complexidade vivida: “Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida” (p. 09). Em seu livro, *Meus demônios*, lê-se:

Obedecemos a forças poderosas sem saber; demônios que, como o *daimôn* de Sócrates, são entidades espirituais ao mesmo tempo interiores e superiores a nós. No *Banquete* de Platão, Eros é um *daimôn*, ser intermediário entre o mundo do ser e o mundo do devir. Para Jung, há uma dialética permanente do eu com a sombra, esta camada móvel da alma onde se agitam os demônios, que nos possuem enquanto não compreendemos que são nossas fontes vivas (MORIN, 1997, p. 08).

A palavra que, em Rosa, é escrita “redemunho”, no falar sertanejo – a me inspirar desde o título deste texto – recebe, em Morin, a grafia normativa “redemoinho”, e ambas estabelecem o mesmo sentido de se referirem ao “movimento em círculo causado pelo cruzamento de ondas ou ventos contrários” (MARTINS, 2001, p. 417). Tal como o bem e o mal. Por outro registro, para a civilização hindu, é no entrecruzamento de forças que criam e destroem que o universo se mantém: Brahma, o Deus criador; Shiva, o que destrói para criar algo novo, é também conhecido como o “transformador”; e Vixnu o responsável pela manutenção do Universo. Nessa perspectiva, não há oposição, mas complementariedade de forças em alternância, como bem observa Riobaldo:

Melhor, se arrepare: pois, num chão, e com igual formato de ramos e folhas, não dá a mandioca mansa, que se come comum, e a mandioca-brava, que mata? Agora, o senhor já viu uma estranhez? A mandioca-doce pode de repente virar azangada – motivos não sei; às vezes se diz que é por replantada no terreno sempre, com mudas seguidas, de manaíbas – vai em amargando, de tanto em tanto, de si mesma toma peçonhas. E, ora veja: a outra, a mandioca brava, também é que às vezes pode ficar mansa, a esmo, de se comer sem nenhum mal. E que isso é? (ROSA, 1986, p. 04).

O que isso é? Será que Riobaldo estava especulando sobre ambiguidades da natureza humana? Pessoas que nascendo “boas”, por vezes tem atitudes malvadas e outras, de ruindades conhecidas, são capazes de bondades⁵. Se houvesse resposta definitiva, a vida não teria sua parcela de mistério. Homem comum, Riobaldo, narra diversas situações em que tudo – bem e mal – aparece misturado. Ele intui. Ele sabe por experiência que bem/mal, feio/bonito e etc., se entrelaçam para urdir o humano. O sertanejo Riobaldo fez a travessia nesse sertão infinito que é a vida, e como ela se mostra inesgotável ele sabe que ela nunca cabe em simplificações. E sempre pergunta para aquele que o ouve: o que é isso? Interessante esse movimento, ele sabe, mas pergunta, como se devolvesse ao outro uma possibilidade de outras leituras, quase como se convocasse o ouvinte para que se posicionar. Por esse motivo indagamos incessantemente as nossas experiências, produzimos nossos textos e os artistas fazem suas artes: a vida não cabe em palavras, embora nos esforcemos para compreendê-la, simbolicamente, em suas tantas linguagens.

Larrosa (2014) dá sua contribuição para os nossos esforços de compreender o perigo simbólico ao explorar a etimologia da palavra experiência. Ele nos mostra que a raiz indo-europeia *per* relaciona-se com a ideia de travessia; e o radical *periri* nos remete à palavra perigo. Portanto, o sujeito da experiência é esse ser exposto a uma prova ou experiência e que, ao mesmo tempo, corre um risco, um perigo, como nos indica a

5 Apenas um exemplo dessas ambiguidades humanas, entre tantos, João Guimarães Rosa em *Lão-Dalalão* (ROSA, 2001) trata da história de Soropita e Doralda. Ele é um boiadeiro e ex-matador de jagunços (muitos atos de maldade?), traz no corpo muitas cicatrizes. Doralda, sua mulher, uma ex-prostituta (atos condenáveis?), tinha sido *Dadã* e *Sucena*, quando Soropita a conheceu, mas isso “eram poesias desmanchadas no passado, um passado que, se a gente auxiliar, até Deus mesmo esquece” (ROSA, 2001, p. 31). Foram morar no Povoado do Æo, “num vão, num saco da Serra dos Gerais, sua vertente sossolã” (ROSA, 2001, p. 28). Nesse lugar isolado viviam o “Amado” e a “Amada” um amor que Meneses (2010) chama de *Cântico dos Cânticos do Sertão*.

epígrafe dessa sessão, em que Rosa afirma: “viver é muito perigoso, mesmo”. Ele padece, sofre, é alcançado por situações que lhe escapam ao controle e até à compreensão. No entanto, narra e faz a “travessia”, última palavra escrita no volumoso romance que tem 538 páginas, na edição em estudo.

Morin (1991) explora a natureza, a vida, o habitat e a organização do mundo das ideias, a noosfera, que se interpõe entre nós e o mundo exterior, como meio condutor do conhecimento, nos permite ampliar a compreensão da força daquilo que nos constitui:

Enfim, a trindade psico-sócio-noosférica está imersa e englobada na natureza (biosfera) e no Cosmo. Não são apenas o indivíduo e a sociedade que operam transações com o mundo; a própria noosfera está aberta ao mundo e dialoga com ele: os mitos e as ideias exploram o mundo, viajam pelo mundo, *cultivam-no*, esforçando-se por aí fazerem seu ninho, e, finalmente, elaboram as visões de mundo, as imagens do mundo, as concepções do mundo. [...] Mas é também através da noosfera que se forma a interrogação humana, e é a noosfera que estabelece o contato com o desconhecido, o indizível, o mistério. (MORIN, 1991 p. 110. Grifo do autor).

É tanto assim a força da noosfera que, quando sob a força de uma ideia, o corpo responde com sensações que Riobaldo confessa:

O que eu purgava era ranço nervoso, sobra da esquentação curtida nas horas de tiroteio. Comigo, assim, depois de cada forte fogo, me dá esse porém. É uma coceira na mente, comparando mal. Faz regular uns seis anos, que estou na jagunçagem, medo de guerra não conheço; mas, na noite, passado cada fogo, não me livro disso, essa desinquietação me vem... (ROSA, 1986, p. 190)

E o mesmo Riobaldo que afirma: “Tem diabo nenhum. Nem espírito. Nunca vi. Alguém devia de ver, então era eu mesmo, este vosso servidor. Fosse lhe contar... Bem, o diabo regula seu estado preto, nas criaturas, nas mulheres, nos homens. Até: nas crianças – eu digo” (ROSA, 1986, p. 04), noutra passagem, traz à tona outro princípio de constituição humana: “Sertão não é malino nem caridoso, mano oh mano!: ele tira ou dá, ou agrada ou amarga, ao senhor, conforme o senhor mesmo” (ROSA, 1986, p. 460). Daí se pode especular que João Guimarães Rosa evidencia o caráter contraditório,

mas não dicotômico entre bem e mal. São as pessoas portadoras de seus *daimôns*, como nos aponta Edgar Morin, que fazem acontecer eventos e atitudes de paz ou de violência, “conforme o senhor mesmo”, no dizer de Rosa. São as pessoas singulares ou em comunidade e cotidianamente com suas atitudes e escolhas que fazem emergir, ou não, uma cultura de paz. Ela pode ser construída, como também pode ser destruída. Depende de cada pessoa, na singularidade e na coletividade de partilha de ideias e gestos. No entanto, no viver do dia a dia parece, a algumas pessoas, que tudo vem bem apartadinho – bem é bem, mal é mal:

Então – eu pensei – por que era que eu também não podia ser assim, como o Jõe? Porque, veja o senhor o que eu vi: para o Jõe Bexiguento, no sentir da natureza dele, não reinava mistura nenhuma neste mundo – as coisas eram bem divididas, separadas. – “De Deus? Do demo?” – foi o respondido por ele – “Deus a gente respeita, do demônio se esconjura e aparta... Quem é que pode ir divulgar o corisco de raio do borro da chuva, no grosso das nuvens altas?” (ROSA, 1986, p. 192).

João Guimarães Rosa parece querer nos alertar para a diversidade de escolhas presentes numa só pessoa: “É, e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é... Quase todo mais grave criminoso feroz, sempre é muito bom marido, bom filho, bom pai, e é bom amigo-de-seus-amigos! Sei desses”. (ROSA, 1986, p. 05). E então? Como pensar numa cultura de paz... sem as gasturas humanas?

Ao longo de todo o livro, Riobaldo narra variadas histórias acontecidas no sertão, sabidas por outrem, verificadas ou não, quase como a justificar seus próprios atos, não importa: histórias que ilustram o caráter movente (GARBUGLIO, 1972; GALVÃO, 1972) do ser humano, sendo algumas delas de pessoas “de ruindades calmas”:

Olhe: um chamado Aleixo, residente a légua do Passo do Pubo, no da-Areia, era o homem de maiores ruindades calmas que já se viu. Me agradou que perto da casa dele tinha um açudinho, entre as palmeiras, com traíras, pra-almas de enormes, desenormes, ao real, que receberam fama; o Aleixo dava de comer a elas, em horas justas, elas se acostumaram a se assim das locas, para papar, pareciam ser peixes ensinados. Um dia, só por graça rústica, ele matou um velhinho que por lá passou, desvalido rogando esmola O senhor não duvide – tem gente, neste aborrecido mundo, que mata só para ver alguém fazer careta... Eh, pois, empós, o

resto o senhor prove: vem o pão, vem a mão, vem o são, vem o cão. Esse Aleixo era homem afamalhado, tinha filhos pequenos; aqueles eram o amor dele, todo, despropósito. Dê bem, que não nem um ano estava passado, de se matar o velhinho pobre, e os meninos do Aleixo aí adoeceram. Andaço de sarampão, se disse, mas complicado; eles nunca saravam. Quando, então, sararam. Mas os olhos deles vermelhavam altos, numa inflama de sapiranga à rebelde; e susseguinte – o que não sei é se foram todos duma vez, ou um logo e logo outro e outro – eles restaram cegos. Cegos, sem remissão dum favinho de luz dessa nossa! O senhor imagine: uma escadinha – três meninos e uma menina – todos cegados. Sem remediável. O Aleixo não perdeu o juízo; mas mudou: ah, demudou completo – agora vive da banda de Deus, suando para ser bom e caridoso em todas suas horas da noite e do dia. Parece até que ficou o feliz, que antes não era. Ele mesmo diz que foi um homem de sorte, porque Deus quis ter pena dele, transformar para lá o rumo de sua alma. Isso eu ouvi, e me deu raiva. Razão das crianças. Se sendo castigo, que culpa das hajas do Aleixo aqueles menininhos tinham?! (ROSA, 1986, p. 05).

Quem é que pode responder? Poderíamos fazer mil conjecturas, de que, por exemplo, independentemente de haver assassinado o velho, as crianças seriam acometidas de sarampo. Não é possível saber. Penso que o autor nos convida a refletir sobre as escolhas que fazemos, sendo que mesmo fazendo escolhas que nos parecem acertadas, ainda assim, algo distorcido pode acontecer. Operam os acasos. A vida não é de todo governável apenas para um lado. Há muitos lados, muitas vidas, muitos caminhos e ainda outras histórias a serem contadas:

Mire veja: se me digo, tem um sujeito Pedro Pindó, vizinho daqui mais seis léguas, homem de bem por tudo em tudo, ele e a mulher dele, sempre sidos bons, de bem. Eles têm um filho duns dez anos, chamado Valtei – nome moderno, é o que o povo daqui agora apreceia, o senhor sabe. Pois essezinho, essezim, desde que algum entendimento alumiou nele, feito mostrou o que é: perdido madraço, azedo queimador, gostoso de ruim de dentro do fundo das espécies de sua natureza. Em qual que judia, ao devagar, de todo bicho ou criaçãozinha pequena que pega; uma vez, encontrou uma crioula benta-bêbada dormindo, arranjou um caco de garrafa, lanhou em três pontos a popa da perna dela. O que esse menino babeja vendo, é sangrarem galinha ou esfaquear porco. – “Eu gosto de matar...” – uma ocasião ele pequenino me disse. Abriu em mim um susto; porque: passarinho que se

debruça – o vôo já está pronto! Pois, o senhor vigie: o pai, Pedro Pindó, modo de corrigir isso, e a mãe, dão nele, de miséria e mastro – botam o menino sem comer, amarram em árvores no terreiro, ele nu nuelo, mesmo em junho frio, lavram o corpinho dele na peia e na taca, depois limpam a pele do sangue, com cuia de salmoura. A gente sabe, espia, fica gasturado. O menino já rebaixou de magreza, os olhos entrando, carinha de ossos, encaveirada, e entisicou, o tempo todo tosse, tossura da que puxa secos peitos. Arre, que agora, visível, o Pindó e a mulher se habituaram de nele bater, de pouquinho em pouquim foram criando nisso um prazer feio de diversão – como regulam as sovas em horas certas confortáveis, até chamam gente para ver o exemplo bom. Acho que esse menino não dura, já está no blimbilim, não chega para a quaresma que vem... Uê-uê, então?! (ROSA, 1986, p. 06 e 07).

Então? Quem pode nos amparar com alguma teoria, explicação, poesia, arte ou literatura? Que tela de cinema precisamos para ver as contradições ou as tantas formas de que se reveste a vida? Os mesmos pais, ditos inicialmente “de bem por tudo”, ao corrigir o filho, batendo em seu corpo, acabam por tomar gosto nesse gesto violento? Gozam com a violência. Não serão assim os carrascos? E, por outro lado, que podem escolher os pais de um menino assim, que desde muito cedo sente prazer em ser violento? Nas lonjuras do sertão, nos arrabaldes, favelas ou condomínios de luxo, a vida assim se mostra: trágica.

O pensamento trágico: “O bom da vida é para o cavalo, que vê capim e come.”⁶

No espaço desse texto não tenho a pretensão de aprofundar sobre o trágico a partir das contribuições de Friedrich Nietzsche (1992) e Clement Rosset (2010), objeto de reflexão mais alargada em artigo publicado por mim (WILLMS, 2011). Trágico, na perspectiva desses autores, é tudo aquilo que nos causa espanto, que não é interpretável, o surpreendente por natureza. Não há como, diante de um acontecimento trágico, interpretá-lo: ele nos causa horror. Faltam as palavras, as nossas costumeiras lógicas não servem, tudo fica como que num estado acima da compreensão. Como narrado

6 ROSA, 1986, p. 251.

nas histórias acima, diante daqueles fatos, o que dizer? O próprio narrador Riobaldo, homem simples do sertão, conclui sempre com uma pergunta: “Uê-uê, então?!”. Ou: “E que isso é?”. Como o narrador se dirige a alguém que o escuta, porém, não responde, pois que a narrativa toda se dá sob a forma de monólogo, fica para nós, o leitor, a lacuna de uma resposta. Mas que resposta – mesmo que provisória – pode sossegar o ser humano?

Almeida (2009, p. 265), que também se ocupa do pensamento trágico, nesta mesma vertente, afirma que “o real não é interpretável” e esse parece ser “o cerne mesmo do trágico, ou seja, a impossibilidade de, por meio da razão, apreender a realidade sentida”. Estamos no campo da hermenêutica que é a ciência que põe em xeque a maneira como interpretamos o real:

Explicando melhor: a hermenêutica não possibilita que a interpretação encontre ou desvende ou descubra o sentido da ocorrência, ou do real, mas que encontre o seu próprio sentido, ou seja, que aplique, configure, cole um sentido ao real, fazendo com que o real assuma um sentido onde antes não havia nada, apenas ocorrência. (ALMEIDA, 2011, p. 271).

Alimentamos uma série de ilusões diante do real. Fazem-nos crer que tudo que acontece tem uma linearidade ou explicação, quase sempre lógica – que pretensão, essa de que a lógica pode dar conta da vida! Na família, na escola, nas diversas instituições, somos levados a crer que tudo tem um porquê, que tudo se encaixa, perfeitamente, no imenso quebra-cabeças das vidas humanas. Porém, diante de um acidente fatal, diante da maldade dos pais para com um filho, ou diante de um filho que gosta de cometer maldades, histórias narradas por Riobaldo, onde se encontra a lógica? “Quem sabe direito o que uma pessoa é?” (ROSA, 1986, p. 234), sutilmente indaga-nos Riobaldo com sua sabedoria sertaneja. Parece que resta a cada pessoa posicionar-se e compreender-se diante dos acontecimentos. Para Ferreira-Santos (2008), quando buscamos compreender-nos, na travessia, estaríamos no campo de uma mitohermenêutica:

Neste sentido é que busco consolidar uma mitohermenêutica como hermenêutica simbólica de cunho antropológico que se apresenta tanto como estilo filosófico – no sentido de manter uma atitude de inquietação e questionamento; como método

de investigação – no sentido de estabelecer procedimentos sistemáticos de pesquisa acadêmica. Esta mitohermenêutica, na reflexão sobre a educação, se debruça sobre a interpretação das obras da arte e das culturas, mas, principalmente, situa a compreensão de si mesmo como ponto de partida, meio e fim de toda jornada interpretativa. Portanto, não se trata de uma simples técnica de interpretação, mas uma jornada interpretativa em que o hermenauta se instala na paisagem cultural das obras com que trabalha, viaja ao seu interior e reconstrói os sentidos de tal imersão (FERREIRA-SANTOS, 2008, p. 05).

Contribuição que se ancora em Paul Ricoeur (1990) quando postula a necessidade de compreender-se diante do texto (e da vida), aqui expressa pelo seu tradutor e apresentador, Hilton Japiassu:

No plano do conhecer, a primeira característica do *objeto* é a de *aparecer*. O homem não cria o real. Ele o recebe como uma presença. Sua percepção se abre ao mundo. Percepção finita. Toda visão é um ponto de vista. O mundo é o horizonte de todo objeto, que só é percebido em parte. Há possibilidades infinitas de captá-lo. Muitos pontos de vista nos escapam. No entanto, podemos *dizê-los*: pela linguagem, falamos das fisionomias ocultas e não percebidas das coisas. Falamos delas em sua ausência. Neste sentido a palavra transcende todos os pontos de vista. A realidade não se reduz ao que pode ser visto. (Hilton Japiassu, In: RICOEUR, 1990, p. 03. Grifos do autor).

Como a realidade não se reduz ao que pode ser visto, mas ao mesmo tempo sentimos a necessidade de compreendê-la, resta ao ser humano, além de lidar com o acaso, uma outra atitude trágica: afirmar a existência – com toda sua carga de acontecimentos. Resta-nos seguir a travessia, mesmo diante do perigo, diante da fatalidade, da morte, da guerra ou do mal. Afirmar a vida diante dos horrores, das agonias, alegrias etc., afirmar a vida com a força de aprovar até o desgosto, que também passa, assim como as horas de alegria: “Daquilo tudo eu gostei, gostava cada dia mais. Fui aprendendo a achar graça no desossosgo” (ROSA, 1986, p. 215).

Nietzsche, na perspectiva trágica de afirmação da existência a relaciona com a Natureza, essa força que nos impele:

Sê como eu sou! Sob a troca incessante das aparências, a mãe primordial eternamente criativa, eternamente a obrigar à existência, eternamente a satisfazer-se com essa mudança das aparências [...] É um fenômeno eterno: a vontade ávida sempre encontra um meio através de uma ilusão distendida sobre as coisas de prender à vida suas criaturas e de obrigá-las a prosseguir vivendo” (NIETZSCHE, 1992, p. 102 e 108).

“Homem anda como anta: viver vida” (ROSA, 1986, p. 494). A vida nos obriga a seguir vivendo! Nem o homem teórico, nem o metafísico, nem os fascinados pela beleza das variadas linguagens artísticas conseguirão desvendar o real. O real não porta conhecimento, mas diante dele somos convocados a nos compreender, a realizar a tarefa hermenêutica, como jornada interpretativa (FERREIRA-SANTOS, 2008). De todo o vivido sempre emerge um fundo de algo que se apresenta como inexplicável. Procurar sentir o sofrimento eterno com simpatia é uma das possibilidades abertas pelo trágico como afirmação da vida. A sabedoria do homem simples, captada por Guimarães Rosa e que ilustra esta sessão como epígrafe: “O bom da vida é para o cavalo, que vê capim e come”. Um santo “sim” diante da vida! *Amor fati*, na compreensão de Nietzsche (2008). Narrar e contar, ou seja, pela palavra da literatura, expressar esses acontecimentos trágicos talvez seja uma forma de compreender-se, na perspectiva de uma educação de sensibilidade.

Educação de sensibilidade: “Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura”⁷

As práticas de uma educação de sensibilidade, como atividade humana, podem nos tornar mais sensíveis ao outro, às diversidades étnicas, de idade, geográficas, de gênero, de deficiências das pessoas, entre tantas outras, nos comprometendo a sermos mais sensíveis com as alteridades, nos atos cotidianos, com quem e onde estamos, a desenvolvermos atitudes de escuta, abertura, aceitação e diálogo para com todos. Essa postura ou modalidade de educação anda de mãos dadas com uma cultura de paz.

⁷ ROSA, 1986, p. 272.

A educação lastreada por um posicionamento sensível do humano pode ser compreendida assim:

Se de um lado educação é vida e *para* a vida, e se viver é agir, e se agir é escolher, decidir, então a educação é o exercício *da* e a preparação *para* a escolha, a decisão, a opção – o que requer a cultura (regime interno vital). Eis aí. E se, por outro lado, a posse da humanidade só se opera no universo da cultura (ou da história), a atividade educativa (formal ou informal) é o preciosíssimo instrumento que o grupo humano (*e só ele* – até onde se saiba...) possui para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros e a da individualidade de seus homens (FÉTIZON, 2002, p. 178. Grifos da autora).

Ferreira-Santos (2011) nos ensina que “educação não é meramente construção, mas autoconstrução”, não apenas instrumentalidade técnica para o trabalho, “e sim de humanidade, caminho para a individuação a partir da imersão na cultura” (p. 186 e 187). Pressupõe o exercício de uma razão sensível (MAFFESOLI, 1985, 2001, 2003, entre outros). Nesse trajeto, pode-se lançar mão de estratégias como a metáfora, a analogia e a intuição, na condução das práticas educativas que, normalmente, se dão mediadas por alguma forma de linguagem artística. É um fazer junto com o estudante⁸, uma vivência compartilhada, um arriscar-se no passo de dança, no traço de um desenho, nas primeiras letras de uma narrativa, na palavra que narra uma história, na mão que modela o barro, na escuta atenta de uma história, enfim, que coloca o aprendiz em estado de criação. Como diz Ferreira-Santos (2011, p. 198), é um “tatear experimental” que põe a pessoa que cria em estado de criadora e criatura, numa construção cotidiana de si mesma, quase como se fosse uma criança que se aventura a descobrir o mundo:

Portanto, essa educação de sensibilidade reafirma a constatação de que um processo educativo autêntico não pode prescindir do diálogo, da paixão e da liberdade. A capacidade de decidir algo, de se posicionar no mundo e afrontá-lo somente se aprende em situações de decisão, de afrontamento, de tomada de consciência, no exercício de uma pedagogia da escolha (FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 71).

8 Um exemplo: O Lab_Arte é um laboratório didático da FEUSP criado em 2006 por iniciativa dos alunos de Pedagogia para tentar suprir uma importante lacuna nas atividades formativas da instituição a partir de experimentações e vivências nas várias linguagens artísticas, numa perspectiva antropológica, levando em conta a diversidade cultural, étnica e artística. Mais informações no site: <http://rogerioa.com/page4/index.html>

A educação de sensibilidade postulada por Ferreira-Santos (2011) e Ferreira-Santos & Almeida (2012) nos faz experimentar o sentido da palavra educar como *educere*, em latim, conduzir para fora, criar as condições, preparar o terreno para que a potência do outro possa manifestar-se, florescer, ser ela própria, tornar-se aquilo que é, como aponta Nietzsche (2008).

“Tomei uma respiração, e aí vi que eu tinha terminado”⁹

No âmbito das minhas atividades como professora de uma universidade pública brasileira, atualmente coordeno um Projeto de Extensão chamado “Leituras sem grades” (SIEX UFMT: 010420161733331169). Somos quase 60 pessoas, entre professores e alunos de diversos cursos, além de outras pessoas da comunidade. Nosso objetivo é levar atividades de leitura que podem se desdobrar em cantos, músicas, danças, pinturas, dramatizações, brincadeiras e contação de histórias, visando envolver o público alvo em experiências estéticas. Levamos leitura para pessoas que estão em reclusão – cadeia feminina, socioeducativo – ou sob abrigo – homens em processo de desintoxicação de dependência química, lar dos idosos e uma casa que abriga crianças sob risco, além de uma escola, que, infelizmente, também é um lugar “com grades”.

De quinze em quinze dias, por duas horas permanecemos com pessoas de diferentes gerações: crianças, adolescentes, jovens e idosos. Lemos e escutamos histórias. Algumas nos fazem rir, outras convocam nossas lágrimas. Levamos nossa escuta atenta. Nunca saímos desses espaços, com grades, como entramos. Sofremos. Embora entremos portando música, cantos e poesia, com alegria, sentimos o abandono, a dor, o desamparo. Bem e mal, em redemunho!

Aprendemos um pouco mais sobre o humano, além do que já experimentamos, em nossas vidas? Embora não tenhamos o compromisso de dar respostas às questões que eles nos trazem, levamos nossa presença e escuta, acolhemos suas histórias e, na troca de experiências, algo se transforma em nós. Rubira (2015) alumiu esse caminho por onde agora passamos: desde tempos imemoriais a arte de ouvir e contar histórias está estreitamente ligada à formação humana. Temos tido retornos muito positivos,

⁹ ROSA, 1986, p. 241.

de todos os envolvidos, sejam aqueles que nos recebem, sejam aqueles que compõem o projeto. Não temos pretensão de ensinar algo. Pensamos, até, que mais aprendemos com eles. Lemos e escutamos as narrativas deles que, em geral, demonstram alguma relação com o que lemos¹⁰. E nessas narrativas deles há de tudo: enfrentamentos de medos, alegrias, derrotas e conquistas, expectativas, ansiedades e paciências. Ouvimos muitos silêncios doloridos, também. Às vezes, damos muitas risadas juntos. É a vida!

Narrando aqui algumas poucas histórias de um livro grandioso, muito estudado no Brasil sob diversos vieses, escolhi alguns trechos em que o personagem Riobaldo, de *Grande sertão: veredas*, faz um esforço de tentar compreender como o bem e o mal se apresentaram a esse homem simples. Nas suas andanças pelo sertão, recolhe muitas experiências: a dor, a alegria, a tristeza, a dúvida, a incompreensão, enfim, a vida com todo seu espetáculo infinito e indefinível. Porque fiz essa escolha? Quase sempre preciso recorrer à literatura para ter algum sossego, mesmo que temporário, diante da inevitabilidade da vida. Por isso, neste texto, percorri alguns caminhos, passando por reflexões a respeito da vida, a respeito da relação entre experiência e perigo, pelo pensamento trágico, até chegar a uma educação de sensibilidade. Na tentativa de me compreender para além da noção dicotômica do que é ser bom ou ser mau.

Uma espécie de trajeto antropológico, “ou seja, a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1988, p. 29). As histórias não terminam; como a vida, elas sempre seguem o curso, o fio do rio, além das margens, pelo sertão, até o mar. Amar! Essa atividade de se relacionar com o outro torna-se, por vezes, tão difícil, principalmente quando ele manifesta algo que me é estranho ou desconhecido. Amar ou cultivar uma cultura de paz, então, pressupõe a aceitação do Outro. Não é um exercício simples. Pressupõe o cultivo de um silêncio interior, de uma escuta e de uma abertura de si, em si e para o outro. Escutar o que vem do outro é difícil, porém, não menos custoso é escutar o que palpita dentro de nós: nossos medos, vergonhas, preconceitos, julgamentos, seja em relação ao Outro, seja em relação a nós

10 As visitas às instituições sempre acontecem acompanhadas de um professor e seus alunos. Cada um leva a sua experiência de leitura. Não indicamos previamente o que cada um poderá ler: faz parte da experiência, como proposta do projeto, expor os alunos à escolha de algo e a ousadia de levar essa leitura, que poderá reverberar ou não. Sob essa perspectiva, o aluno é convidado a lidar até mesmo com esse “não reverberar” de suas escolhas. Depois, em reuniões periódicas, discutimos essas experiências. O projeto é, assim, por toda sua configuração, uma experiência de educação de sensibilidade.

mesmos. Somente a partir de uma escuta interior, ao mesmo tempo inquieta e atenta, posso permitir-me para uma escuta e abertura ao Outro. Seriam esses os gestos em forma de preâmbulos para uma cultura de paz. Somente quando compreendo-me diante de uma situação de afrontamento, posso compreender o outro, numa situação semelhante. Qualquer tantinho de amor já é um sossego nessa loucura, nos ensina Guimarães Rosa, por outras palavras:

Eu estou depois das tempestades. O senhor nonada conhece de mim; sabe o muito ou o pouco? O Urucuia é ázigo – Vida vencida de um, caminhos todos para trás, é história que instrui vida do senhor, algum? O senhor enche uma caderneta... O senhor vê aonde é o sertão? Beira dele, meio dele?... Tudo sai é mesmo de escuros buracos, tirante o que vem do Céu. Eu sei. (ROSA, 1986, p. 527)

Numa respiração, retomando a epígrafe desta sessão, e, por um instante, são essas minhas contribuições para sentir e pensar, para iniciar uma prosa sobre uma cultura de paz. E, assim, saio de cena, inquieta com o mundo que me rodeia, deixando estas palavras de Riobaldo:

Sáímos, sobre, fomos. Mas descemos no canudo das desgraças, ei, saiba o senhor. Desarma do tempo, hora de paga e perdas, e o mais, que a gente tinha de purgar, segundo se diz. Tudo o melhor fizemos, e tudo no fim desandava. Deus não devia de ajudar a quem vai por santas vinganças?! Devia. Nós não estávamos forte em frente, com a coragem esporeada? Estávamos. Mas, então? Ah, então: mas tem o Outro – o figura, o morceção, o tunes, o cramulhão, o debo, o carocho, do pé-de-pato, o mal-encarado, aquele – o-que-não-existe! Que não existe, que não, que não, é o que minha alma soletra. E da existência desse me defendo, em pedras pontudas ajoelhado, beijando a barra do manto de minha Nossa Senhora da Abadia! Ah, só Ela me vale; mas vale por um mar sem fim... Sertão. Se a Santa puser em mim os olhos, como é que ele pode me ver?! Digo isto ao senhor, e digo: paz. Mas, naquele tempo, eu não sabia. Como é que podia saber? E foram esses monstros, o sobredito. Ele vem no maior e no menor, se diz o grão-tinroso e o cão-miúdo. Não é, mas finge de ser. E esse trabalha sem escrúpulo nenhum, por causa que só tem um curto prazo. Quando protege, vem, protege com sua pessoa. (ROSA, 1986, p. 263).

Referências

- ALMEIDA, Rogério de. O trágico em Machado de Assis: análise do conto “Singular ocorrência”. **Revista Língua e Letras**. Vol. 10, nº 19, 2009. p. 263-281.
- ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, Marcos. (Orgs.). **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo: Képos, 2011.
- _____. (Orgs.). **O cinema e as possibilidades do real**. São Paulo: Képos, 2014.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. Espaços crepusculares: poesia, mitohermenêutica e educação de sensibilidade. **Revista @mbiente educação**. São Paulo. Vol. 1. Nº 1. Jan/Jul 2008.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério. **Antropológicas da educação**. São Paulo: Képos, 2011.
- _____. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. **As formas do falso**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GARBUGLIO, José Carlos. **O mundo movente de Guimarães Rosa**. São Paulo: Ática, 1972.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. **Elogio da razão sensível**. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- _____. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades modernas. São Paulo: Zouk, 2003.
- MARTINS, Nilce Sant Anna. **O léxico de Guimarães Rosa**. São Paulo: Editora da USP, 2001.
- MENESES, Adélia Bezerra de. **As cores de Rosa**: ensaios sobre Guimarães Rosa. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2010.
- MORIN, Edgar. **O método IV**. As ideias: a sua natureza, vida, habitat organização. Apartado 8 – Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1991.
- _____. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

- NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**, helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 26.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____. **Noites do Sertão**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- ROSSET, Clement. **La filosofia trágica**. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2010, p. 04 a 31.
- RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Dançando com o Minotauro nas noites**: narração de estórias e formação humana. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.
- WILLMS, Elni Elisa. A arte trágica como afirmação da existência: entremesclando Nietzsche e Rosa. **Religare**. N° 8. João Pessoa, Paraíba. p. 164-180. Outubro de 2011.

Violencia y Escuela: Tendencias en Colombia y Latinoamérica¹

Germán Rolando Vargas Rodríguez²

Introducción

La violencia, ha sido un fenómeno constante que se viene naturalizando en la sociedad. Particularmente en Colombia y en los países latinoamericanos se ve marcado por diversos factores, que tienen que ver con lo político, lo socio- económico, el conflicto armado, el desplazamiento forzoso en sus diversas formas y las múltiples construcciones sociales, como: la exclusión, la diferenciación de clases sociales, los problemas de género, la desigualdad social de las minorías y el desarraigo por mencionar algunas; en últimas el fenómeno de deshumanización, se ha convertido en el andamiaje de la violencia, tal como se refiere Rodríguez (2001) cuando afirma que:

El proceso de deshumanización se debe al aumento de los desequilibrios, las formas nuevas de colonialismo y explotación, la masificación y la cosificación, donde el hombre se ve reducido a un simple medio, un instrumento, dejando de ser él mismo, es decir el ser humano vale por lo que produce y no por su condición humana.

1 Este capítulo, hace parte del proyecto de investigación Titulado Educación *Derechos Humanos, Culturas de Paz y no Violencia en la Escuela Latinoamericana* (convenio de investigación con la Universidad de Sao Paulo Brasil). Dentro de la convocatoria interna 12-2017, para proyectos de investigación FODEIN. El capítulo enmarca el producto de un objetivo específico “análisis de las tendencias investigativas sobre violencia social y escolar en Latinoamérica.

2 Licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad Santo Tomás Colombia, Magister en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Doctor en Educación de la Universidad de Baja California (México). Actualmente docente investigador en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás facultad de Educación VUAD (Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia)

Lo anterior se ve reflejado en diversos escenarios y ha permeado la mayoría contextos, la escuela no ha sido la excepción, por el contrario, es allí donde se evidencian diversas reproducciones de violencia que se dan en otros escenarios sociales afectando significativamente la convivencia escolar, las relaciones humanas y la construcción de ciudadanía. El presente trabajo está inscrito en el marco de un macro-proyecto sobre “Educación, Derechos Humanos, Culturas de Paz y no Violencia en la Escuela Latinoamericana”, lo que permitió el análisis de las tendencias investigativas, que, a partir de un estado del arte de investigaciones nacionales e internacionales, se establecieron sobre la violencia social y a la vez algunas que se relacionan con el contexto escolar.

Frente a lo anterior, es necesario enmarcar la pertinencia que tiene la construcción de un estado del arte y por qué su abordaje en este trabajo; de igual forma precisar los conceptos sobre violencia, violencia social y violencia escolar.

El capítulo está estructurado por un acápite que se refiere al carácter provisional de las teorías, dando cuenta de la importancia sobre la elaboración de los estados del arte en investigaciones de tipo cualitativo y su pertinencia. Por otro lado, se plantea el contexto colombiano en términos de violencia social y escolar. Finalmente se hace una mirada del fenómeno de la violencia, desde otros países latinoamericanos como México, Argentina y Chile, para así determinar las tendencias que prevalecen en escenarios escolares y diversos contextos sociales.

Sobre el carácter provisional de las teorías

Para el desarrollo del presente trabajo, conviene destacar que cuando se realizan investigaciones de tipo cualitativo, es pertinente diferenciar las teorías, los estados de la cuestión y un estado del arte; sobre esto se podría plantear las siguientes premisas desde algunos autores cuando afirman que existe “una diferencia importante de la investigación cualitativa, es que la exploración de la literatura disponible no se usa para crear categorías previas al proceso de investigación; más bien, lo que busca el investigador en las lecturas que anteceden la investigación es armar un dispositivo conceptual que le permita comprender la realidad, trascendiendo el sentido común. No obstante, dicho dispositivo inicial debe ser flexible y no puede determinar el curso

de la investigación ni sus resultados finales” (Jiménez 2006). Sobre dicha distinción entre estados del arte y marcos teóricos, se puede decir que “los marcos teóricos están dirigidos a establecer los modelos explicativos que pueden ser utilizados para analizar y eventualmente intervenir en los problemas investigados” (Calvo y Castro, 1995, citadas por Jiménez 2006).

Los estados del arte son “un esfuerzo por reconocer los límites de lo ya sabido y atreverse a preguntar lo inédito, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado en el campo del conocimiento, de ahí la importancia de realizar estados del arte en la investigación” (Torres, 2001, citado por Jiménez 2006). Los estados del arte representan la primera actividad de carácter investigativo y formativo por medio de la cual el estudiante se pregunta de manera inicial: qué se ha dicho y cómo se ha dicho en torno a su problema de investigación”. (Vargas Guillén, 1999, citado por Jiménez 2006).

El estado del arte como punto de partida a lo inédito

La única demanda para iniciar un estado del arte es el establecimiento de un tema o problema por investigar, “lo que implica un esfuerzo por reconocer los límites de lo ya sabido y atreverse a preguntar lo inédito, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado en el campo del conocimiento, de ahí la importancia de realizar estados del arte en la investigación” (Torres, 2001 citado por Jiménez 2006). El estudio de los avances investigativos y los textos publicados representan el primer paso de formación hacia lo inédito, debido a que detrás de este proceso formativo se le posibilita al investigador inspeccionar lo no transitado. Los estados del arte permiten no solamente conocer los problemas para problematizarlos aún más, sino también establecer caminos vírgenes, en cuanto lo metodológico o lo conceptual; también se pueden establecer nuevos objetos de estudio que demandan nuevas metodologías y formas de abordaje, que, como parte de lo inédito, no pueden partir de la nada, sino de lo previamente acumulado.

Sobre el concepto de Violencia

Para abordar el tema, es necesario en primera instancia definir el concepto de violencia; este puede ser muy amplio, sin embargo, algunos expertos han particularizado y lo describen así: Anceschi (2009) citado por Rodríguez (2013), señala que la violencia es un concepto subjetivo de definición compleja, ya que puede adquirir diversos tipos de acepciones según el punto de vista que se analice. Así la definición no será la misma desde una perspectiva moralista o jurídica y dentro del ámbito jurídico un penalista no la definirá de la misma manera que un civilista. Es por ello que realmente su definición es compleja identificando casos en los que incluso ésta es “legítima” como método de resolución de conflictos (Vidal, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2010) citados por Rodríguez (2013). Nuevamente Rodríguez 2013 citando a Anceschi (2009) plantea que ninguna norma del ordenamiento italiano define el concepto de violencia en sentido general a excepción de la ley penal militar, la cual define solamente algunas de las formas más graves de violencia física aplicables al ámbito militar; por otra parte en la Real Academia de la Lengua española en <http://dle.rae.es/?id=brdBvt6>, no se precisa un término especializado, ya que se refiera a este concepto de una manera muy general como por ejemplo cualidad de violento, acción y efecto de violentar, acción violenta o contra el natural modo de proceder, acción de violar a una persona.

Por otra parte, autores como Calabreses (1997:112) dice que “la violencia y la agresión son dos caras de la misma moneda que tradicionalmente ha sido aceptada como mecanismo de control por los individuos que han ostentado el papel hegemónico dentro del grupo social que de uno u otro modo se han visto justificados y, por lo tanto, legitimados en el ejercicio de esa violencia y de ese poder arbitrario”. En este sentido Gorjón (2004: 31-32) citado por Rodríguez (2013) señala que el propio Consejo General del Poder Judicial indica que “conceptualmente la violencia se presenta como un estadio más avanzado de la agresividad. No hay violencia en sentido técnico, por una agresión aislada, esporádica, sino que esa agresión debe producirse en un contexto de sometimiento de la víctima. El agresor -sujeto dominante- se mueve en un ambiente en el cual la víctima se encuentra subordinada. Ello se produce paulatinamente en un contexto de continua agresión y correlativo deterioro de la personalidad de la víctima. En este sentido puede hablarse de relaciones de dominación”. Vidal (2008) citado por

Rodríguez (2013) la definen como “la violación de la integridad de la persona “, la cual “suele ejercerse cuando interviene la fuerza física o la amenaza de su uso, pero también cuando se actúa en una secuencia que causa indefensión en el otro”, por lo que este autor la considera un proceso en el que participamos todos y no un simple acto cuyo fin es la afirmación del “dominio” a través del cual busca el “control” de la presencia y las condiciones del estar, así como hacer del otro un medio considerándolo como propio y operando siempre sobre el “estar” del sujeto. (p. 17-20). Por otra parte, Mullendre (1996:27) en Rodríguez (2013) señala que “la palabra violencia transmite una idea incompleta”, puesto que esta puede tomar diversas formas que en su combinación den lugar a la intimidación, humillación y/o control.

En otros autores como: Blair (2009:11), Brownw (2007), Rodríguez (2013) plantea que cuando la violencia se asume en su dimensión política, los autores remiten, en esencia, al problema del Estado y definen *violencia* como “el uso ilegítimo o ilegal de la fuerza”; esto para diferenciarla de la llamada violencia “legítima”, con la que quieren designar la potestad o el monopolio sobre el uso de la fuerza concedido al Estado. Señala que “la violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien” (p. 14). De otra forma lo plantea desde Brownw (2007), cuando se hace la diferencia entre tres conceptos: abuso, violencia y acoso. La violencia ya estaría definida, pero en el caso del abuso es preciso señalar que se refiere a una situación en la que la víctima es menor o que posee unas capacidades disminuidas o se encuentra en una situación de inferioridad.

Sobre el concepto violencia y el contexto escolar

Frente a lo anterior, es necesario hacer una mirada sobre construcción del concepto de violencia; desde su tipología y especialmente para nuestra cultura occidental que ha sido influenciada por los griegos, ya que ellos plantearon que la tortura es una acción justa y necesaria:

La tortura se entendía y se aceptaba como un destino o una ley natural (νάγκη). Nos encontramos ante una sociedad que sanciona la violencia física como medio para un fin. Es una sociedad sangrienta, distinta a la sociedad moderna, que es una sociedad del alma. Aquí, los conflictos se resuelven directamente con el uso de la violencia, es decir, se eliminan de golpe. La violencia externa, en este sentido, es un alivio para el alma, pues ésta exterioriza el sufrimiento. El alma no se encierra en un monólogo mortificador. (Han 2016 p. 9)

Lo anterior se podría entender, como la justificación e imposición de la violencia, por el mismo sistema, por las culturas, en perspectiva de creencias, y que tras el poder y los mismos dogmas insertados al interior y a través del mismo poder, se han vendido constituyendo en verdades absolutas, y que hasta nuestros días siguen siendo aceptadas. Si bien es cierto, que la escuela debe ser un escenario que construye paz y debe repensar la construcción de ciudadanía a través de la renuncia a la violencia, es entonces allí, donde se deben replantear las formas, los modelos y derrotar las resistencias para que sea el principal escenario que atienda cualquier síntoma de agresión, para así no ver su reproducción o incubación de situaciones violentas.

Entendido así, la violencia se encuentra tipificada en todos los tiempos, en todas las latitudes y en las diferentes formas de vida, según (Han, 2016):

La modernidad no se define, precisamente, por su aversión a esta. La violencia solo es proteica. Su forma de aparición varía según la constelación social. En la actualidad., muta de visible en invisible, de frontal en viral, de directa en mediada, de real en virtual, de física en psíquica, de negativa en positiva y se retira a espacios subcutáneos, subcomunicativos, capilares y neuronales, de manera que puede dar la impresión de que ha desaparecido. En el momento en que coincide con su contrafigura, esto es, la libertad, se hace del todo invisible. Hoy en día, la violencia material deja lugar a una violencia anónima, desobjetivada y sistémica, que se oculta como tal porque coincide con la propia sociedad. (Han 2016 p, 5)

Esto haría entender, que, la violencia sigue naturalizada en todos los escenarios, situaciones de la vida humana, es así y continuando las claridades conceptuales desde la tipología de la violencia planteas por Han (2016).

Se refiere, en primer lugar, a toda manifestación *macrofísica* de la violencia, que

se presenta como *negatividad*, es decir, estableciendo una relación bipolar entre el *yo* y el *otro*, entre *dentro* y *fuera*, entre *amigo* y *enemigo*. En general, suele darse de un modo expresivo, explosivo, masivo y materialístico. Forman parte de esta, la violencia arcaica del sacrificio y de la sangre, la violencia mítica de los dioses celosos y vengativos, la violencia de la muerte del soberano, la violencia de la tortura, la violencia exangüe de la cámara de gas o la violencia viral del terrorismo. (p.5)

Siguiendo entonces esta lógica secuencial planteada por el autor, la escuela en su contexto particular, no se escapa a las diferentes formas y manifestaciones de violencia. Sobre esto, algunos expertos plantean el concepto, para delimitar la violencia a casos de agresión; la palabra violencia se reserva para los casos de agresión más graves (salvo cuando el contexto permite el intercambio de los de los dos términos (Chaux 2012 p. 16)

Al respecto, es preciso aclarar que existen diversas formas de violencia social que se reproducen al interior de los escenarios educativos, como lo afirma (Rodríguez, 2008) cuando dice: “la violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se da en contexto escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos pueden tener lugar en instalaciones escolares (aula, patio, servicios, etc.) en los alrededores del centro o en las actividades extraescolares”. (Rodríguez, 2008, p. 23).

Lo anterior permite entender como la escuela, no solo se convierte en un escenario que recibe los impactos de este fenómeno social, sino que la se convierte en actor responsable. Frente a este panorama, es necesario reflexionar y proponer principios que faciliten espacios de re-conciliación y paz y sobre todas las formas de violencia que existen.

Por otra parte, es necesario reconocer que en América Latina y particularmente en Colombia es ingente, es decir es grande la problemática sobre violencia que afecta a la escuela en diferentes ámbitos, va desde la deserción, la mortalidad académica, la exclusión por falta de estrategias pertinentes en los maestros para abordar el tema; fenómenos como el desplazamiento, el desarraigo, la falta de oportunidades, ponen en vilo la estabilidad de los niños y niñas en la escuela. Al respecto, organizaciones internacionales señalan el aumento de este fenómeno social: la Organización Panamericana de la Salud dice que va en aumento. Este impacto social tiene que ver directamente con la escuela puesto que la violencia es un factor que interviene en la

deserción escolar (Rojas, 2007), sobre todo en la población rural, ya que, como cita Patricia Lasso, para un desplazado en un estudio realizado sobre desplazamiento y educación, “en este momento es más importante comer que ir a la escuela” (Lasso, 2013: p. 4), además pone en juego variables de desarraigo para la población desplazada, creando problemas de violencia y convivencia social dentro de las escuelas.

Este tema ha sido tratado tangencialmente desde varias disciplinas como la psicología, la psiquiatría y la sociología, sin embargo desde las ciencias de la educación no se ha puntualizado con exactitud, a excepción de algunos trabajos que son parte de este estudio y nos hacen algunos señalamientos y unas precisiones para visualizar, cómo ha sido abordado este tema tan importante para la comprensión del conflicto y la violencia en la escuela, ya que el contexto que rodea la misma, permea de manera directa sus dinámicas internas y genera conflictos dentro de ella.

Una mirada a la situación colombiana

Para abordar en particular la situación de Colombia, es necesario comprender su construcción social, pues esta ha sido permeada desde hace muchas décadas por conflictos de orden social, políticos y más acentuadamente, el conflicto armado que ha atravesado todas las esferas de la vida social directa o indirectamente. Este conflicto que inicialmente se presentaba sobre todo a nivel rural llegó a tocar el ámbito urbano; quizás sea el desplazamiento el fenómeno que más impacto ha tenido en las ciudades. Sin embargo, existen otros tipos de conflictos que se dan en este contexto que tienen influencia en la población como lo son los diferentes tipos de violencia que existen en las ciudades (violencia de género, delincuencia, pandillas, discriminación racial, entre otros). Esto hace del contexto social colombiano un campo de conflicto que, sin lugar a dudas, influye en el ámbito escolar y crea problemas en su interior.

El impacto social de todas las formas de violencia en América Latina es ingente y según la Organización Panamericana de la Salud va en aumento (Concha, 2002). Este impacto social tiene que ver directamente con la escuela puesto que la violencia es un factor que interviene en la deserción escolar (Rojas, 2007), sobre todo en la población rural, ya que, como cita Patricia Lasso que ; para un desplazado en un estudio sobre

desplazamiento y educación, “en este momento es más importante comer que ir a la escuela” (Lasso, 2013: p. 4), además pone en juego variables de desarraigo para la población desplazada, creando problemas de convivencia social dentro de las escuelas.

Otro aspecto de la violencia contextual que influye fuertemente en el conflicto dentro del ámbito escolar es la violencia que se expresa en los medios de comunicación, a través de películas, programas y noticieros. Se ha comprobado que la televisión violenta incide de manera directa en el comportamiento violento de los jóvenes, según Brody (citado en Hernández, 2002) “las películas violentas son capaces de inducir a la imitación de la agresividad en los jóvenes”.

Por último, el contexto intrafamiliar, es determinante para el desarrollo de los estudiantes dentro de la escuela:

Cuando en la familia hay problemas de divorcio, separación, malos tratos, drogadicción, etc., el rendimiento de los niños y las niñas en el ámbito escolar se ve perjudicado porque les hace vivir situaciones extremas que interfieren su normal desarrollo en la vida, y, también en la escuela (Rojas, 2005).

A continuación, se presentan algunos trabajos que han profundizado en estos factores mencionados anteriormente.

Violencia escuela y desplazamiento forzado

Dos aspectos son fundamentales cuando se habla de desplazamiento forzado: el trauma creado por el hecho violento y el desarraigo, estando los dos íntimamente relacionados. Restrepo (1999) destaca varias maneras en que se manifiesta esta problemática:

Entre ellas encontramos la incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal, dificultades motrices, exacerbación de los temores y pesadillas asociadas a la guerra, sensibilidad y posibilidad del llanto abrupto, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades para fijar su atención o para utilizar

las destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra o las respuestas violentas (Restrepo, 1999).

Como se puede ver, todas estas expresiones del trauma causado por el desplazamiento, tienen una incidencia directa en el desempeño escolar y son fuente de conflictos en la escuela ya que ocasionan problemas de adaptación y socialización.

El desarraigo es un fenómeno al cual tienen que enfrentarse las poblaciones desplazadas ya que son arrancadas de su contexto geográfico, histórico, social y cultural y arrojadas a contextos extraños que generalmente se perciben como amenazantes y peligrosos (Restrepo, 1999).

Dentro de este aspecto se destaca algunos elementos señalados por la investigadora Patricia Lasso Toro (2013) “Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia”. En este trabajo la autora ahonda en las circunstancias que afectan a la población desplazada cuando entran al sistema escolar y revisa las acciones que son emprendidas por el Estado y por los mismos educadores para tratar con este problema.

Se toma como punto geográfico el Distrito de Aguablanca en Cali ya que este lugar “es un escenario en el cual oleadas de seres humanos desplazados intentan formar nuevas ramificaciones que les permitan reconstruir sus orígenes y tradiciones en una ciudad que se muestra agreste y excluyente” (Lasso, 2013, p.3). Se puntualiza que la vinculación de la población desplazada a centros educativos es clave para la reorganización y el afianzamiento de estas personas en su nuevo territorio. Al existir, sobre todo en Cali, un nivel bastante alto de violencia, representada por el problema de las pandillas, y a la vez una gran afluencia de población desplazada, se forma una dinámica social en donde se suman los problemas de esta población con los problemas de violencia ya existentes en dicha ciudad (Lasso, 2013). Para la población desplazada que llega a Cali y específicamente, a Aguablanca, se presentan muchas dificultades para conseguir cupos en la escuela. Esto porque existen dos problemas fundamentales: la falta de documentación para ingresar al sistema educativo y la falta de información sobre los programas estatales para el tratamiento de esta población (Lasso, 2013). Otro de los grandes conflictos que destaca este estudio es el del desarraigo:

Los niños al colegio llegan desorientados. Hay un choque de valores y de costumbres. Las necesidades básicas no son resueltas. Son muchas complicaciones, ¿cierto? Los niños llegan con unas costumbres y unos valores autóctonos y cuando llegan a la ciudad esta les daña todo ese pensamiento, todos esos valores (Lasso, 2013: p. 7).

La población desplazada, entonces, tiene que enfrentarse a un contexto socio-cultural en el que se sienten rechazados y “fuera de lugar”, por decirlo así. En este artículo se cita un caso en que el alumno fue retirado de la escuela porque le decían “el desplazado” (Lasso, 2013). Este problema es fundamentalmente el de la alteridad, la condición de “ser otro”, de ser “el raro”, en contraposición a la población oriunda. Desde las teorías del conflicto a nivel escolar este problema responde a que “las instituciones educativas son un ámbito de encuentro de distintos grupos sociales, con distintos intereses y por lo tanto, un lugar de confrontación y de lucha” (Porcel, 2010: p. 3). Otro de los problemas identificados en esta investigación es que, en general, a los centros educativos de esta región de Colombia no les interesa recibir población desplazada porque afecta el nivel académico de los alumnos en cuanto a los puntajes del ICFES, ya que, como se ha dicho anteriormente, esta población llega en una situación de desventaja académica y vulnerabilidad que genera problemas de adaptación y rendimiento en la escuela. Finalmente, en este artículo se puntualiza que los conflictos de la población desplazada en la escuela “se materializan en el aula a través de comportamientos referidos por los mismos docentes: aislamiento, solipsismo, conductas agresivas, las cuales afectan su situación académica, relacional y de permanencia en el sistema escolar” (Lasso, 2013. P. 14).

Por otra parte en el artículo de Marcelle Nova, Luis Arias y Zorayda Bravo “Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas” de 2015, se denota y destaca sobre las prácticas pedagógicas en instituciones educativas colombianas que atienden a la población desplazada y su asertividad e inclusión para procesos pedagógicos que atienden población desplazada; (Nova y cols., 2015). En este estudio se determinó si las prácticas pedagógicas “generan condiciones para la autodeterminación personal y social de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento” (Nova y cols., 2015: p. 28). Se revisa en este artículo la condición de invisibilidad que adquieren los niños y jóvenes que llegan a las instituciones educativas ya que las escuelas no poseen

procesos de reconocimiento ni existen claridades sobre los procesos que se necesitan para atender a esta población en específico. Sin embargo, como se había mencionado, el punto central de esta investigación es el concepto de inclusión educativa, que para Nova y Cols. Tiene dos sentidos: “El derecho a pertenecer a sistemas educativos de calidad con la contraparte de la obligación del Estado de brindar las condiciones para ello; y el papel multiplicador de derechos y libertades, posesión que disminuye o elimina la vulnerabilidad producida por problemas sociales y económicos, por el conflicto armado, el desplazamiento y el desarraigo de buena parte de la población que propician la exclusión, la marginalidad y la inequidad” (Nova y cols., 2015: p. 32).

Así, la escuela incluyente, en el caso específico de la población desplazada, debe garantizar el derecho de “el otro” de existir y ser respetado como un interlocutor válido, aspecto también destacado dentro de la anterior investigación citada de Patricia Lasso. La conclusión general de este estudio apunta a que la mayoría de instituciones educativas revisadas no aplica ninguna estrategia para tratar con las poblaciones desplazadas y sus problemáticas. La mayoría hace caso omiso a los documentos institucionales y no tienen iniciativas particulares del grupo de docentes (Nova, 2015). Además se encontró que, a excepción de unas pocas, las escuelas no hacen ejercicios verdaderos de democracia, no hay prácticas pedagógicas que tiendan a desarrollar en los alumnos la inteligencia moral y ética, y tampoco propenden a un diálogo entre iguales que facilite la inclusión de las poblaciones desplazadas y así evitar o manejar los conflictos nacidos del desarraigo.

El desarraigo como principal problema de las poblaciones desplazadas en la escuela

En el trabajo de Érika Rodríguez (2007) *“El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela”*, la investigadora aborda el problema del desplazamiento en la escuela desde un enfoque cualitativo de corte etnográfico. Fue realizado en la ciudad de Pereira, Colombia, en la Institución Educativa Sur Oriental. Se puntualiza que el problema central del desplazamiento es el desarraigo en donde:

se rompe o desaparecen los referentes espaciales y temporales de habitar el espacio vivido y vivenciado, y de construcción de una línea de tiempo en la que el pasado se hace experiencia y el futuro esperanza (Simone Weil citada por Yusti, 1999), provocando desorientación, ansiedad, errancia, desesperanza, indigencia (entendida como la carencia de posesión) e incertidumbre sobre la continuidad de la propia vida (Rodríguez, 2007).

Se observó en este estudio que, en líneas generales, las políticas estatales para el tratamiento de la población desplazada dentro de la escuela son asistencialistas y no se ocupan de otras problemáticas más fundamentales como el desarraigo y la discriminación social. En la institución estudiada ven a esta población como “los necesitados”, aquellos a quienes hay que brindarles una ayuda de tipo económico, dejando por fuera otro tipo de carencias no materiales (Rodríguez, 2007: p.61). Esto hace que las escuelas no estén preparadas para los conflictos nacidos del fenómeno del desplazamiento forzado, pues “no cuentan con los recursos, ni materiales, ni económicos, ni humanos para poder desarrollar programas de mayor impacto” (Rodríguez, 2007: p. 62). En la población estudiada en esta investigación, se observó una dinámica fuerte de discriminación por razones culturales y sociales. Esto lleva a esta población a un proceso de invisibilización, el cual tiene como fin el tratar de permanecer anónimos como estrategia de protección. Otro conflicto que se crea dentro de la escuela con la población desplazada tiene que ver con el trauma causado por la exposición a la violencia. Esto hace, según este estudio, que los niños y jóvenes presenten comportamientos que oscilan entre la extrema agresividad y la apatía, y el retraimiento ante compañeros y docentes, en general (Rodríguez, 2007). La investigadora, recalca el papel que deben cumplir los docentes en medio de este panorama conflictivo que se genera con la población desplazada. La autora dice que se requieren maestros reflexivos, en especial que tengan en cuenta el contexto en que se desarrolla el acto educativo y que posean recursos creativos para enfrentar los conflictos y solucionarlos para lograr los objetivos pedagógicos requeridos, por un lado y lograr la socialización efectiva de los niños y jóvenes desplazados.

Finalmente se hacen varias recomendaciones en este estudio sobre todo en cuanto a la función de la escuela en su papel socializador. La escuela debe atender las necesidades de arraigo e identidad que tienen los niños y jóvenes desplazados “vinculándolos al nuevo contexto urbano marginal y garantizando su acceso a todos los

saberes tanto culturales como científicos que le(s) permitan su inserción en la vida civil” (Rodríguez, 2007: p. 92).

El entorno familiar conflictivo y la escuela

Desde la medicina Rojas Eduardo (2005), plantea en una investigación denominada “Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarcá de Ibagué”, el porqué del comportamiento conflictivo de algunos estudiantes que va desde la pasividad hasta la agresividad, a veces hasta puntos inmanejables dentro y fuera del aula de clase. Entre los diversos comportamientos se encuentran estudiantes en términos de la autora “indisciplinados”, “perezosos” u otros que simplemente no quieren integrarse a la comunidad estudiantil. Estos comportamientos, cuando se analizan las causas que los provocan, son debidos, de una u otra forma, a la familia (Rojas, 2005).

Un factor muy influyente que destaca el autor es el interés de la familia en la educación, incluso lo destaca como de mayor peso que el aspecto económico. Esto debido a que los niños y niñas “encuentran “eco” en casa de lo que ellos hacen en la escuela” (Rojas, 2005: p.10). Esto, unido a problemas intrafamiliares de violencia, divorcio, drogadicción entre otros, que, sin duda son factores determinantes en el rendimiento y la deserción escolar.

En este estudio se parte de la definición de rendimiento escolar el cual se toma “como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (Rojas, 2005: p. 15). Y una de las características que, según este estudio, se relaciona fuertemente con el rendimiento escolar es la competencia social, la cual está relacionada en forma directa con el estilo de crianza al que el niño(a) está sometido. Se destaca que los niños de padres autoritarios generalmente pueden disfrutar de éxito dentro de los grupos sociales a los que pertenecen. Por otro lado, “el fenómeno del trato inadecuado hacia el menor influye en el rendimiento escolar, el cual se define como la capacidad que tiene el niño (a) de aprovechar un determinado proceso de aprendizaje o las pérdidas que dicho proceso conllevan” (Rojas, 2005: p. 24).

Las formas de agresión, según el autor, a los que más frecuentemente se somete a la población infantil dentro de sus familias son: el maltrato físico, el abuso sexual, el maltrato emocional y el abandono. Se puede ver en este estudio, que toda forma de maltrato infantil, inciden directamente en el rendimiento escolar ya que al hacer un programa de intervención, los niños y niñas mejoraron en su desempeño académico. Esta intervención consistió en la creación de una “tercera zona”, la cual es un ambiente de colaboración estrecha entre la escuela y la familia con miras a afrontar y dar solución a los conflictos que presenten los alumnos (Rojas, 2005).

La violencia en los medios de comunicación y la escuela

A continuación, se presenta un estudio, que refleja la influencia de la violencia televisiva y de los medios masivos, en el comportamiento de los niños y niñas dentro de la escuela; se ve marcada, la reproducción de formas de violencia algunas de estos medios dentro del ámbito escolar. La investigadora Isabel Pérez-Olmos y sus colaboradores presentan su investigación del año 2005 “Influencia de la televisión violenta en niños de una escuela pública de Bogotá, Colombia”. Este artículo da cuenta de los resultados encontrados por los investigadores, sobre un grupo de niños expuestos a los mensajes de televisión violenta comparado con un grupo no expuesto a este estímulo, obteniendo como resultado que la exposición a la violencia televisiva tuvo una repercusión propiciando el comportamiento violento en los niños objetos del estudio. Según este artículo existen diferentes investigadores que han comprobado que los contenidos emitidos por los medios de comunicación tienen una influencia importante en la conducta de los niños y niñas, especialmente más pequeños (Pérez-Olmos, 2005). En este estudio se destaca que según investigaciones de corte positivista: “la televisión es transmisora de comportamientos violentos que propician un aprendizaje modelado y condicionado de pautas agresivas (1, 8). Los niños con alto grado de exposición a este medio pueden exhibir una alta incidencia de hostilidad al imitar la agresión de la cual ellos mismos son testigos (8)” (Pérez-Olmos, 2005: p. 3). Por otro lado, desde un paradigma hermenéutico-comprensivo, varios investigadores destacan estos efectos de la televisión violenta:

- Tener menor sensibilidad al dolor
- Comportamientos agresivos
- La posibilidad de emplear la violencia como mecanismo para resolver conflictos
- Victimizar a otros
- Desarrollar pensamientos y creencias acerca del mundo como un lugar malo y tenebroso (Pérez-Olmos, 2005).

A partir de pruebas psicológicas proyectivas se llegó a la conclusión general de que existe una influencia directa de la televisión violenta en el comportamiento violento de niños y niñas. Pero es de destacar que las respuestas agresivas fueron más frecuentes en los niños que en las niñas, resultado congruente con otras investigaciones al respecto (Pérez-Olmos, 2005). Este estudio, en la misma línea que otros revisados en este artículo, apunta a la importancia del contexto social en las problemáticas de comportamiento de los niños(as) en edad escolar. En este caso se “confirman efectos negativos a largo plazo en la conducta del infante por exposición repetida a películas violentas” (Pérez-Olmos, 2005: p.14).

Otro hallazgo interesante de este estudio es que el niño al identificarse con los personajes o héroes agresivos, presenta una tendencia a auto-excluirse cuando se le pide dibujar a su familia en un test proyectivo. Estos resultados pueden relacionarse con una falta de competencia social en la escuela en estudios posteriores. Sin embargo, los autores de este estudio destacan las limitaciones del mismo y proponen seguir investigando en la misma línea, para obtener más conocimiento sobre el peso de la influencia de los medios en los problemas comportamentales de los niños y niñas (Pérez-Olmos, 2005).

Una mirada a otros países latinoamericanos

Para el caso de México, se encontraron 10 artículos, de diferentes autores que situaron su atención en diversos temas tanto de violencias sociales como violencia escolar.

Sobre violencia escolar

En el artículo de (Velázquez y Pérez 2017), centra el estudio sobre violencia entre pares, estudiantes de secundaria que en su camino a la universidad han sido violentados en sus derechos humanos tanto por los pares como por los adultos. En el estudio se evidencia, como estudiantes de escuelas públicas de educación media de la ciudad de Toluca, a través de historias de vida dan testimonio sobre el grado de violencia con que se encuentran entre pares, en la calle y dentro de la familia. Concluyen las autoras, que estos jóvenes han sido insultados, humillados, excluidos y golpeados, entre otras formas de violencia.

Otro tema de gran interés, es la violencia de género durante el noviazgo que involucra a estudiantes femeninas; en este artículo de (Rivera, 2006) se pretende conocer la prevalencia de la violencia durante el noviazgo y su nexos con la depresión y las conductas de riesgo de estudiantes femeninas del estado de Morelos., todas con antecedentes de violencia de relaciones de noviazgo. Dentro de los resultados se encontró una prevalencia de violencia durante el noviazgo en mujeres de escuelas públicas de Morelos de un 28%. Las siguientes variables se vincularon con violencia durante el noviazgo, depresión, consumo de tabaco, abuso de alcohol y bajo rendimiento escolar. Todas relacionadas con antecedente de relaciones sexuales. Dentro de las conclusiones, se indica que las mujeres sufren violencia de pareja desde las relaciones de noviazgo. Los profesionales de la salud y la educación requieren establecer medidas de intervención para prevenir y atender el problema de la violencia en el noviazgo entre las estudiantes; tales medidas deben tomar en cuenta la relación entre la depresión y la violencia, además del conjunto de comportamientos riesgosos relacionados.

Sobre la misma temática de violencia de género, el artículo de (Mejía y Weiss, 2011), involucra estudiantes femeninas, abordando la situación de violencia que se da entre mujeres adolescentes, en escuelas secundarias desde una perspectiva psico-cultural. Se basa en el trabajo de campo de tipo etnográfico, realizado en cuatro escuelas públicas al sur de la Ciudad de México a lo largo de un año escolar. Las prácticas relacionales femeninas más importantes son la amistad y el compañerismo, pero también se pelean entre amigas y compañeras; entre los motivos destaca la rivalidad por los chicos. La violencia se observa en sus formas simbólicas como insultos, miradas despectivas y chismorreo, pero también en sus formas físicas usualmente consideradas estilos

masculinos de contender, como golpearse con puños cerrados y peleas concertadas. Con base en las observaciones se discute la contención y la regulación de la violencia, así como el tema de la construcción de la identidad femenina adolescente.

Otro campo de investigación en temas de violencia escolar se encuentra el análisis de la conceptualización del concepto (violencia). En el artículo de (García, J; De la Rosa, A y Castillo, 2012); el objetivo se centre en describir los elementos semánticos del significado de la violencia en jóvenes estudiantes de bachillerato. Mediante análisis de redes semánticas naturales. Los investigadores encontraron como principal asociación con la violencia: manifestaciones físicas, golpes, agresión, maltrato y abuso, con mayor peso semántico para las mujeres. Las definidoras fueron agrupadas en ocho categorías de análisis (tipos, manifestaciones, influencia social, coerción, atributos descriptivos, calificativos, y simbólicos); de éstas, las que cuentan con mayor significancia fueron las de influencia social y atributos emocionales para mujeres. Para los hombres las definidoras están más asociadas con factores externos como desencadenantes de conducta violenta, y para las mujeres las relativas a vulnerabilidad y debilidad ante situaciones violentas.

La Violencia doméstica se involucra también en el ámbito escolar, y se convierte en riesgo de conducta suicida en universitarios adolescentes, así lo plantean (Espinosa, F y otros, 2010), en este artículo, los investigadores pretenden establecer el grado de asociación entre violencia doméstica física, verbal y sexual con la conducta suicida en adolescentes universitarios. Plantaron un Estudio de casos y controles pareado en estudiantes universitarios de Colima. Los casos fueron 235 adolescentes que presentaron tanto ideación suicida como intento suicida; los controles fueron 470 individuos de la misma edad y sexo. Entre los resultados se encontró que el abuso sexual mostró el mayor grado de asociación con conducta suicida, seguido de violencia verbal, el uso de drogas, la violencia física y el tabaquismo. La regresión logística multivariada mostró que la violencia verbal se asoció con conducta suicida en forma independiente, mientras que violencia física, abuso sexual, tabaquismo y uso de drogas parecen depender de aquella. Los investigadores concluyen, que la violencia intrafamiliar, particularmente la verbal, está fuertemente asociada con la conducta suicida en adolescentes y debe ser considerada dentro de programas preventivos contra suicidio.

Sobre diversas violencias sociales

Siguiendo con el tema de violencia de género, que es recurrente en las sociedades latinoamericanas y en varios contextos sociales, el artículo de (Vázquez, V y Muñoz, C 2013) dan cuenta sobre sobre Género, etnia y violencia; las investigadoras plantean, que es un problema conceptualizado y documentado, pero no necesariamente atendido. Oaxaca en México, destaca como uno de los estados donde las mujeres son más propensas a ser víctimas de una agresión. Este trabajo analiza la violencia de género en Ayutla, comunidad mixte de Oaxaca. Los datos fueron obtenidos a través de una estrategia metodológica mixta (cuantitativa y cualitativa). Entre los principales hallazgos están: la violencia psicológica es la más común; hay numerosos casos de incesto y estupro; la violencia económica generalmente asume la forma de abandono total de la pareja; las autoridades locales y del Estado ejercen violencia institucional al no atender las denuncias. Se analizan las estrategias discursivas de las mujeres para resignificar sus derechos dentro de su propia cultura, así como el éxito en la denuncia de un caso de violación dentro del matrimonio que fortaleció la defensa de tales derechos.

En otro estudio sobre violencia social, de (Maldonado, 2012) se aborda el tema de *drogas, violencia y militarización*; allí se muestra como en los medios de comunicación internacionales, las drogas han recibido mucha atención en México, y a su vez esto como se asocia a la violencia, la corrupción y la militarización. La producción y el tráfico de drogas son fenómenos generalizados en otras partes del país, como Guerrero y Michoacán. Este último estado tiene una larga historia al respecto, así como de campañas militares para combatirlos. En este documento se examinan las transformaciones socioeconómicas y políticas del sur de Michoacán y se analiza el surgimiento del narcotráfico como resultado de los profundos cambios en materia agraria y las reformas neoliberales implantadas.

Un tema de gran relevancia en diversos contextos sociales, es el abuso físico y sexual durante la niñez y la revictimización de la mujer en la edad adulta, abordado por (Rivera, L; Chávez, R y Ávila, L, 2006); en este artículo, se da cuenta sobre la relación que existe entre el abuso físico y sexual durante la niñez y la violencia durante la edad adulta en las mujeres. Dentro de los resultados se encontró una asociación entre experimentar violencia física durante la niñez, y padecer violencia física y sexual por parte de la pareja o sufrir violación durante la edad adulta. Además, mientras más frecuente había sido la violencia durante la niñez, era mayor la posibilidad de que la mujer sufriera violencia

posteriormente. La violación sufrida en la edad adulta también estuvo asociada al abuso sexual antes de los 15 años de edad. Entre las conclusiones se destaca que La violencia sufrida durante la niñez crea un cuadro de resultados negativos, tanto psicológicos como físicos, y uno de ellos es la revictimización. Es decir, las mujeres que son víctimas de violencia durante la niñez tienen una mayor probabilidad de sufrirla durante la edad adulta. El abuso físico y s El artículo de Desmitificar la violencia: crítica al discurso (técnico) de la seguridad ciudadana sexual durante la niñez debe prevenirse o, en su defecto, detectarse y tratarse.

En el artículo de (Moriconi, 2011), se destaca el interés por desmitificar la violencia. Plantea que la seguridad ciudadana se ha convertido en uno de los tópicos principales de la ciencia política latinoamericana. El escrito muestra un recorrido genealógico por esta tradición discursiva y demuestra algunas limitaciones cognoscitivas. Prevalece un pensamiento técnico que crea una supuesta narrativa apolítica a la hora de combatir *la violencia* y elimina la posibilidad de un debate político que no se centre en el hecho violento objetivo, sino en la comprensión del alcance de la vida buena. En este sentido, el autor propone revisar los criterios de veracidad de la sociedad contemporánea como focos de malestar.

La violencia de género hacia la mujer sigue generalizándose, en el artículo *¿Violencia episódica o terrorismo íntimo? Una propuesta exploratoria para clasificar la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja* de (Ramos, L y Saltijeral, M, 2008), presenta una tipología de la violencia masculina hacia la mujer. Parte de una propuesta que plantea que en las relaciones heterosexuales ocurren dos tipos de violencia física. Uno de éstos puede denominarse violencia episódica, donde uno o ambos integrantes de la pareja realizan algún acto violento sin que esté presente el deseo de controlar o dominar al otro integrante.

En el otro, definido como terrorismo íntimo, el hombre actúa con una clara intención de ejercer un control y dominio tanto violentos como no violentos sobre las conductas, pensamientos y emociones de la mujer. Los grupos construidos se analizan según algunas variables que previamente se ha considerado que se pueden asociar con esta forma de violencia, como las características demográficas, las características relacionadas con la participación económica y la distribución de las labores domésticas en las familias de las mujeres y las características específicas de la relación violenta, en particular el uso de alcohol por parte de la pareja.

Método Se analizó una base de datos derivada de un estudio transversal y ex post facto realizado con una muestra de 345 mujeres que asistieron a atención médica de primera vez o subsecuente a una institución del primer nivel en el Distrito Federal.

Para el caso de Argentina, se encontraron 2 artículos, de diferentes autores que situaron su atención en la violencia social, de género y escolar. El artículo “el docente y las situaciones conflictivas en la escuela nocturna de nivel medio” de (Barila, M y Cuevas, V, 2007) presenta algunos resultados preliminares de la investigación “Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio”, en ejecución en la Universidad Nacional del Comahue (2005-2007). Este recorte expone una breve síntesis de diferentes posiciones pedagógicas que, sobre los conflictos, dan cuenta del rol de las instituciones educativas y de lo que acontece al interior de las mismas. Se analizan algunos discursos docentes, respecto de lo que consideran situaciones conflictivas, desplegados en los espacios institucionales de un Centro de Educación Media (CEM) nocturna. Se interroga la formación docente –enlazada con un modelo pedagógico e incluso social–, para pensar si ésta, permite o no al docente percibir algunas cuestiones al interior de las escuelas, enfrentar lo que allí acontece desde alguna modalidad de intervención y analizar los supuestos que sostienen sobre las prácticas específicas de su función. Para ello es necesario analizar qué representación poseen los docentes del conflicto, cómo se posicionan frente al mismo y qué incidencia tiene su formación y su práctica en el abordaje, resolución u obturación de los mismos.

En otra instancia, la violencia de género reaparece en el presente artículo “violencia domestica contra la mujer una encuesta en consultorios de atención primaria” de (Pontecorvo, C y otros, 2004); Los investigadores plantean , que de acuerdo a la Organización de la Salud, en América Latina cerca del 50% de las mujeres sufren violencia doméstica crónica, la investigación pretende de estimar la prevalencia de violencia basada en género (VBG) en las mujeres que se atienden en el Programa de Medicina Interna General (PMIG) y comparar la frecuencia de detección de VBG bajo diferentes modalidades de encuesta. Se utilizó una muestra consecutiva de mujeres mayores de 18 años de edad que concurren al PMIG y aceptaron participar. Se utilizó la encuesta para detección de VBG desarrollada por la International Planning Parenthood Foundation. La mitad de la población completó la encuesta en forma anónima y a solas, y a la otra

mitad el médico tratante le entregó el cuestionario al final de la consulta. Se repartieron 360 encuestas, se recuperaron 270. La edad promedio de la población fue 45.4 años, el 33 % poseía más de 7 años de educación formal, el 48% no convivía en situación de pareja, el 56% tenía trabajo. Ciento veinte mujeres (44.4%) refirieron haber sufrido algún tipo de violencia en su vida. Ciento ocho informaron violencia psicológica, 53 violencia física y 45 violencia sexual. Cuarenta y seis mujeres (17.5%) relataron haber sufrido violencia sexual en la niñez. Cuarenta (14.8%) refirieron sufrir violencia en la actualidad. Las mujeres que respondieron la encuesta en forma anónima referían haber sufrido VBG con una frecuencia significativamente menor que las otras ($P < 0.005$). Al 93% de las encuestadas (219 mujeres) ningún médico les había preguntado sobre VBG en su vida. En conclusión, existe una alta prevalencia de VBG en la población encuestada.

Para el caso de Chile, se referencia un artículo, (Saldivia, C y Vizcarra, B, 2012), sobre “Consumo de Drogas y Violencia en el Noviazgo en Estudiantes Universitarios del Sur de Chile” La investigación describe la relación entre consumo de drogas y violencia en el noviazgo, en jóvenes universitarios del sur de Chile. La muestra estuvo compuesta por 205 estudiantes, quienes respondieron a dos instrumentos: un cuestionario de detección de consumo problemático de alcohol y otras drogas y un cuestionario de violencia de pareja en jóvenes. Los resultados obtenidos muestran una relación significativa y directa entre consumo de drogas y violencia en el noviazgo. En el estudio del comportamiento y hábitos de vida de los jóvenes chilenos, surgen como problemáticas importantes el consumo de alcohol y otras drogas, la dificultad de acceso al trabajo, y la violencia, entre otros. Específicamente se obtuvo una asociación significativa entre consumo y ser víctima de violencia psicológica y física. Se discuten estos resultados en sus implicancias teóricas y prácticas.

Conclusiones y tendencias

✓ La conclusión general de este estudio apunta a que las instituciones educativas desde los diferentes trabajos revisados, no aplica ninguna estrategia para tratar con la población en situación de vulnerabilidad, por ende en la misma escuela muchas veces se re-victimiza al sobreviviente que ha tenido que enfrentar problemas de violencia, ya sea por desplazamiento, desarraigo o exclusión social.

✓ El estudio señala también que los centros educativos, no hacen ejercicios verdaderos de democracia, falta proponer prácticas pedagógicas que tiendan a desarrollar en los alumnos la inteligencia moral y ética, propendan a un diálogo entre iguales que facilite la inclusión de las poblaciones desplazadas y así evitar o manejar los conflictos nacidos del desarraigo.

✓ Las reproducciones que se dan al interior de la escuela, se ve relacionada con la influencia directa de la televisión violenta en el comportamiento violento de niños y niñas.

✓ Ateniéndonos a que la escuela es un lugar cuya característica principal es el conflicto (Jares, 1997) se puede afirmar que el estudio del impacto del conflicto que rodea a la escuela (en la familia, en el barrio, en la ciudad...) es de vital importancia para entender el conflicto dentro de la escuela. Sin embargo, dentro de las ciencias de la educación, no se ha estudiado con la suficiente profundidad y autonomía esta dinámica.

✓ Los estudios realizados desde otras diferentes disciplinas demuestran que existe una relación muy estrecha entre los conflictos que existen en el contexto social que rodea a los alumnos y alumnas con los conflictos que se presentan en la escuela a este nivel. Problemas sociales tan graves como el desplazamiento forzado o la violencia intrafamiliar ocasionan varios tipos de desadaptación de los niños y jóvenes en la escuela. Esto se puede manifestar de diferentes maneras, ya sea a nivel social o de rendimiento escolar, como pudimos ver en los resultados de los estudios citados en este trabajo.

✓ Esta revisión lleva a la idea de tomar este tema desde la perspectiva de las ciencias de la educación, sobre todo en el estudio del conflicto en la escuela como organización, para buscar soluciones conjuntas (entre sociedad y escuela) que propendan no sólo a la solución de los conflictos derivados de la sociedad en la escuela sino a utilizarlos como instrumentos de comprensión y superación de fenómenos tan indeseables como la exclusión, el desarraigo y cualquier tipo de discriminación en nuestra medio social.

✓ De manera general se observó, que las políticas estatales para el tratamiento de la población desplazada dentro de la escuela son asistencialistas y no se ocupan de otras problemáticas más fundamentales como el desarraigo y la discriminación social, esto se convierte en generador de violencia, ya que no se cuenta con los recursos suficientes, ni el personal capacitado para atender este fenómeno.

✓ Se ve generalizado en cada investigación, una dinámica de discriminación, por razones culturales.

✓ En la población estudiada en esta investigación, se observó una dinámica fuerte de discriminación por razones culturales y sociales, por ende poblaciones (minoritarias) tienden a ser víctimas de invisibilización, el cual tiene como fin el tratar de permanecer anónimos como estrategia de protección.

✓ Otro conflicto que se crea dentro de la escuela con la población desplazada tiene que ver con el trauma causado por la exposición a la violencia. Esto hace, según este estudio, que los niños y jóvenes presenten comportamientos que oscilan entre la extrema agresividad y la apatía, y el retraimiento ante compañeros y docentes, en genera

✓ Se requieren maestros reflexivos, ya que el estudio denota una necesidad en la capacidad del docente (s), en cuanto a herramientas pedagógicas necesarias para atender población violentada.

✓ Se ve una tendencia marcada en escenarios de violencia social y escolar, el fenómeno del desplazamiento por causa del conflicto armado, que a la vez genera desarraigo, desigualdad.

✓ Hay una generalización de violencia de género, las mujeres y los niños se ven implicadas incluso en escenarios escolares, además toma fuerza el enfrentamiento de género, particularmente entre niñas en contextos escolares.

Referencias bibliográficas

- Aneschi, A (2009) *La violencia familiare: aspetti penali, civil e criminologici*. Torino: G. Giappichelli
- Barila, M y Cuevas, V (2007). *El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio*. En *Praxis Educativa* #11. Facultad de Ciencias Humanas UNLPam.
- Bleichmar, Silvia. *Violencia Social – Violencia Escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. 1ª edición Editorial novelduc , Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2008 ISBN 978-987-538-228-2.
- Chaux, E. (2013) *Educación Convivencia y agresión escolar*. Bogotá D.C: Ediciones Uniandes.
- Espinoza, F; Zepeda, V; Bautista, V; Hernández, M; Newton, O; Plasencia, R. *Violencia doméstica y riesgo de conducta suicida en universitarios adolescentes*. En revista *Salud Publica México* 2010; 52:213-219.
- Flick, U. (2002) *Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Ediciones Unesco.
- García, J; De la Rosa, A. & Castillo, J. S. (2012). *Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato*. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. México (2012) 10 (1), pp. 495-512. http://thes.cindoc.csic.es/index_PSICO_esp.php
- Han, B. (2016). *Tipología de la Violencia*. Barcelona: Herder Editorial. pp. 5 y 9.
- Hernández, Teodoro et al. (2002). "Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Revista Psicothema* 14.
- Jares, Xesús R. (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar". *Revista Iberoamericana de Educación* 15. *Micropolítica en la escuela*.
- Jiménez, A. *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales A*. Ediciones UPN (2004). CLACSO
- Lasso Toro, Patricia (2013). "Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el distrito de Aguablanca, Cali, Colombia". En: *Revista Guillermo de Ockham* 11 (2). pp. 35-51.

- Mejía, J y Weiss, E. La violencia entre chicas de secundaria. En Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE, ABRIL-JUNIO 2011, VOL. 16, NÚM. 49, PP. 545-570 (ISSN: 14056666).
- Moriconi, M. Desmitificar la violencia: crítica al discurso (técnico) de la seguridad ciudadana. En Revista Mexicana de Sociología 73, núm. 4 (octubre-diciembre, 2011): 617-643. México, D.F. ISSN: 0188-2503/11/07304-03.D. R. © 2011. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Nova, Marcelle P., Arias B. Luis A., Burbano B. Zorayda (2015). "Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de psicología: Ciencia y tecnología* 8 (1). pp. 27-39
- Pérez-Olmos, Isabel et al. (2005). "Influencia de la televisión violenta en niños de una escuela pública de Bogotá". *Revista Salud Pública* 7 (1). pp. 70-88
- Pontecorvo, C; Mejía, R; Alemán, M; Vidal, A; Majdalani, M; Fayanas, R; Fernández, A y Pérez, E. Violencia domestica contra la mujer: Una encuesta en consultorios de atención primaria. En *Medicina – Volumen 64 - # 6 (Buenos Aires) 2004; 64: 492-496. ISSN 0025-7680*
- Porcel, Ana maría (2010). "El conflicto en la escuela". *Revista Digital Innovación y experiencias educativas* 33.
- Ramos, L y Saltijeral, T. ¿Violencia episódica o terrorismo íntimo? Una propuesta exploratoria para clasificar la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. En revista *Salud Mental* Vol.31. No. 6 Nov- dic 2008; 31:469-478
- Restrepo Yusti, Manuel (1999). *Escuela y desplazamiento: una propuesta pedagógica*. Ministerio de educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Rivera, L; Allen, B; Chávez, R, Ávila, L. Abuso físico y sexual durante la niñez y revictimización de las mujeres mexicanas durante la edad adulta. En revista *Salud Pública México* 2006; 48 supl 2:S268-S278.
- Rojas B. Luis Eduardo (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la Escuela Calarcá de Ibagué (monografía de grado)*. Pontificia Universidad Javeriana. Ibagué, Colombia.
- Rojas, J. (2007). "El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación". *Revista Internacional Magisterio* 28. pp. 16-20

- Rodríguez Cárdenas, Erika (2007). El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela (tesis de grado). Universidad tecnológica de Pereira, Colombia.
- Rodríguez, E. La pregunta por el hombre. El hombre como problema filosófico. En *Antropología Perspectiva filosófica* (2001). (pp. 10). Santa fe de Bogotá: Ediciones USTA.
- Rodríguez, J. Perfil de la educación en menores. En González, F. (coord.) (2008). (pp. 19 – 33). Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, L. “Definición, fundamentación y clasificación de la violencia”:
- Saldivia, C y Vizcarra, B (2012). Consumo de Drogas y Violencia en el Noviazgo en Estudiantes. Universitarios del Sur de Chile. En *terapia psicológica 2012*, Vol. 30, N° 2, 43-49. Copyright 2012 by Sociedad Chilena de Psicología Clínica ISSN 0716-6184 (impresa) · ISSN 0718-4808 (en línea).
- Maldonado, S. Drogas, violencia y militarización en el México rural. El caso de Michoacán. D. R. © 2012. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista Mexicana de Sociología* 74 núm. 1 (enero-marzo, 2012): 5-39. México, D.F. ISSN: 0188-2503/12/07401-01.
- Moriconi, M. Desmitificar la violencia: crítica al discurso (técnico) de la seguridad ciudadana. En revista D. R. © 2011. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista Mexicana de Sociología* 73, núm. 4 (octubre-diciembre, 2011): 617-643. México, D.F. ISSN: 0188-2503/11/07304-03.a
- Nova, Marcelle P., Arias B. Luis A., Burbano B. Zorayda (2015). “Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de psicología: Ciencia y tecnología* 8 (1). pp. 27-39.
- Vázquez, V y Muñoz, C. Género, etnia y violencia en Ayutla, Oaxaca. En *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 62, 2013, Universidad Autónoma del Estado de México. ISSN 1405-1435, UAEM, núm. 62, mayo-agosto 2013, pp. 135-158
- Velázquez, L y González, J. A contracorriente: la socialización de los estudiantes en su camino a la universidad. En *EDUCERE, Investigación arbitrada* ISSN: 1316 - 4910. Año 11, N° 36. ISCEEM. Toluca, México Enero - febrero - marzo 2007 • 113 - 122

Vidal F., F (2008) “Los nuevos aceleradores de la violencia remodelada” en García-Mina F., A. (Coord.) (2008) Nuevos escenarios de violencia. Reflexiones Comillas Ciencias Sociales I. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Welzer-Lang (1992).

- <https://trasodigital.files.wordpress.com/2013/07/articulo-violencia.pdf>

- <http://dle.rae.es/?id=brdBvt6>

Sumak Kawsay y Gandhi: diálogos para un vivir colectivo la diferencia en plenitud

Marcos Ferreira-Santos¹

Intento aquí postular algunas reflexiones sobre las bases del Sumak Kawsay (“vivir en plenitud”), principio quechua/quichua² e aymara que empieza a ser nombrado en la literatura académica a partir de Carlos Viteri (2003) así como de su comunidad (ayllu) de Sarayaku (2014) y que, además de principio ancestral, ha logrado convertirse en principio constitucional sobre todo en Ecuador (ahora un estado plurinacional e intercultural) en su constitución de 2008, así como también en Bolivia con el término equivalente en aymara: *Suma Qamaña*.

Es el resultado de más de 50 años de movimiento indígena y educación en sus propios moldes lejano de la oferta pública y estatal de educación colonizadora.

La Gran Marcha (Jaime Galarza)
Los señores discuten sobre nuestra suerte
Los antropólogos nos buscan las muelas del abuelo
Los sociólogos fotografían nuestras chozas
Los economistas nos suman las carencias
Los políticos formulan planes redentores
Y todos multiplican el pan en el papel
Y nos recitan los derechos humanos
Mas Juan sigue sin tierra
Pedro se come la última camisa
Antonio cumple cien años sin zapatos

1 Profesor de mitología y libre-docente de la Facultad de Educación – USP – Brasil - Contacto: marcosfe@usp.br

2 Existen inúmeras diferencias entre las dos lenguas mientras el hecho de que ellas pertenecen a la misma familia lingüística (lenguas quechuas). Pero, en general, se adopta el término “quechua” para la lengua hablada en la cordillera de los Andes (norte de Argentina, Bolivia, Perú y norte de Chile) y el término “quichua” o “kishwa” o aún “kichwa” para la lengua hablada en Ecuador, tanto en la región de la Sierra como en la Amazonía. Aquí adopto la forma más conocida entre no-hablantes, quichua.

*Manuel deja sus manos en la fábrica
 Luis sus pulmones en la mina
 Julián no sabe escribir, Julián,
 Alfonso dice mierda y le fusilan
 Si señores, sabemos de la Alianza para el Progreso
 Y de otros clavos
 No ignoramos por cierto de la OEA, ni de la ONU,
 ni de la integración del hemisferio
 En fin, pero los rótulos y las siglas no alimentan
 Y esta sopa bilingüe ni siquiera sirve
 Para el engorde de los cerdos
 Y en caso de servir, de que nos sirve
 Cuando la Santa Iglesia que lava con champagne
 Los pies del Nazareno
 Sabe que somos pecadores inferiores al puerco.”
 (Bolivia Manta, 1989)*

La nueva Constitución de Ecuador de 2008 es motivo de una “buena envidia” para todos los países hermanos en Latinoamérica al reconocer el Estado como plurinacional e intercultural, y además, teniendo el principio indígena de “*sumak kawsay*” - el buen vivir, o *vivir en plenitud* - como principio constitucional. Para Estados como el brasileño que aún está muy lejos de eso en su modelo de tutela de las nacionalidades (los indígenas son inimputables como los niños o los locos) y la *Fundación Nacional del Indio* (tradicionalmente incapaz) de encargarse de administrar la realidad y problemas de nuestras 180 nacionalidades (lo que restó del exterminio del coloniaje y de las políticas de exterminación o asimilación – Munduruku, 2012). Ecuador tiene tan solamente catorce nacionalidades, pero es un comienzo, fruto de años de lucha del movimiento indígena y de las fuerzas progresistas en estas tierras, tanto en su propia forma ancestral, esto es, en la tradición oral como también en otros frentes de lucha (colectivos indígenas, sindicatos, organismos estatales, universidades).

La principal limitación con la que nos hemos encontrado, y ello evidentemente introduce un sesgo en la investigación, es que gran parte del pensamiento indígenista ecuatoriano sobre el Sumak Kawsay se crea y se transmite de forma oral al interior de las comunidades, en kichwa o en otras lenguas indígenas, a partir de las enseñanzas de los yachaks y los amawtas (chamanes y sabios de las comunidades indígenas) y, por lo tanto, necesitamos de una chaka (puente) entre dicho conocimiento y el ámbito académico occidental. Dicho puente lo conforman

los intelectuales indigenistas ecuatorianos formados indistintamente bajo el marco epistemológico occidental y el marco epistemológico andino, unos indígenas (Luis Macas, Blanca Chancosa, Nina Pacari, Luis Maldonado, Ariruma Kowii, Lourdes Tibán, Carlos Viteri, Humberto Cholango, Silvia Tutillo, Floresmiló Simbaña y Mónica Chuji) y otros “indigenizados” (Pablo Dávalos y Atawallpa Oviedo) (Hidalgo-Capitán, Arias & Ávila, 2014, p.32).

En este aspecto, tendremos que marcar nuestra posición: no se puede regresar desde aquí. La defensa con “*uñas y dientes*” de esta conquista es una tarea de todos y todas. Sobre todo cuando asistimos por todas partes el crecimiento vertiginoso de la derecha más conservadora, el pensamiento totalitario, defensores del “*unidimensional*” del Estado y de la “*nación*” acompañado del desmantelamiento de las conquistas trabajadoras al largo de todo el siglo XX.

En este oscuro escenario que sigue el crisis del capitalismo y de la globalización, este espíritu conservador se alastra por todas las frentes del tejido social, y contra esto tenemos que estar atentos a todo momento.

Cuando hablamos a respecto de una innovación como esta, tenemos inmediatamente el marco común de las estadísticas, leyes, prescripciones de políticas públicas, pero me gustaría aquí de reflexionar sobre algunos aspectos más vivos del problema - no menosprecio su valor, pero de manera más complementaria, veamos, inicialmente que es la *ancestralidad* de que vengo trabajando hace décadas y que está más presente en nuestro cotidiano y nuestro quehacer diario. Aunque un poco “*raro*”, las apetencias y nuestras inhabilidades³ dicen mucho más de nuestro estatuto ontológico de “*seres aprehendientes*” (Ferreira-Santos, 2004, 2006)⁴ como bien plantea la epistemología amerindia - es decir - de los pueblos de las tierras altas (por ejemplo: quechua, quichua, aymara, mapuche, ashuar, etc.) y de las tierras bajas (por ejemplo: guaraní, tupí, kraho, tukano, yanomami, etc.).

En general me gusta hablar de un comportamiento común entre nuestros pueblos originarios y que Luciane Monteiro, que tuvo el honor de dirigir su tesis de doctorado

3 Chiste con la “*dictadura*” actual del modismo de las “*competencias y habilidades*” en la literatura educacional, sobretodo, a partir de Perrenoud.

4 Más allá del marco teórico referencial del *Círculo de Eranos* (Ascona, 1933-1988), incluyo en mis reflexiones la tradición filosófica que sirve de trasfondo a las inquietudes de Nikolay Berdyaev, Emmanuel Mounier, Paul Ricoeur, Nise da Silveira, Maurice Merleau-Ponty, René Guenón, Georges Gusdorf, José María Arguedas y Ángelo Kretan (líder indígena kaikang brasileño asesinado en 1980 por las empresas madereras).

(Oliveira, 2006) a respecto de la etnia maxakali (región de Minas Gerais, Brasil) ha captado en una de sus magistrales fotografías. Cuando se acerca a la comunidad o aldea, un forastero, las mujeres y los niños se ocultan en las cabañas o chozas esperando que el líder comunero les señale la permisión para salir o esperar más. En general con una señal sencilla de la mirada o un simple gesto.

En la tradición guaraní, por ejemplo, este jefe o jefa es conocido como “*che ramõe*”, es decir, “*mi abuelito*”, como manera cariñosa en su diminutivo de reconocer el líder de la comunidad.

La fotografía de Luciane Monteiro es de un niño que, con toda su curiosidad, mira por la grieta de la cabaña, a ver lo que pasa en el centro de la aldea. Me parece que esta fotografía es la fotografía del alma latinoamericana, y no solamente brasileña.

Nuestras maneras de ser, sentir, pensar, amar, compartir, están ocultas en algún sitio mientras que un extranjero se ha apropiado del centro de nuestra aldea. Por eso mi cuestión hace décadas ha sido ¿Dónde se ocultan nuestras matrices de pensamiento y alma?

Este extranjero es fácilmente reconocible si evidenciamos que es: blanco, machocéntrico, adultocéntrico, etnocéntrico, terrateniente, patriarcal, oligárquico, capitalista, individualista, discriminador, excluyente, racionalizador, etc., y aquí me parece que bastan los adjetivos para que no nos quedemos aburridos.

Y para agravar el paisaje en que nos colocamos, hay dos equipamientos sociales responsables por reproducir este modo de ser occidental que son: la escuela y la universidad.

Del otro lado, nuestro cotidiano, quehacer y modos de ser son calificados como creencias, supersticiones, cultura popular, censo común, leyendas y siempre planteadas en segundo o tercer plano, colocado bajo el tapiz, descalificados como formas de conocimiento. Dejando en este momento al lado de la discusión el proceso capitalista de *piratería epistemológica* (saberes ancestrales en salud) y *piratería en biodiversidad* (saqueo de nuestra biodiversidad para los laboratorios farmacéuticos transnacionales); no estamos planteando una práctica xenofóbica. No se trata de combatir parte de la herencia occidental - pues es necesario reconocer que las “*flores*” de cultura occidental no nos han llegado en la escuela o en las universidades, es decir, el pensamiento alquímico, el diálogo renacentista con la antigüedad clásica, el romanticismo alemán, por ejemplo.

Estamos afirmando desde hace mucho tiempo en nuestros espacios de formación e intervención social que es más que hora de reconocer la importancia de nuestras propias matrices de pensamiento y alma para que sea posible dialogar con esta parte de la cultura occidental en el mismo grado de validez epistemológica. Así pondremos evaluar y decidir de manera autónoma lo que queremos frente a otros modelos de desarrollo económico, social y político mucho más pertinentes a nuestros procesos como es el caso del Sumak Kawsay (Dávalos, 2008 y 2011).

Evidente que la lógica aristotélica (lógica de la identidad - " $A=A\neq B$ " - por lo tanto, lógica también de la exclusión y que no admite la contradicción), el pensamiento cartesiano (que funda la cisión entre sujeto y objeto, bien como entre mente y cuerpo - fondo epistemológico de nuestras esquizofrenias), así como el espíritu del capitalismo (acumulación desenfrenada, explotación, individualismo extremo y consumismo), son herencias occidentales que ya no nos ofrecen respuestas a los problemas planteados por estas mismas bases epistemológicas. El incremento de la violencia en las sociedades urbanas y la destrucción en largo espectro del planeta son resultados innegables.

De manera muy sucinta y resumida puedo afirmar que la tradición blanco-occidental en que se estructura un de los polos patentes de la sociedad latinoamericana, es, al mismo tiempo:

oligárquica – es decir, estructurada en la posesión histórica de grandes extensiones de tierra y de riquezas por parte de una pequeña parcela de la sociedad no necesariamente "*esclarecida*" - los terratenientes y patrones, actualizada en los estratos tecno-burocráticos y financieros;

patriarcal – estructurada bajo el dominio masculino patrilineal en que la figura del padre, del patrón, del "*coronel*" (expresión en Brasil), del Estado, del obispo (o cura), son equivalentes simbólicos y cuyas características básicas son: la estructura lógica de separación y distinción, el mando, la posesión, el tener, la vigilancia, el castigo y la impunidad de la arbitrariedad (sentimiento de omnipotencia); su atributo básico es la razón;

individualista – estructurada bajo la herencia iluminista (*aufklärung*) y burguesa de la apología del individuo en detrimento de la comunidad o de la sociedad, defensa de la libertad individual y de la libre iniciativa; y

contractualista – estructurada en el formalismo del *contrato social* iluminista en que las relaciones sociales son entendidas como que originadas de un contrato

establecido entre los individuos de forma libre, autónoma y responsable en búsqueda de la libertad, igualdad y fraternidad (refrán francés).

Estas expresiones sociales y valores subyacentes a la cosmovisión patriarcal, cuyo mito prometeico (el titán que roba la centella de los dioses y enseña el fuego a los mortales, recibiendo un castigo por eso) es el terreno simbólico que las mantienen, son, largamente, difundidas en el tejido social y propalado por sus equipamientos civilizacionales, por excelencia: la escuela, el Estado y los medios de comunicación. Curiosamente, es de esta estructura que se pretende garantizar que la cosmovisión afro-amerindia adentre al sistema educacional con la nueva ley como ocurre en Brasil (Ley 11.645/2008, art. 26-A: *“en los establecimientos de enseñanza fundamental y secundaria, públicos y privados, se torna obligatorio el estudio de la historia y cultura afro-brasileña e indígena”*). Desde la fundación de la UNI – Unión de las Naciones Indígenas en Brasil, a fines de los años 70, en que tuve la oportunidad de colaborar con liderazgos indígenas como Marcos Terena y Ailton Krenak, hemos luchado por una educación propia y aparatos legales que garanticen la demarcación de tierras indígenas y la protección de sus saberes, tradiciones, culturas y la posibilidad de una unión a despecho de las diferencias entre las varias nacionalidades. Con la ley que empieza en 2003 con el estudio de la historia y cultura afro-brasileña, solamente hemos hacer aprobar como asignatura obligatoria para los profesores en formación inicial la temática de educación y cultura afro-brasileña e indígenas, tan solamente en el año de 2017, casi 14 años de retraso, en la más grande universidad brasileña que es la USP – Universidad de São Paulo, no sin peleas, conflictos, correlaciones de fuerzas conservadoras y racistas.

Pues bien, la contradicción es que esta cosmovisión afro-amerindia es, radicalmente, inversa a los valores de la sociedad blanco-occidental.

En la misma dirección, nos dice Oliveira que: *“esa cosmovisión de mundo se refleja en la concepción de universo, de tiempo, en la noción africana de persona, en la fundamental importancia de la palabra y en la oralidad como modo de transmisión de conocimiento, en la categoría primordial de Fuerza Vital, en la concepción de poder y de producción, en la estructuración de la familia, en los ritos de iniciación y socialización de los africanos, es claro, todo eso ubicado en la principal categoría de la cosmovisión africana que es la ancestralidad”* (Oliveira, 2003, p.71). Casi todas las categorías aquí nombradas, y en especial, la ancestralidad, las encontramos igualmente en las cosmovisiones amerindias.

Por oposición a las características que presentamos, anteriormente, del polo patente blanco-occidental, el polo latente de la herencia afro-amerindia en Latinoamérica, por lo tanto, son:

comunitaria (no-oligárquica) – basada en la partilla de bienes y en la preponderancia del bien-estar comunitario y, después, del bien-estar personal; entendida la noción de *persona* - además de la contribución de Marcel Mauss – muy cercana de la noción personalista, como el resultado del embate entre las pulsiones subjetivas y las intimaciones comunitarias;

maternal (no-patriarcal) – asentada en las formas más anímicas de sensibilidad en que la figura de la gran madre (*mater*), de la sabia (*sophia*) y de la amante (*anima*) son equivalentes simbólicos y cuyas características básicas son: los esquemas lógicos de la junción y la mediación, la religación, la partilla, el cuidado, las narrativas y la reciprocidad (sentimiento de pertenencia); su atributo básico es el ejercicio de una *razón sensible*. Reflexionando sobre la cosmovisión africana, Oliveira nos señala: “*Su actitud estética delante de la vida es la expresión de una actividad ética delante del mundo. Estética aquí no es comprendida como la vertiente de la filosofía que estudia el arte, lo bello. Es la ‘ciencia da sensibilidad’, que opera con los afectos, las percepciones, los energéticos y lo cognitivo. Es hacer filosofía no solamente con la razón. Es ampliar la definición misma de filosofía, superando la máxima de que la filosofía es lo pensamiento racional. De ahí incorporar en lo tejido mismo de la filosofía, las categorías de deseo, de libido, de los afectos y de las sensaciones que nos ata al mundo y su compleja diversidad.*” (Oliveira, 2003, p.168, nota 7).

colectiva (no-individualista) - estructurada bajo la herencia agrícola-pastoril-pesquera de la importancia de la aldea (comunidad) y partilla de la cosecha en la defensa afro-amerindia del aspecto comunal-naturalista: de relaciones con la naturaleza del paisaje donde se habita y de la estructura fraterna de supervivencia;

afectual-naturalista (no-contractualista) - estructurada en el afectualismo de las relaciones entre las personas como forma de *cimiento social*. En este sentido, las relaciones sociales son originadas de la necesidad pragmática de supervivencia y del afecto producto de las relaciones entre parientes y por las amistades construidas, en la defensa de la libertad como autonomía, de las herencias ancestrales y de la fraternidad. De manera muy cercana a las culturas amerindias, son principios organizadores de las sociedades africanas, según Oliveira (2003, p.71): “*principio de la diversidad, de la*

integración, de la armonía con la naturaleza, principio del primado de la vejez – ligado a la ancestralidad, el principio de la complementariedad, de la polaridad del mundo entre energías destructivas y constructivas, y el principio comunitario, tiendo lo comunitario como estancia más grande del bien-estar social.”

En este sentido, una de las grandes contribuciones del Sumak Kawsay a la constitución de Ecuador es traer para el dispositivo legal la comprensión ancestral de la defensa de la madre naturaleza. Dice Nina Pacari (en quichua su nombre quiere decir “luz del amanecer”), quichua otavalo, jueza, miembro del Foro de Naciones Indígenas de la ONU:

Y en el caso del Ecuador, logramos con la lucha de los pueblos indígenas, por ejemplo, que en un artículo de la Constitución se incluya que hay tres sujetos de derecho: el sujeto individual (la persona, el individuo sea hombre o mujer, niño o adulto), el sujeto colectivo (los pueblos, las comunidades, sean éstas indígenas, montubias, afrodescendientes...) y también la madre naturaleza (como sujeto colectivo de derechos y como sujeto individual de derechos) (Pacari, 2014, p.347).

Importante resaltar que el logro del movimiento indígena andino en estos más de 50 años de auto-organización se produjo en consecuencia de la negación del modelo estatal de educación en las escuelas y en la defensa de su propio modelo de educación ancestral como manera de relativizar la colonización hacía dentro. Sin embargo, no nos causa impacto que en Latinoamérica, en general, solamente a partir de los años 40, es que el “pueblo” se marcha a la escuela. Este equipamiento, dicho, “civilizatorio” siempre ha servido a una elite ora oligárquica, ora estatal, ora pequeño-burguesa. Por eso, resultar comprensible su más completa inadecuación histórica al intentar “servir” a una otra clientela: el pueblo. Y ahora que el proceso de democratización del acceso y de permanencia en la escuela empieza a consolidarse (al menos en algunos casos de Latinoamérica, como el caso de Brasil), la pretensión de difundir las bases de una otra cosmovisión (sistemáticamente combatida y menospreciada porque circula en el subterráneo de las instituciones y en las comunidades), del polo latente de la sociedad afro-amerindia, solo puede resultar en fracaso si no tenemos bien presente en nuestras consciencias y actitudes esta contradicción radical. Pero, es imperioso afirmar que se trata de una conquista de los movimientos negros unificados y de las naciones

indígenas en Brasil lograr la promulgación de la ley, como forma de reconciliarse con su ancestralidad y su proceso identitario. Un ejemplo a pensarse en Ecuador también como programa para concretar el Sumak Kawsay en las próximas generaciones, pues que el principio constitucional en Ecuador también es un logro de los movimientos hasta entonces “*invisibles*” a las elites.

El diálogo con la ancestralidad pone de inmediato la cuestión: “¿*quién somos nosotros?*” y la multiplicidad de la respuesta tiene como trasfondo común a pertenencia a una ancestralidad también múltiple pero que no está basada en la exclusión del otro, sino que en el rico aprendizaje de las diferencias hermanadas por la misma madre, es decir, la madre tierra: *pachamama* (madre-tierra quechua o quichua), *mamacocha* (madre-mar costeña), *ñandecy* (madre ancestral guaraní), *mapu* (madre-tierra mapuche o araucana), etc.

Y ¿qué es la ancestralidad sino el rasgo de mi proceso identitario que es mucho más largo que la pequeña duración histórica de mi existencia y que va más allá de ella? (Ferreira-Santos & Almeida, 2012). Por eso, no hablamos en “*identidad*”, sino que en “*proceso identitario*”, pues este es un proceso inacabado y continuo de la construcción de uno en la relación contrastiva con la alteridad: estamos nosotros en continua aprendizaje de otros modos de ser que inicia en el marco de la familia y nuestra comunidad de origen pero se extiende a los otros espacios de convivencia. El caso más agudo es del inmigrante. Pero, la ancestralidad, como uno de estos rasgos, es aquel de más perennidad pues traspasa nuestra pequeña existencia, y somos sus portadores (aún que sin la consciencia de serlo).

Las trampas que el coloniaje nos ofrece se sitúan incluso cuando intentamos implementar cambios. Cuando se discute la participación ciudadana y el rol de las personas en estos cambios, lo producimos en una situación tradicional, es decir, en un auditorio, con una charla, conferencia o ponencia, sin interacciones (o poquísimas cuando hay tiempo para algunas preguntas sin tiempo para contestarlas), bajo la inclemencia del reloj - imperio de *Chronos*, devorador de sus hijos bajo la señal de la productividad estatal-capitalista.

Todo al revés es el tiempo *oportuno* de las comunidades ancestrales (más cercano del *Kairós* griego) que van construyendo el “*consenso*” posible con el respecto a quien está con la palabra, pero siempre mediado por la experiencia y sabiduría (sea

el más viejo o vieja o mismo quien la tiene independientemente de la edad, pues estas comunidades no son tan geriarcales como una mirada superficial puede sugerir).

Otro pequeño ejemplo de estas trampas que me viene de las experiencias en educación indígena por varias partes de los dos lados de la cordillera. Pondremos tener alumnos, por ejemplo, guaraní. Un profesor también guaraní, libros con textos en guaraní, en una escuela indígena en el medio de la aldea Guaraní. Esto no es una educación indígena y mucho menos intercultural o bilingüe. Es aún aculturación pues la lección está precisamente en la forma del “Kit” escolar: una escuela, aula, clase, malla curricular con conocimientos fragmentados, un profesor, un pizarrón, cuadernos y libros, tiempo fragmentado incluso para relajar.

En términos ancestrales la educación no está separada del cotidiano y los responsables primeros y últimos de este proceso de iniciación es la propia comunidad. No hay tercerización de la educación y sitios apartados para la domesticación de los cuerpos y almas.

¿Estamos planteando que regresemos a vivir como nuestros hermanos indígenas en los ayllus de la cordillera, en las tribus de la Amazonía, en las villas costeñas de pescadores, en los pagos del pampa? Sería bonísimo, pero sabemos perfectamente de su imposibilidad. No somos tan anacrónicos así. Nuestro planteamiento es oxigenar la discusión contemporánea para sus problemas insolubles con la contribuciones de otros paradigmas de quién tiene su cultura sobreviviendo hay más de dos mil años sin los “juguetes occidentales” del Estado, de la escuela o de la universidad.

Es claro que las diferencias y contradictorias concepciones del “humano” (cerca del simulacro, pues artificiales siempre dependientes de una ciencia providente – ciencias básicas, humanas o administrativas) secuestradas a un *escuelacentrismo* muy poco cuestionado y principal equipamiento ideológico. Por eso, el reto de reflexionar a respecto de una posibilidad de proceso de construcción del humano a partir del humano (una artesanía) que nos llevaría a otra concepción de formación de que las comunidades no-occidentalizadas son sabedoras y, precisamente, en función de su autonomía tienen desdobles políticos notables que intento ejemplificar con más detalle.

Ya he desarrollado en otras ocasiones las reflexiones a respecto de la necesidad que tenemos de retomar el corazón pulsante de los procesos de iniciación en aquello que se distingue drásticamente del proceso de escolarización: el oficio de aquel o de aquellos

que nos inician en el camino de ser nosotros mismos en nuestra propia aldea. Es decir, solamente aquellos que “hacen” saben lo que hacen y hacen con nosotros. Aprendemos al hacer con el otro y para los otros. Decía Iván Illich (1926-2002, pensador austríaco):

La escuela parece estar destinada a ser la iglesia universal de nuestra cultura en decadencia (...) es un rito iniciático que introduce el neófito a la carrera sagrada del consumo progresivo (...) No debe empezar con la pregunta: ‘¿Qué debe uno aprender?’, pero con la pregunta: ‘¿Con que especie de personas y cosas les gustaría a los aprendices de entrar en contacto para aprender?’ (Illich, 1977).

Son los herreros, zapateros, tejedores, músicos, poetas, carpinteros, agricultores, pastores, jardineros, albañiles... hombres y mujeres comunes que tienen que producir su supervivencia a partir de aquello que hacen, en el diálogo incesante con la materia y sus elementos, a lo mínimo, el agua, el aire, la tierra y el fuego.

En este sentido, la construcción cotidiana de sí mismo y, al mismo tiempo, la construcción colectiva de la comunidad a que se pertenezca, se hace por el carácter artesano del oficio: la transformación de la materia en nuestras manos opera la transformación de nosotros mismos en diálogo de nuestro cuerpo con el cuerpo del mundo. La palabra viva, mi palabra en mi lengua (que es en todo caso la huella más definitiva del pertenecer a una comunidad), va habitando mi cuerpo y el cuerpo del mundo. Se transforma carne existencial. Eso ya sabido hace milenios en las comunidades tradicionales, sapiencia olvidada en la alquimia, en el renacimiento del propio mundo occidental.

Se echamos una rápida mirada a las rutinas y cotidianos en los varios sistemas escolares: de la suicida fase maternal institucionalizada, de la educación infantil escolarizada, de la enseñanza básica a la enseñanza superior (que también va siendo escolarizada de manera masificada e imprudente): ¿dónde se encuentra la mano obrera? ¿Aquella mano que hace alguna cosa? ¿Hace junto con uno? ¿Qué “uno” hay en estas instituciones que hagan con nosotros?

Aun arriesgando generalizar demasiado, pero todo en estos sistemas se reducen a un modelo expositivo donde predomina la palabra vacía (los varios “discursos”) y la palabra escrita sin alma en los libros-textos que serán reproducidas “ad infinitum”.

Otra pensadora crítica brasileña, Ana Thomaz, afirma: “Desescolarización es el término que tengo utilizado para expresar el deseo de sacar la escuela hacia dentro de mí, la escolarización, que yo defino como masificación, colonización y que cría deseos artificiales en sus alumnos. Sería más preciso hablar a respecto del cambio de paradigma de una cultura y de un sistema. Hoy, nuestra cultura vigente es patriarcal y nuestro sistema es capitalista. Ambos son procesos anti-vida, descalificadoras de la potencia de vida, pues nos coloca al servicio de un sistema y una cultura patológica, por eso es anti-vida, pues la vida es biológica.” (2014)

Si de un lado, la educación continua siendo tratada por su carácter mercantil (su valor como preparación al mundo del trabajo), de otro lado, se olvida casi completamente su valor formativo para aquello que debería ser a despecho de cualquiera influencia del mundo del trabajo: una formación humana.

Es imposible que sistemas largamente burocratizados y apoyados en el tecnopoder se ajusten a las necesidades del mercado tal como propagan los arduos defensores de la informatización y tecnologías. Este es un dominio que cabe al propio mercado y no a la educación. Cuanto más nos desviamos de la necesaria formación humana, más engranajes aptas o no, desarrollamos al mercado. Sea ello atendido por las máquinas pedagógicas del propio mercado (las escuelas particulares) sea por las máquinas pedagógicas del Estado neo-liberal que, en última estancia, responden también a las ordenanzas del mismo mercado económico.

Este es el impase que asistimos en lo alarde y propagación de los denominados “índices” e “indicadores”, “certificaciones”. Todos ellos están subordinados a la lógica mercantil de la eficiencia, de la eficacia, productividad por cálculos estadísticos (donde las personas y sus comunidades se diluyen en números). ¿De qué calidad se está nombrando al tenerse estos índices como referencia? ¿Dónde divergen el empresario, el jefe político y el gestor educacional en frente a estos números?

¿Una concepción fragmentada y disciplinar de conocimiento puede inferir la calidad de una consciencia multidisciplinar? ¿Una concepción administrativa de gestión puede inferir la calidad de una comunidad interdisciplinaria?

Y aquí, otro resalvo importante: no se trata de abogar en favor de Homeschooling o Educación Familiar Desescolarizada, pues estas alternativas (de origen norteamericano), aunque libren los niños y los jóvenes de cumplir la sentencia de privación de libertad

compulsoria con “trabajos forzados” dentro de los muros de la escuela; basada en las acciones de los propios padres que se encargarían de la “formación”, están aún enredados infelizmente a una concepción de estructura curricular y en contenidos escolares. Su revés, sería la acción y responsabilidad de la comunidad, de la propia aldea, del propio ayllu (Sarayaku, 2014, p.96-98; Kowii, 2014, p. 164), principio ancestral de organización andina y amazónica que es la comunidad y los comuneros, o aún, significativamente, la familia ampliada.

Evaluar la calidad de la educación teniendo en mente la calidad de la escuela es un gran engodo que esconde su papel colonizador de una cosmovisión occidental y estratificada socialmente. Sea por los indicadores de aprovechamiento de su contenido comprometido con este ideal colonizador, sea por la eficiencia de su equipamiento. Una vez que la escuela es “calificada” ella también califica su usuario. Illich en otro texto (s/d) advertiría de manera más crítica: “Las escuelas califican y, por lo tanto, descalifican. Y ellas hacen el descalificado aceptar su propia sujeción. La categoría social es concedida de acuerdo con el nivel de educación escolar alcanzado. Por toda parte, en América Latina, más dinero para la escuelas significa más privilegio para unos pocos a costa de muchos, y esto patrocinio de una escuela es justificado como un ideal político.”

Ideal político mucho más concreto es aquel que privilegia la autonomía no solamente como “discurso”, pero como práctica efectiva. ¿Quién suele ser autónomo si no logra su propia supervivencia? ¿Quién no lograr cocinar para sí mismo, ni hacer y lavar su propia ropa, arreglar con sus herramientas los imprevistos de la vida (sin tener que pagar por la asistencia técnica), andar solito por la ciudad o sitios lejanos y tomar sus propias decisiones, puede ser considerado “autónomo”? ¿De qué autonomía trata os discursos escolares sino las ilusiones del viejo refrán iluminista francés? ¿Cuáles movimientos de liberación e independencia colonial trata el currículo escolar? ¿Oriente? ¿África? ¿India?

Yo no estoy bien, no estoy bien; mis fuerzas anohecen.
Pero si ahora muero, moriré más tranquilo.
Ese hermoso día que vendrá y del que hablas,
aquel en que nuestros pueblos volverán a nacer,
viene, lo siento, siento en la niña de mis ojos su aurora;
en esa luz está cayendo gota por gota tu dolor ardiente,
gota por gota, sin acabarse jamás...

tremenda y deslumbrante la aurora me mataría,
si yo no llevase, ahora y siempre, otra aurora dentro de mí
(Arguedas apud Vidales, 1975, p.1)⁵

Pero cuando más se parece el fin de una Era es cuando otra principia, así como el crepúsculo, siempre ambiguo que puede ser tanto el crepúsculo vespertino (fin de los tiempos) como el crepúsculo matutino (comienzo de otros tiempos). Sobre el tema del “*crepúsculo*”, metáfora obsesiva que me acompaña desde hace mucho, he publicado un libro: *Crepusculário* (Ferreira-Santos, 2005), que es un libro, exactamente, como la búsqueda de comida, alimento, de diálogo y de vagar limítrofe en este precioso momento del día en que los cambios entre el día y la noche, mueven a los seres en sus jornadas interpretativas rumbo a sí mismos.

Pero, aquí también es necesario todavía admitir las motivaciones primeras y adolescentes. El título intenta hacer una homenaje, sencilla, al autor predecesor de otro *Crepusculário*. Publicado en 1923, es el título del primer libro de poesías del poeta chileno, Pablo Neruda. Premiado con el Nobel de literatura en 1971, candidato a la presidencia de Chile por el gobierno de la “Unidad Popular”, deja la candidatura en apoyo a Salvador Allende que será el primer presidente socialista que llega al poder por el voto en el proceso, hacia entonces, democrático. El sueño duró mucho poco tiempo en una América Latina de muchísimo patriarcado, autoritarismo y terratenientes. Ricardo Neftalí Reyes Basoalto, nacido en 1904 en Parral, se muere en Santiago de Chile en 1973, de disgusto y negligencia, bajo las botas negras de un golpe militar en un negro 11 de septiembre que no perdonó a nadie.

En la lectura de Neruda yo aprendí la musicalidad del castellano latino, mixto de quechua y mapuche, mixto de arauco e imponente silencio, árbol y piedra. Yo aprendí el acento chileno, el sabor del vino y el compromiso social, la percepción de la potencia femenina y su belleza profunda, la resistencia indígena y la fraternidad activa. Yo aprendí cómo habitar el paisaje y entender a los seres que lo viven y lo cantan.

La silueta del paisaje nos aclara *Pachamama*, madre-tierra lívida de la mitología quechua, tierra-madre distante de las abstracciones nacionales y de los contratos sociales estatales de un modelo burgués y liberal. De una manera inteligente y auténtica,

5 Carta de José María Arguedas en la correspondencia al líder campesino, entonces preso, Hugo Blanco.

Uruguay Cortazzo (2001, p.7) nos dice del impacto de esta percepción para repasar su propio etnocentrismo ideológico: “yo recuerdo el impacto que causó escucharme a un quechua decir que ellos no necesitaron del socialismo blanco, porque el socialismo de ellos ya existió desde allí hace mucho tiempo y además que ellos no tenían que esforzarse, interiormente, contra el individualismo.”

Neruda dice en su “Yo confieso que he vivido”: “al empuje de los conquistadores españoles, después de trescientos años de lucha, los araucanos se replegaron hacia aquellas regiones frías. Pero los chilenos continuaron lo que se llamó ‘la pacificación de la Araucanía’, es decir, la continuación de una guerra a sangre y fuego para desposeer a nuestros compatriotas de sus tierras. Contra los indios todas las armas se usaron con la generosidad: el disparo de carabina, el incendio de sus chozas, y luego, en forma más paternal, se empleó la ley y el alcohol” (Neruda, 1980, p.11).

Es de esta Araucanía que yo extraigo mi seudónimo para las presentaciones en las conferencias musicales sobre cultura y folklore latinoamericano en las manifestaciones contra el golpe militar chileno, al fin de los años setenta, aun en un clima penetrado por la persecución de los órganos de represión de la dictadura militar brasileña: *Marcos Arauco*, “*El brujo*”, bromaban algunos amigos, porque siempre me vestía con un poncho negro ecuatoriano, mientras alternaba los instrumentos de cuerda (la guitarra, el charango y el cuatro venezolano), el bombo legüero y los instrumentos de viento (soplo) (quenas, antaras y tarkas) en las presentaciones⁶. He tomado, hasta las últimas consecuencias,

6 Los instrumentos musicales andinos nombrados son:

- guitarra – guitarra como herencia española.
- charango – guitarrilla hecha originalmente con el caparazón de un armadillo, *kirkincho*, tiene cinco cuerdas dobles (mí, la, mí, do, sol) y sonido agudo, tanto se utiliza con solos como en acompañamiento con rasgueados.
- cuatro venezolano – guitarrilla venezolana con predominancia del estilo heredado al *polo* español, tiene cuatro cuerdas simples (si, fa #, re, la), con cuerpo hecho en madera de cedro muy frágil y leve. En general, en el llano, se utiliza acompañado de arpa.
- bombo legüero - gran tambor (*wankar*) hecho con el tronco de árbol cuyo centro es hondonado y cubierto con cuero de cabra o bovino. Su sonoridad profunda dialoga con la sensibilidad ventral donde se siente sus reverberaciones. De las versiones altiplánicas, donde se llama *wankar*, es muy común entre los grupos indígenas del noroeste argentino y entre los gauchos de la pampa (Brasil, Argentina y Uruguay) donde le llaman *legüero* pues que resuena a muchas leguas de distancia, siendo inclusive utilizado, en antaño, como forma de comunicación.
- quena - en el paisaje de la cordillera, este es un dos instrumentos de viento (soplo) más característico. Es una caña hueca con seis agujeros y más uno en la cara anterior. Su embocadura es tan solamente una ranura en la parte superior de la flauta. Tiene afinación pentatónica. Según las versiones de líneas míticas muy fuertes, la quena se habría construida por un sacerdote, un *amauta*, en los tiempos del imperio incaico. Como era una sociedad estratificada por castas, era imposible el amor de este amauta enamorado, privadamente, por una ñusta (princesa incaica), que también, privadamente, retribuía con la mirada el amor consagrado por el sacerdote. Viviendo este amor imposible, ella se muere de tristeza. El amauta, después de los rituales funerarios en que, momificada en posición fetal, es

la concepción más política y social de la creación poética aprendida con el maestro de Temuco: “yo siempre he sostenido que la tarea del escritor no es misteriosa ni trágica, sino que, por lo menos la del poeta, es una tarea personal, de beneficio público. Lo más parecido a la poesía es un pan o un plato de cerámica, o una madera tiernamente labrada, aunque sea por torpes manos” (Neruda, 1980, p.53).

En este sentido que yo busco consolidar una *mitohermenéutica*: como una hermenéutica simbólica de rasgos antropológicos, tanto como *estilo filosófico* - en el sentido de mantener una actitud del inquietud y cuestionamiento; como método de investigación - el sentido de establecer procedimientos sistemáticos de investigación, incluso, académica. Esta mitohermenéutica se dedica a la comprensión de los rasgos míticos y arquetipales en las obras del arte y de las culturas, pero, principalmente, pone la comprensión de sí mismo como el punto de partida, mitad y fin de cada *jornada interpretativa*. Por consiguiente, no se trata de una simple técnica de interpretación, pero una jornada interpretativa en que el hermeneuta se establece en el *paisaje cultural* de las obras con que trabaja, viaja a su interior, habítalo, y reconstruye los sentidos de tal inmersión (Ferreira-Santos & Almeida, 2012).

En esta inmersión como dice Paul Ricoeur, es necesario, para habitar el paisaje, la mezcla de la mirada del geógrafo, el espíritu del viajero y la creación del romancista (Ferreira-Santos, 2004) para, respectivamente, darse cuenta del entorno concreto de

colocada en el vientre oscuro y fresco de una vasija de barro, la quita la tibia de su pierna. Con cuidado amoroso, la limpió, perforó con siete agujeros, tomó la ventaja de la ranura superior de la tibia y abrió una embocadura que se ajusta a los labios. Allí nace la quena con la misma medida que la tibia humana, con su sonido melancólico y profundo de quién besa a la amante en la boca y la anima, mientras volviéndola a vivir, con el soplo de la música.

- antaras – flautas andinas hechas con la caña de “*tatora*”, un junco que nace a las orillas del lago Titicaca. Tiene las cañas en tamaños distintos y posee como característica básica la yuxtaposición de los tubos atados con hilos de lana de llama, alpaca o guanaco. Cada caña tiene una nota específica y se la toca con el soplo horizontal junto al borde de las cañas haciéndolas sonar y vibrar controlándose el golpe de la lengua en el soplo, produciendo el mismo sonido que los quechuas oyen de los vientos (payun) entre las montañas de la cordillera (*apu* – espíritus de la *Pachamama*, tierra-madre). Las familias de antaras son de varios tamaños y timbres distintos desde las más pequeñas que se lleva como colgante en un collar de lana (*sikus*), a las mayores llamadas *malta*, *sanka*, *sobre-sanka*, *toyos*, hasta la *ula-ula* con casi dos metros de ancho. Se ejecutaban las antaras en parejas unidas por un hilo, alternándose las notas entre la pareja, lo que produce un efecto sonoro estereofónico. Todavía, hoy, con los cambios occidentales, se utiliza como instrumento solista. También se conocen con el nombre castellano de *zampoñas*. Aunque no tengan ninguna correspondencia histórica con el instrumento griego, se confunden, popularmente, con las flautas de pan.

- tarkas – son flautas con familias de tamaños distintos que son ejecutadas en conjunto. Talladas en madera de cedro, de formato rectangular, producen sonidos con timbres altamente graves hasta el silbato más agudo. Con la ejecución conjunta (*tarkeadas*) se logra una disonancia de carácter imperial y altivo, al que se soma la percusión con cajas. Se utilizan en los comienzos de las varias fiestas llamando la gente.

la naturaleza de los espacios, desear penetrar en sus sendas, caminos y secretos, así como, extrapolar la mera descripción avanzando a la *creación literaria* para ser fiel a las imágenes y sus movimientos. En esta manera, el hermeneuta o intérprete es uno que, constantemente, marcha para encontrar hallazgos, y en ellos, encontrar un sentido para la existencia de sí mismo. En el paisaje andino, es el principio de *wiñak kawsay* (Kowii, 2014, p.168) que es la creatividad que por su vez es desdoble del principio ontológico de las personas como “seres aprendientes” y que se maduran por el *tinkuy* (encuentro, confrontación – sin enemistad), a buscar nuevas salidas.

Pero, ya estamos hablando en el matutino panorama de una *gnosis*, es decir, el conocimiento de mi mundo más interior en el más profundo interior del mundo, en un mismo movimiento. Salir hacia fuera para *centrarse*. La jornada interpretativa presupone dejar el lugar seguro de las primeras certezas para bucear en el acaso, en el poniente de un crepúsculo que nos enseña el panorama más grande, el ciclo mayor que nos ultrapasa y que nos involucra.

La diferencia entre la aportación durandiana de su *metodología* (Durand, 1981) y nuestros ensayos mitohermenéuticos es el *modus operandi* de la reflexión. La lectura doble, diacrítica y sincrónica, “*a la americana*”, como dice Durand, adoptado en su *mitodología* se sale en segundo plan en nuestro estilo mitohermenéutico, en función de nuestra reflexión de carácter más filosófico y cercano de las narrativas míticas en amerindia⁷. Las *estancias* privilegiadas aquí son:

la resonancia – es decir, el arreglo pre-comprensivo de los símbolos o *intuición*. En este sentido, esta noción tiene la ventaja de mantener su sentido acústico: dice respecto a la manera como nuestro cuerpo contesta a las vibraciones y reverberaciones de un determinado arreglo imagético que, como el arreglo sonoro, resuena en nosotros antes del marco reflexivo.

la estesia – es decir, el arreglo estético-narrativo en que se examinan las imágenes en su cualidad y calidad dinámica a través de la contemplación.

la diacronía – la lectura del arreglo lógico interno de la narrativa en el hilo temporal.

⁷ Podremos llamar de *Amerindia*, a Latinoamérica que tiene en su ancestralidad los elementos indígenas originarios y, después, la contribución de los africanos. Es una manera de señalar que, además de las lenguas, castellana y portuguesa – y toda la carga cultural que traen con ellas, se está tratando de un universo múltiplo de herencias antiguas y complejas ajenas a la tradición europea y que, con ella, se ha debatido al largo de los siglos en contra su coloniaje. Los nombres particulares de autodeterminación son convergentes como Abya-Yala, Pindorama, Mapu, Tenondé, etc.

la etimología – la búsqueda de sentido en el arreglo semántico de los términos de la obra en una arqueología de las palabras.

núcleos míticos y arquetipales – lectura del arreglo sincrónico de temas redundantes y recurrentes que configuran una obra.

Estas *estancias mitohermenéuticas* son como que *miradores* o *paradores* en el paisaje de las obras investigadas, donde se tiene una relación comprensiva con determinados aspectos de la obra y, profundizándose estas relaciones, se intenta comprenderla de manera más amplia y más profunda. Para tanto, así como en Jung, es necesaria una *atención flotante* que persigue los sentidos en cualquier detalle o imprevisto que concurre en estas relaciones, ayudando en las *ampliaciones* de los sentidos, de la obra y del hermeneuta. Además, por relacionarse con las imágenes y los símbolos de una manera más directa, por contemplar narrativas más prístinas en las manifestaciones de las culturas populares en su cotidiano, cuentos, danzas, folklore y artesanía; me parece complementar el trabajo más *mitológico* en narrativas modernas o contemporáneas occidentales en las que se intentaría evidenciar la textura mítica y sus actualizaciones.

Sin embargo, es importante que tengamos claro que la concepción de imaginario, subsiguiente a esta mitohermenéutica, está basada en las investigaciones arquetipológicas de Gilbert Durand. Sumariamente, el imaginario es el resultado de la co-implicación entre las pulsiones subjetivas y las intimaciones del ambiente cósmico y social (el *trayecto antropológico*), y que tiene la función de intentar un equilibrio antropológico entre las dos fuerzas.

En este sentido, se combina con la noción de *persona*, como el *prósopon* (προσωπον), “*aquel que afronta con su presencia*”, noción central en la tradición de la antropología filosófica personalista y su existencialismo que da énfasis a la persona como apertura y construcción constante en la colisión entre mi posibilidad del trascendencia (la voluntad y potencia humana) y la facticidad del mundo (la inmanencia, su carácter de resistencia a nuestros intentos) (Ferreira-Santos, 2009; Berdyaev, 1936; Mounier, 1937, 1961 e 1964), convergente con las nociones de persona en los universos amerindio y de matriz africana. Así se llega a consumarse el runakay (Kowii, 2014, p.168): el principio de saber ser – runa es “persona” y kay se puede traducir como “ser” en su sentido ontológico. Por consiguiente, aquí explicitase el fondo existencialista del ejercicio filosófico de interpretación en la mitohermenéutica en el estilo ubicado en una *filosofía latino-*

mediterránea lastrada, por su vez, en una *razón afectiva* (Ferreira-Santos, 2004; Ferreira-Santos, 2006; Ortiz-Osés, 1995, 2003 e 2005), cuyas características podremos nombrar como:

Humanitas – la noción misma de *potencia* humana (y por eso, también *sagrada*) que llevamos dentro de nosotros y que actualizamos durante el proceso formativo de nuestra humanidad, con su dura construcción a diario. Es un correlato del *anthropos* griego en los marcos de un personalismo latino.

Sensus – el ejercicio privilegiado y cotidiano de nuestra *sensibilidad* y, por lo tanto, también de nuestra *sensualidad*, a través de la corporeidad – indisociación de cuerpo y alma. En esto sentido, la cisión cartesiana y racionalista entre *res extensa* y *res cogitans* (aprendida en las escuelas), es ajeno de nuestros orígenes latino-afro-amerindias.

Cordis – la noción del *pensamiento cordial*, es decir, de la alianza estrecha entre el *corazón* y el *intelecto* en nuestras actitudes, hospitalidad y apertura a la diferencia.

Complexus – la noción del “*tejido*” cuyas tramas y urdimbres señalan el carácter complejo de la vida y del mundo, natural y social. Por eso, la actitud de la *tejedora* tramando los hilos del destino y la conciliación de contrarios (sin enmascarar conflictos) como molde social y mítico de composición humana y plural. Aquí tenemos todos los maestros y maestras de nuestra artesanía en la cordillera y en las tierras bajas.

Carácter Medial – la disposición de hacer mediaciones entre todos los polos que se presentan en las relaciones humanas, mediadas por un tercero elemento (el tercero incluido) que restablece su equilibrio dinámico, evitando las polarizaciones radicales.

Amicitia – es el correlato de la *philia* griega: la *amistad*, elemento fundamental de la organización familiar, social, política y económica – es decir, elemento mítico fundador, heredero de un *matrialismo* comunal (fratría que se establece en celebración de la Gran Madre⁸).

Aquí utilizamos la noción de *matrialismo* para referirnos a las bases femeninas (es decir, en el principio antropológico del *anima* - complementario del *animus* -, por lo tanto, bases no-sexistas y lejos de las discusiones de connotación sociológica sobre la

8 Al revés del clásico “*asesinato del padre por la horda asesina*” de la tesis patriarcal-psicoanalista, nosotros, latino-mediterráneos, somos insurgentes al “*asesinato*” de la Gran Madre por el patriarcado sediento de poder, leyes y racionalidad (el Estado es la imposición del poder abstracto de las convenciones frente al poder natural de la mujer). En este sentido, no se hace la defensa del rescate matriarcal, pero, movilizadas por una sensibilidad *matrial*, se intenta una organización *fratrial* como alternativa humanitaria, social y ecológica de una sociedad más justa. En términos más cercanos a la psicología, podríamos decir que, así como sucede al pensamiento junguiano, tratase de una perspectiva de la *plenitud* (del vientre) al revés de la perspectiva de la *falta* (fállica) en el caso freudiano.

cuestión del género) que matrician e estructuran las relaciones sociales domésticas y comunales que, por su vez, derivan de la cosmovisión naturalista del culto a la Tierra Madre. Por consiguiente, el matrialismo puede co-existir, subterráneamente, bajo las formas más acentuadas del patriarcalismo-racional o del patriarcado. En este sentido, tentamos evitar las lecturas ligeras y superficiales que provocan confusiones con las nociones sociológicas y de la antropología material que subyacen al *matriarcado* y al *matriarcalismo* (como las lecturas erróneas sobre la obra de Andrés Ortiz-Osés, sobre el caso del patriarcalismo vasco) y al *matriarcado*. Para la polémica véase Ortiz-Osés (1980; 1996 e 2003); por su vez influenciado por Bachofen. Véase también Valle (1985).

En tratando del principio de Sumak Kawsay, el filósofo y profesor de Medicina Andina en la Universidad Central de Ecuador, Atawallpa Oviedo, nos dice que:

Todo esto los abuelos andinos lo sintetizaron en dos elementos fundamentales, el pensamiento y el sentimiento, de cuya comunión se manifiestan actividades o se expresan labores (llankay) de sabiduría (yachay) y de amor (kuyay/munay). Es decir, para Convivir recreando armonía y equilibrio en cada manifestación de vida es necesario Convivir Amorosamente (Kuyay Kawsay) y Convivir Sabiamente (Yachay Kawsay). De ahí que Sumakawsay más precisamente hablando es Saber Convivir y Apoyarse los Unos a los Otros, como bien señalaba un líder aymara cuando criticaba que Suma Qamaña no es Vivir Bien. Visión similar a la de los filósofos primordiales o endémicos griegos, que lo definían de la misma manera con la palabra Filosofía, Sabiduría del Amor o Amor a la Sabiduría (Philos, Amor; Sophos, Sabiduría). Y desde esta óptica sí podemos hablar de Filosofía Andina. (Oviedo, 2014, p. 291).

Intellectus amoris – es la intelección amorosa que nos identifica. Todas nuestras elecciones de conocimiento: curiosidad, aprendizaje significativa, investigación académica, son caracterizadas por un empeño amoroso en el proceso de intelección que hace del “objeto” a ser conocido, antes de todo, un ser amado.

Razón Sensible (o afectiva) – es la indivisibilidad entre las dimensiones intelectivas y sensibles de nuestro espíritu que se plantea como alternativa al proceso de “desencantamiento” de la racionalización económico-burocrática del mundo blanco-occidental.

Co-razón – de-composición que utiliza Ortiz-Osés (2003), en su posibilidad en la lengua castellana, para evidenciar la naturaleza doble de la razón sensible latino-

mediterránea en que la predominancia del *corazón* (*cordis*) en sus actitudes no se aleja de la razón, pero en su propia racionalidad, la integra de manera dialéctica en una razón co-implicativa con la sensibilidad.

De esta forma, la *jornada interpretativa* suele ser un ejercicio gnóstico (más que simplemente cognitivo), en una intelección amorosa, es decir, es un amor inteligente que ama la propia comprensión. Esta actitud epistemológica de intelección amorosa, característica de una filosofía latino-mediterránea, se cambia, rápidamente, en una *entelequia chorreante*; o en una palabra epicúrea: compartir el pan, el vino, los libros, la palabra y el canto, cerca de los amigos - porque la amistad es el bien supremo - cultivando los tiempos otros en el tiempo presente de la oscuridad, abriéndose al contingente, al inesperado, en el interior del más trivial cotidiano (Gual & Mendes, 1974). Desde ahí, una vez más, la importancia de la palabra auténtica, de la narrativa que organiza el tiempo, revalida la memoria, nombra el presente y canta el devenir, tal como a aprehendemos en las tradiciones quechua y guaraní, en el paisaje afro-amerindia, más allá del “Príncipe” maquiavélico. En este *clinamen* (desvío de la fatalidad) de que trata nuestro filósofo ético, predominante, *Epicuro* (siglo III a.C.), en su propuesta jardinera, el *Képos*, el jardín del convivio entre amigos cultivando con el pan posible, el vino posible y los libros, la gestación de otro tiempo mientras el mundo iba siendo destruido allá fuera en la invasión macedónica, la palabra arriesga y *en-seña*: nos coloca en el camino de nuestras propias *señas*, nuestro propio destino de humanidad, como comunidad de destino común de hombres y mujeres, sobretodo, hoy bajo la “nueva invasión macedónica” representada por el capitalismo y la globalización.

Esta presencia de *Eros*, la pulsión de vida, es decir, la *libido* que penetra la creación, el arte y la propia educación es la marca más nerudiana y arguedasiana de mis reflexiones en el contrapunto al *destrudo* (la pulsión de muerte, *thanatos*) de las instituciones, burocracias y técnicas. Es este universo erotizado que, como la fórmula de Mahatma Gandhi, posibilita ver el erótico como la *mística del cuerpo* así como ver a la mística como la *erótica del alma*. Así, permítenos el tránsito entre los universos míticos profundos en las obras del arte, de la cultura y del alma humana en el peregrinaje de búsqueda de sentidos.

Esta herencia sensible que intento hacer perceptible en los marcos de una educación de sensibilidad (Ferreria-Santos, Morales & Rubira, 2014) que reafirma la

importancia de las distintas estructuras de ser en cada uno de nuestros varios sentidos (visual, táctil, auditivo, olfato, gustativo, cenestésico, vibratorio, intuición, etc...), bien como el intercambio y las intercomunicaciones que se establecen entre estos canales de sentidos para nuestra comprensión de nosotros mismos, del Otro y del mundo.

Desde las narrativas más prístinas, primordiales, ancestrales se sobresale una de las nociones más importantes para la jornada interpretativa en una mitohermenéutica que es la noción misma de mito. Aquí, nosotros entendemos mito a partir del griego *mythós* (μῦθος): “aquello que se narra”, para señalar la diferencia de la concepción aquí adoptada como la narrativa dinámica de imágenes y símbolos que orientan nuestra acción en la articulación del pasado (el *arché*) con el presente vivido hacia el devenir (el *télos*), es decir, en un *projectum* existencial ser vivido (Ferreira-Santos, 2004, 2005, 2014; Ferreira-Santos & Almeida, 2012).

El sentido común de mito como algo ilusorio, imaginativo, engañoso, resultado de una “mala conciencia” de las cosas y del “las leyes” naturales o científicas, aquí está descartado. Donde también la importancia que tienen las *metáforas*, como *meta-phoros*, aquello que va más allá de lo que pone el sentido usual (*phoro*) de las palabras, un *más allá* de sentido que impregna la imagen y explota la semántica, mientras sea el vehículo que transporta significados en sentidos diferentes. Para además de una crítica de tipo literaria, la mitohermenéutica, entonces, se vuelve en una práctica, al mismo tiempo, epistemológica y ontológica, de búsqueda del sentido para la existencia en el diálogo profundo que temple las forjas de nuestro ser entre las trayectorias formativas, las historias de vida, personal y colectiva, y las narrativas míticas (Ferreira-Santos, 2005; Ferreira-Santos & Almeida, 2012).

Así como la templanza (*sophrozyne*) del trabajo lento de los herreros, al forjar entre los cuatro elementos: el fuego caliente del horno, el aire de los fuelles, el agua en que se enfría la lámina y la tierra donde se obtiene el metal o el hierro; estos diálogos profundos se convierten en una aprendizaje de nuestra condición finita en la experiencia misma del infinito, en el tiempo efímero los crepúsculos.

Destino curioso que va si delineando en las resonancias profundas: “los primeros amores, los purísimos, se desarrollaban en cartas enviadas a Blanca Wilson. Esta muchacha era la hija del herrero” dice Neruda en sus primeras memorias (Neruda, 1980, p.15) y en *Crepusculario*, en las grandes enseñanzas de la noche, Neruda reafirma el lugar

importante de esta templanza en el hierro negro que duerme, en el bronce, en las herramientas mantenidas colgadas en las paredes como grandes interrogaciones, en los yunques y en martillo de las almas de los obreros muertos:

*Fierro negro que duerme, fierro negro que gime
por cada poro un grito de desconsolación.
Las cenizas ardidadas sobre la tierra triste,
Los caldos en que el bronce derritió su dolor.
¿Aves de qué lejano país desventurado
Graznaron en la noche dolorosa y sin fin?
Y el grito se me crispa como un nervio enroscado
o como la cuerda rota de un violín.
Cada máquina tiene una pupila abierta
para mirarme a mí.*

*En las paredes cuelgan las interrogaciones,
Florece en las bigornias el alma de los bronces
y hay un temblor de pasos en los cuartos desiertos.
Y entre la noche negra – desesperadas – corren
y sollozan las almas de los obreros muertos.
(Pablo Neruda, Maestranzas de la noche, *Crepusculario*, 1923)*

Así, de estos sollozos de obreros muertos, nos viene la *ancestralidad* como una alternativa en el contexto contemporáneo de búsqueda de sentido más allá de los embustes y trampas de la condición postmoderna.

Una de las características de la ancestralidad es que, en este mismo proceso identitario al que se asoman otros factores formativos en relación contrastiva (con los otros y con el mundo), está presente el mito del origen que se actualiza en situaciones-límite (*Grenzsituation*, diría Karl Jaspers), propiciando una religación (*religare*) con los nuestros. Este proceso posibilítanos otra mirada hacia el mundo, los otros y las cosas, es decir, una relectura (*relegere*). Esta doble posibilidad, de religación y relectura (*religare* y *relegere*), acecha la dimensión más *religiosa* (en el sentido más noble de la palabra) de nuestras relaciones con la ancestralidad.

La educación de sensibilidad, expresión pedagógica de este mito crepuscular de los ciclos y de la forja, del equilibrio dinámico, de la creación y de la *poiésis*, de los yunques y los martillos, de las sandalias y de rubí-rojo-naranja del chisporroteo de la gran forja del oeste y del este, del poniente y del naciente, concierto entre los elementales y de la religación de la persona con la naturaleza del paisaje, puede ser subsumido como un *elogio del canto*, en la tradición más órfica de un Orpheu a procura de su Eurídice, pero, sobre todo, en sus dos posibles sentidos: como elogio a nuestra manera propia de *cantar*, por consiguiente, de la expresión más auténtica de nuestro ser; y como elogio de nuestro *canto* o *cantón*, nuestro rincón natal, nuestro lugar, nuestro pago y querencia. Aquí hablamos del crepúsculo quechua *Illary* (Arguedas, 1987, p.196; Ferreira-Santos, 2004).

Recordando el principal folklorista argentino, que tanto nos hace falta, Atahualpa Yupanqui, “yo sólo puedo ser universal si yo canto mi pueblo.” Así, nosotros podemos notar, en Neruda, la lección educativa del encuentro furtivo y pasajero de nuestros cantos que saltan de nuestros cantos-rincones más lejanos para que uno coseche, en el corazón de otro, todo aquello que hemos sembrado:

*Desde el fondo de ti, y arrodillado,
un niño triste, como yo, nos mira (...)
Por sus ojos abiertos en la tierra
veré en los tuyos lágrimas un día.
(Amo el amor de los marineros
que besan y se van.
Dejan una promesa.
No vuelven nunca más.
En cada puerto una mujer espera:
los marineros besan y se van.
Una noche se acuestan con la muerte
en el lecho del mar.)*

*Fuí tuyo, fuiste mía. Tú serás del que te ame,
del que corte en tu huerto lo que he sembrado yo.
... Desde tu corazón me dice adiós un niño.
Y yo le digo adiós.
(Pablo Neruda, Crepusculário, 1923)*

Podremos destacar de esta *filosofía ancestral* (Ferreira-Santos, 2010; Estermann, 1998; Morales, 2008; Oliveira, 2003; Tatzo & Rodríguez, 1998; De La Torre, 1999) tres elementos, entre tantos otros, importantes para nuestra reflexión sobre el principio de Sumak Kawsay: la palabra-alma, el canto y la reverencia a la madre-tierra. Es decir, la energía movilizadora de la vida:

Este Kawsay también hace referencia e incluye a ese estado sutil de la energía viva, que ha sido categorizado en muchas culturas del mundo como la fuerza sustancial de la vida y que es definido con un nombre específico: prana (hindúes), éter (europeos), chi (chinos), ki (japoneses), ushai (kichwas ecuatoriales), sama (aymaras). “Para nosotros (...) los sacerdotes andinos, el mundo está formado por una variedad de energías vivas, a las que le damos el nombre colectivo de kawsay” (Jenkins, 1998) (Oviedo, 2014, p. 290).

Ya hemos subrayado la importancia del canto y de la reverencia a la madre-tierra que una reciente canción interpretada por Mercedes Sosa, antes de fallecer, siempre me acuerda, cuando dice:

*Cuando yo te abrazo no te abrazo sola,
te abraza conmigo una eternidad,
te abrazan los valles, las montañas y los vientos,
las flores del campo y el olor del pan.*

*Cuando yo te beso, no te beso sola,
azúcar te traigo del cañaveral.
Soy como la tierra para darte fruto,
soy de miel morena para amarte más
("Agua, tierra, fuego y viento", Paz Martínez, cantan Mercedes Sosa y Soledad Pastorutti, 2009)*

Así somos nosotros latinoamericanos, de “*miel-piel*” morena “*para amarte más*”.

Pero la concepción de “*palabra-alma*” es decir que la palabra para las comunidades ancestrales no es apenas la palabra para la comunicación pragmática: informar, indicar, decir cosas, rellenar pancartas y mensajes.

En la mayoría de los Pueblos del Libro - las religiones de las civilizaciones centradas en los escritos sagrados, a saber: el Cristianismo de la Biblia, el Hinduismo de los Vedas, el Islamismo del Alcorán y el Judaísmo de la Torah - la palabra tiene estatuto sagrado. Isomorfa del creador verbo divino, la palabra es, rápidamente, asociada a aquello que los griegos nombraban de *“logos spermatikós”*, la palabra fecundante, seminal, creadora e procreadora.

Entre nosotros, afro-amerindios latinoamericanos, el manejo del lenguaje como Ser, o sea, la escritura - así como la producción del conocimiento - solo puede concebirse como *“obra de vida”* (Ferreira-Santos, 2010). De otro modo, resulta incomprensible y sin sentido. Nuestra escritura no es tan solamente la capacidad técnica de convertir la vivencia en palabras escritas. Pero, el universo de la actitud-persona se desdobra en una *inscripción*. Somos nosotros que estamos implicados en las palabras y textos como entalles sobre la materia dura que saltan ante los ojos y forman un símbolo vivo.

Mismo en nuestra tradición oral - en que los textos siguen sagrados mismo sin la palabra escrita - es necesario recordar que la palabra es *palabra-alma*. Energía capaz de crear las cosas, tiene estatuto creador de la realidad y de los seres, instituye el mundo al mismo tiempo en que lo nombra. Y no se trata aquí de ninguna concesión a las teorías eurocéntricas que, peyorativamente, nos llamaban *“animistas”*, pre-lógicos o de racionalidad *“primitiva”*. Ahora son las propias ciencias *“de punta”* que lo admiten. Pero, tenemos eso en nuestra alma ancestral hace milenios.

Además del estatuto creador de la palabra, entre nosotros amerindios, cuando hablo, mi palabra-alma pasea por el alma del otro y cuando el otro me contesta, también su palabra-alma pasea por mi alma y, por lo tanto, mientras siento lo que dices, intento comprender cuando se instala en el paisaje de mi alma, y después - tan solamente después - es que contesto alguna cosa, si lo que tengo que decir no sea mejor que el silencio. Por eso, hablamos de una *“poética del oír”* que acompaña el respecto y el cuidado con la palabra y todo lo que se dice. No necesitamos de contratos *“sociales”*, ni tampoco firmas y escribanos. La palabra tiene estatuto de respecto y validez en decirse y ganar la materialidad de la poesía en el dialogar cotidiano.

¿Cómo ejercitar esta participación ciudadana en el convivir en plenitud sino respetamos el estatuto de la palabra-alma del pueblo?

Por eso los mecanismos estatales preocupados con la transparencia parecen risibles para las comunidades ancestrales pues que no hay nada que ocultarse frente al estatuto verdadero de la *“palabra-alma”*. Solo mienten aquellos que olvidaron su propio canto y están lejos de sí mismos. Al acercarnos del quehacer diario de las comunidades podremos percibir que están mucho más organizados bajo los principios de la autogestión o mismo de la co-gestión – *ruray* (o *minka*, *minga* – en Bolivia) que es el trabajo comunitario (Macas, 2014a, p.171; 2014b, p.186), en que las personas intentan participar de todas las etapas del proceso (y lo más curioso: sin necesidad de *“convocatorias”*), pues la desconcentración hace parte de la tradición indígena de evitar la formación de aparatos *“estatales”* y mismo del Estado⁹. El privilegio que tiene el líder comunero es su capacidad de hablar y hacer pensar, donar a la comunidad el cuidado, por lo tanto, su prestigio es el bien estar que puede proporcionar a la comunidad. No tiene poder de convencimiento, ni tampoco de coacción. En Brasil, se llama *“multirão”* o aun *“pugirão”* más común en las zonas rurales y en la toma de terrenos en las periferias de las ciudades como herencia del trabajo en el campo.

Así, nos parece que una posible federalización de comunidades, con una organización de bajo a arriba, es la potencia organizativa que tienen estas comunidades. Otro ejemplo clásico de esta autogestión solidaria es la *minka*. *¿No nos parece risible que el funcionario del Consejo de Participación Ciudadana reclame la falta de las personas en el auditorio cuando todas están en la minka?* Por eso identificamos la ciudadanía con las prácticas concretas y cotidianas en el ámbito de la comunidad dónde el más importante vínculo es afectivo: se conoce las personas por su nombre, familia, gustos, etc. La *“sociedad”* es el ámbito del abstracto: dados estadísticos, un *“contractualismo francés”* – la idea del *“contracto social”* (que yo mismo no me acuerdo de haber firmado en ninguna ocasión) – es la dimensión impersonal que quiere convertirse en unidimensional.

Por consecuencia, la llamada *“democracia”* que vivimos en las sociedades occidentales es tan solamente el engaño de la democracia representativa, pues la elección de *“representantes”* en los parlamentos acompaña la firma de un cheque en blanco, basado en el número de electores, en que tal *“representante”* empieza a comportarse según los

⁹ Véase en este aspecto la obra ejemplar de Pierre Clastres, *“La sociedad contra el Estado”* (1974) con la investigación empírica con comunidades indígenas en Latinoamérica, y en especial, los guaraní.

intereses estatales y partidarios que tienen como moneda corriente: los cargos públicos, concesiones de canales de radio y televisión, influencias sobre presupuestos, favores y privilegios a los mandatarios de la “democracia”. Como decían los líderes anarquistas de los años setenta cuando tuve mi formación política más intensa: “*el partido se fuera bueno, no sería partido, sería entero*”.

Otro aprendizaje con nuestras comunidades ancestrales es la necesidad urgente de la vivencia de una democracia participativa, directa o comunitaria; donde la participación no es un concepto abstracto, sino la práctica cotidiana.

En estas comunidades ancestrales, la búsqueda de un “*buen gobierno*” (correlato del sumak kawsay) está basada en la construcción (cotidiana, lenta, difícil y no exenta de conflictos) del “*consenso*”. Es decir, la necesidad de lograr un espacio de encuentro (tinkuy; Pacari, 2014, p. 351), el diálogo y el debate. En el centro de la aldea se encuentran los hombres y mujeres, jóvenes y ancianos para discutir los problemas e intentar la búsqueda de soluciones. Cada cual tiene el derecho a la palabra a su turno que corresponde al principio de reciprocidad (ranti ranti o maki maki; Pacari, 2014, p. 351-352) que es donar y recibir en el flujo cotidiano en la organización social y política comunitaria (ushay; Macas, 2014b, p.172) centrada en el conocimiento ancestral (yachay) de los amawtas o yachak (los “*escuchados*”, hombres y mujeres que tienen el conocimiento y la palabra viva, en general, pero no necesariamente los más ancianos. De este diálogo, se persigue el debate con la contraposición entre las propuestas y constataciones que cada uno tiene la obligación de plantear. Es un proceso demasíadamente lento. Por eso, íntimamente relacionado al principio de samay (la serenidad; Kowii, 2014, p. 168) como logro de una incansable búsqueda de perseverancia y disciplina para llegarse al bello y pleno convivir convertido en bien general a la comunidad y a la persona, inseparables. De esta manera se logra también el principio de pakta kawsay (el equilibrio conflictual; Kowii, 2014, p.167) entre el personal y lo colectivo y las colectividades respetando sus diferencias en una horizontalidad intercultural.

Pero no cede este proceso, en su afán de ser “*productivo y eficiente*”, a los engaños de la “*votación*”. La votación es siempre la imposición de la “*dictadura de la mayoría*” sobre la voluntad de los otros en los mecanismos muy comunes del “*asambleísmo*”. Nada más lejos de una pretensa “*democracia*”.

Y en estos mismos procesos de construcción del consenso siempre interviene la sabiduría y la experiencia (*yachay*) como mediadores del proceso (la mediación o puente, en el contexto quechua, puede ser entendido como *chakana* (Macas, 2014, p.185; Pacari, 2014, p.351; Morales, 2008), símbolo por excelencia en los tejidos andinos cuyo término deriva de *chaka* – puente, dos extremos, cruce de líneas – conocido también como cruz andina), por eso, el líder comunero o la líder comunera, es siempre aquel o aquella que por su capacidad de hablar, interviene para aclarar las fuerzas en contraposición. No quiere decir que es suya la decisión. Luis Maca, quichua saraguro, antropólogo, lingüista y doctor en jurisprudencia, fundador y presidente de la CONAIE así como fundador e impulsor de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, nos dice:

El Kawsay, que es el punto central, subsiste de la concurrencia de las cuatro fuentes proporcionales, que son las cuatro direcciones fundamentales de la *chakana*. En línea vertical, en la parte superior se ubica *yachay*, en la parte inferior está el *ruray*, en línea horizontal, del lado izquierdo, está el *ushay*, y en lado, el *munay*. Son las cuatro dimensiones fundamentales de la *chakana*, todas complementarias entre sí y manteniendo una interrelación entre todas las fuentes proporcionales en la *chakana* (Macas, 2014, p.185).

Otro elemento importante es el *consentimiento* (*munay*; Macas, 2014, p.186). Y no el *argumento*. Pues en nuestra ubicación *corazonable* consentir no es solamente en el sentido de “permitir” a uno lo que quiera, pero, en profundidad, es “sentir con el otro”: “con-sentir”. Es decir, tener la capacidad de sentir lo que el otro siente, estar en “*simpatía y empatía*”, en el mismo “*pathós*” (sufrimiento o pasión) que el otro. En quechua quiere decir también voluntad o deseo de apasionarse. Capacidad de ejercitar el gran desafío antropológico: colocarse en el lugar del otro, descentrarse. El consentimiento es la llave para la construcción del consenso comunitario.

Por eso, podremos también decir que el desdoble inmediato de Sumak Kawsay, en su acepción más profunda, no es tan solamente el “*buen vivir*” - pues que el término quechua “*sumak*” también quiere decir “*bello*”, como en Sumak Killa, *la bella luna* - pero, el buen “*con-vivir*” en plenitud. Vivir con todas las diferencias, juntos, hombres, mujeres y naturaleza. Este es el consentimiento en la comunidad.

El poder está siempre en la comunidad. Esta es su potencia.

De esta manera podremos decir que la ancestralidad, la participación, la ciudadanía, la transparencia se encuentran, en resumen, en el ámbito de la *potencia* (Negri, 1992; Maffesoli, 1981): las fuerzas movilizadoras y subterráneas que están en las comunidades y en el pueblo; e irrumpen en las situaciones-límites (revueltas, revoluciones, tomadas de posición - como la queda del muro de Berlín, por ejemplo; o cuando el movimiento indígena en marcha en Ecuador depone presidentes) como formas de *poder constituyente*.

Al otro lado tenemos el tema de la democracia representativa como forma de poder ya constituido y que sirve como obstáculo a las formas potentes.

En este embate entre la potencia y el poder planteamos algunas cuestiones para el avance de las reflexiones:

¿El foro ciudadano es tan solamente para evaluar las políticas públicas o la utilización del presupuesto?

¿El control social de que se habla es un mecanismo de participación o es tan solamente otro dispositivo para el control del social?

A que todo indica, con el planteamiento de la ancestralidad, es momento de discutir un otro rol del Estado en la vida contemporánea que va mucho más allá en el sentido de políticas públicas para garantizar los espacios públicos. Lo que el pueblo va hacer en estos espacios de encuentro es decisión del pueblo y no del Estado. No será el Estado, ni tampoco los partidos políticos, quien debe decir lo que debe el pueblo hacer. En este sentido, frente a las políticas públicas nos cabe el quehacer de las “*poéticas públicas*” (Ferreira-Santos & Almeida, 2014), como espacio de las acciones efectivas de participación, encuentro y discusión, construcción cotidiana del consenso, y diálogo con lo que es nuestro.

Por fin, percibimos que, transitando en la “*mitología de las palabras*” de nuestra mitohermenéutica, que es la etimología, los corruptos que parasitan el Estado y desangran la sociedad latinoamericana son aquellos que tienen el “*cor-rupto*”, es decir, el corazón roto, partido... No nos espanta, entonces, que poco o nada se importan con los otros, con la comunidad, pues están con el corazón roto pensando tan solamente en sus propios intereses y de su correlato: el “partido” político. Nada más lejos del “*corazón*” que nos identifica desde nuestras ancestralidades, es decir, la razón doble que esta lastrada por la racionalidad (otra racionalidad afro-amerindia) y por lo sensible,

de manera co-implicativa, partícipe, recursiva (es decir, por una dialéctica-sin-síntesis abierta y dinámica).

Por eso, la construcción de una memoria humana, personal, y al mismo tiempo, colectiva se hace con base en las narrativas de vida de cada uno, de cada comunidad (Ferreira-Santos, 2010; Ricoeur, 2000). Entonces, la sugerencia de que dejemos el plan de los “discursos” (todos muy susceptibles de la esquizofrenia: decir una cosa y hacer otra complemente distinta) para que intercambiamos nuestras narrativas, a construir, con nuestra colaboración más concreta, en la narrativa de construcción de Latinoamérica.

*A la pregunta tan oscura
trataré de contestar;
pero es mucho pretender
de un pobre negro de estancia:
conocer la ignorancia
es el principio del saber
(Martin Fierro, Hernández, 1972, p.163).*

A los que nos adviertan con el tamaño de la tarea y el tono “romántico” de nuestros aportes, solo podremos contestar con la percepción epicurista y del *tahuantinsuyo* (*reino incásico de las cuatro direcciones*) de que el jardín es el comienzo posible de un mundo. Dejamos el plan de las estadísticas a los racionalistas de plantón. Nos vamos a sembrar semillas en el huerto de las personas amadas.

Dice un tema tradicional, un danzante incásico, recopilado por Valencia, y mucho conocido por las tierras andinas: “*Yo quiero que a mí me entierren como a mis antepasados. En el vientre oscuro y fresco de una vasija de barro*”. Pues así podremos cumplir nuestra deuda con la ancestralidad.

Además de todas las deudas que tenemos con las tarjetas de crédito, con la deuda externa, la deuda social, etc. Tenemos también una deuda a más que es la deuda con la ancestralidad.

Pero la deuda que tenemos con esta ancestralidad es que tenemos que ser nosotros mismos.

Dice un escritor mozambiqueño de manera muy clara: “*importante no es la casa donde habitamos. Pero, dónde, en nosotros, la casa habita*” (Couto, 2003).

*demasiada raíz,
demasiadas raíces en tus versos.
¿Por qué tantas?*

*(Ilya Ehrenburg, traductor de Pablo Neruda al ruso,
regañando al propio)*

Aunque lejos en términos espaciales, pero perteneciente al mismo Sur y las matrices de la palabra viva, la reverencia a la ancestralidad y la concepción de madre tierra, esta compleja y ancestral cosmovisión andina y amazónica dialoga intensamente con los principios de postulados por *Mohandas Karamchand Gandhi* (1869-1948), o más conocido como *Mahatma Gandhi*. Mahatma es un título honorífico destinado a pocas personas y que puede ser traducido del sánscrito como “*gran alma*”. “*Gandhi*”, significa “*frutero*”. Nacido en la casta *banyan* (comerciantes y mercadores), su padre fuera primer-ministro en Porbandar. Gandhi fue el responsable en el largo proceso de independencia de la India frente a los colonizadores ingleses, desde el fin del siglo XIX hacia 1947. Su legado influyó fuertemente las luchas por la independencia en gran parte de las naciones africanas, y en especial, a Nelson Mandela, en Suráfrica. Este legado, de esta manera, también proporcionó la propuesta de “*panafricanismo*” aún hoy día como lucha en contra todas las formas de colonización. Veamos ahora como este dialogo ocurre aunque la filosofía andina y sus liderazgos indígenas no tengan claro lo cuánto eso es fuerte en términos simbólicos y en la lucha por una descolonización en búsqueda de una cultura de paz.

*Mejor que los ignorantes son los que leen libros;
Mejor que estos son os que retienen lo leído en la memoria;
Mejor aún son los que entienden lo que leen,
Pero los mejores de todos son os que empiezan a actuar
(proverbio indiano apud Turnitz, 1981, p. 40)*

Gandhi cuyas sandalias cruzaron toda India llevando los principios de su virtud moral, religiosa y, al mismo tiempo, política fue un hombre poco común, canijo, cuya riqueza material consistía en un *khadi*¹⁰, sus lentes, su cayado e sus sandalias; tuvo la

10 Tejido blanco rectangular hecho de algodón rústico indiano producido en telares tradicionales. Para familiarizarse con la trayectoria de Mahatma Gandhi es oportuno asistir a la película “*Gandhi*”, del director inglés Sir Richard Attenborough (Inglaterra/India, 1982), cuyo cuidado al retratar la vida de Gandhi se espeja en los veinte años que el director llevó en sus investigaciones para concluir la película. Banda sonora excelente a cargo del citarista indiano *Ravi Shankar* (1921-2012).

osadía de conciliar lo que creía ser dos perlas de la espiritualidad humana: el *Sermón de la Montaña* de la Biblia occidental y el *Bhagavad Gita* (“*Sublime Canción*”), diálogo entre Krishna y Arjuna que hace parte del poema védico *Mahabharata*. Afianzado por tres principios básicos, este pequeño hombre logró la independencia de la India, antigua colonia del Imperio británico, sin el derrame de una sola gota de sangre. Sus batallas fueron, además de los varios ayunos que catalizaron una nación entera, estos tres pilares (Gandhi, 1999):

ashram: palabra en sánscrito que puede significar hacienda, aldea, o aún, comunidad o el propio mundo; a depender del contexto en que es utilizada. Significa aún una comunidad en la cual un grupo de discípulos sigue un maestro espiritual y también es la denominación del sitio donde reunense. A través del convívio de personas diferentes en una misma comunidad, Gandhi congregaba hindues, sikhis, musulmanes, cristianos, judíos, alemanes... enfín, todos aquellos que, compartiendo de los mismos principios, organizados e informados a través de un periódico, militaban en la búsqueda de la libertad. Lograba la unidad a partir de la diversidad teniendo la diferencia como elemento básico de la comunidad. De ahí su sospecha en relación a las escuelas occidentales. Todo niño o joven necesita de la aldea y de los otros para aprender aquello que lo convierte y consolida como ser humano de una determinada cultura y de un tiempo histórico. Retirar a ellos de su aldea subtrae la pertenencia a sí mismo y facilita las inculcaciones ideológicas del sistema, sobre todo, colonizador.

Uno dellos fue Harmen Kallenbach, un rico arquitecto nacido en Polonia y educado en Alemania, capaz de construir cosa cualquiera. Otro era Henry Polak, joven editor inglés de un seminario político en Transvaal. Había también Sonja Schlesin, de origen rusa, que, a ejemplo de Polak y Kallenbach, era judía no-ortodoxa. Otro importante colega no indiano fue Charles Freer Andrews, un misionario inglés que Gokhale recomendara a Gandhi para ayúdalo en la lucha (...) En 1904, por lo tanto, Gandhi adquirió una gleba de tierra cultivable en los alrededores de Durban, en un sitio llamado Phoenix, y así nació la Hacienda Phoenix, la primera de las comunidades auto-suficientes – o ashrams – de Gandhi en Suráfrica y en India. (Gold & Attenborough, 1983, p. 45).

ahimsa: palabra en sánscrito que quiere decir, literalmente, “no-violencia” (a = no, himsa = daño o injuria). Principio de acción que se basa en no ofender, no agredir y mucho menos matar ser humano cualquiera, aún que esto sea el su opresor. Tal principio, aliado a la desobediencia civil, ha desconcertado totalmente el gobierno inglés y los mecanismos de represión a las manifestaciones y liderazgos hindúes acostumbrados a sufocar los movimientos libertarios de sus colonias en el campo de batalla. Mucho más que un principio moral y religioso, es una práctica política. Correlato de la máxima cristiana en el Nuevo Evangelio de “ofrecer la otra faz”, radicaliza la percepción de que, cuando no contesto con violencia un acto violento que recibo, esto provoca algo de humano en el agresor. En apariciones públicas tenía la costumbre de levantar la mano con los cinco dedos espalmados figurando los cinco puntos de su pequeño programa: igualdad, ninguno uso de alcohol/droga, la unidad hindú-musulmana, la amistad y la igualdad para las mujeres. El puño simbolizaba la ahimsa – no-violencia;

satyagraha: igualmente en sánscrito, significa “apego a la verdad” (*agraha* = firmeza, constancia; *satya* = verdad). Es el principio que nordea la búsqueda de cualquier neófito honesto al buscar su plenitud. Tratase de cultivar la autenticidad personal y la búsqueda de coherencia entre el discurso y la práctica, evitando la infidelidad a la su propia realización, al próximo y a su pueblo. En este, Huberto Rohden califica Gandhi en la siguiente forma: “*la política solidaria de Gandhi es un transborde espontáneo de su mística solitaria. Él es político por ser religioso*” (Rohden, 1977, p. 137).

Estos tres pilares son las tres agujas que hicieron la urdimbre entre lo místico y lo político. Albert Einstein afirmara sobre este hombre asesinado fríamente con tres disparos por Nathuram Vinayak Godse, un fundamentalista hindú, en 30 de enero de 1948, seis meses después de lograr la independencia de India: “*Futuras generaciones difícilmente acreditarán que tenga pasado por la tierra, en carne y hueso, un hombre como Gandhi*” (Rohden, 1977, p.167-168).

Esta urdimbre necesita de la sensibilidad de maestros de otro oficio: el tejedor o tejedora. Es el trabajador que habita el universo vegetal de los hilos extraídos al algodón, a la seda, o aún habita el universo animal extrayendo los hilos a la lana de los corderos, ovejas, llamas, guanacos pastoreados por los nómades caminos de un pastor o pastora cualquiera. El tejedor es, por excelencia, aquel que hace la unión de los hilos en una trama. Teje con el telar de madera cuyas pequeñas partes, ruelas, peines, ovillos van

constituyendo, poco a poco, el paisaje urdido de algo que hacía poco eran tan solamente hilos enmarañados en sí mismos. Yuxtaposición, atadura y trama son sus objetivos. Coser y ceñir son los esquemas verbales básicos. Urdimbre es su principio. Vestimenta es el resultado de su labor.

Entre los varios tejedores que pondremos citar en el occidente hay la inolvidable figura de Penélope, la esposa que espera el retorno de su Ulises a Ítaca y su reino. Presionada por los 108 pretendientes, promete casarse nuevamente delante de la presumible muerte de su amado cuando terminar su trabajo tejedor al tejer las mortajas de su suegro Laerte (Brandão, 1991, p. 257). A la noche deshace el trabajo del día y así posterga la decisión mientras mantiene la esperanza de regreso del Odiseo. La tejedora, así como la costurera, nos parece que se nutre de esta esperanza matriz. Mientras los hilos son tejidos es el propio tiempo que se teje.

La tríada clásica de las *Parcas* o *Moiras* (“*parte que cabe a cada uno, destino*”) atestan esta ligación temporal de los tejedores con la esperanza y con la propia muerte, son ellas: *Cloto* (la hilandera), *Láquesis* (la que enmaraña el hilo de la en el ovillo y sorteas quien perecerá) y *Átropos* (la que no vuelta de tras y que acuchilla el hilo de la vida) (Brandão, 1991, p.140-141). Las hilanderas, por lo tanto, míticamente se identifican con el trabajo de los hilos del destino.

La sensibilidad del tejedor también permea nuestro gujarate¹¹, *Mohandas*. Una de sus campañas por la liberación de India que movilizó toda nación fue, precisamente, el rescate de la rueda de hilar. No es accidental el hecho de figurar en el centro de la bandera de India libre la rueda de hilar de Gandhi. Curiosamente, en la noche de la celebración de la independencia del 14 para 15 de agosto de 1947, en Nova Delhi, el último gobernador británico, Mr. Mountbatten dice: “*El arquitecto de la Independencia no se encuentra entre nosotros, en esta noche; pero él está presente en el corazón de cada uno de nosotros.*’ ¿Y dónde estaba Gandhi, en esta noche? *Andaba lejos, al otro lado de India, construyendo casas para los pobres.*” (Rohden, 1977, p. 171).

En 1915, en la fundación del *ashram Satyagraha* ya habían sido introducidos algunos telares y, todavía, su primo, *Maganlal Gandhi*, eximio en las artes manuales tenga se especializado en el manoseo de las ruecas de hilar y telares y enseñado a todos

11 Alusión a *Gurajat*, región a este de India, donde se queda la ciudad natal de Gandhi, *Porbandar*. En esta misma región él ha fundado uno de los *ashram* más importantes, el *ashram* de Ahmedabad llamado *Ashram Satyagraha* (Gold & Attenborough, 1983).

en el ashram, aún hacía falta encontrar el modelo ideal para propagar la idea. Fue con la señora Gangabehn Majmundar en 1917 que encontró a ambos, la rueca y la técnica: *“después de perambular incesantemente en Gujarate, Gangabehn encontró la rueca en Vijapur, en la provincia de Baroda. Allí, un gran número de personas tenía ruecas en sus casas, pero hacía mucho tiempo las tenían guardado como trastes inútiles. Esas personas se mostraran dispuestas a volver a hilar, caso les garantizaran una remesa regular de meadas de algodón y comprasen los tejidos producidos por ellas.”* (Gandhi, 1999, p. 418).

Durante la Primera Guerra Mundial, Gandhi lidera un movimiento nacional de desobediencia civil y no-colaboración de India. Juzgado y condenado por tal campaña, él propio dice en el tribunal: *“En mi humilde opinión, la no-cooperación con el mal es un deber semejante a la cooperación con el bien. Aquí estoy, por lo tanto, en el propósito de solicitar y someterme a la más grande pena que me pueda ser impuesta debido al que, ante la ley, es un crimen premeditado, pero, en mi opinión, es el deber más elevado de un ciudadano.”* (apud Gold & Attenborough, 1983, p.77).

Gandhi suspende la desobediencia civil e inicia severo ayuno en penitencia. Después de tres años en la cárcel, sale del cautiverio en de correnca de una crisis de apendicitis y al regresar a las actividades en 1924 funda la Asociación Indiana de Tejedura, incentivando la producción de *khadi*, siendo que lo *dhoti* (vestimenta clásica hindú) empieza a ser la manera de vestirse que se junta a un ideal político-libertario-religioso: *“La idea de una nación de millones de tejedores era un tanto romántica si tomada literalmente, pero de modo simbólico se preñaba de un sentido perfecto. Gandhi pasaba parte de cada día hilando y tejiendo, e instaba sus compañeros de ashram a hacer lo mismo. La práctica fue adoptada en el país entero.”* (Ídem). Tratase de una acción concreta contra la expoliación británica. Como todo sistema colonial, India proporcionaba la materia prima (algodón, seda, etc.) y compraba de la metrópolis las ropas manufacturadas. Gandhi llegó a irse a Inglaterra explicar las motivaciones de la campaña a los obreros textiles ingleses y, aún logró el apoyo de estos a la causa. Además de los desdobles emancipadores evidentes, Gandhi proporcionaba una manera de rescatar objetos, herramientas, estilos de vida y vestimenta que replanteaban, explícitamente, la re-asunción de la identidad hindú. La rueda de hilar de Gandhi embrollaba el tiempo en la urdimbre del mañana. Hilo por hilo, con la rueca de la esperanza y la aguja de la firmeza de los principios. Curiosamente, la casta de *“intocables”* (casta más baja en la estratificación social hindú) llamada de *“dheds”*

es la categoría que limpia las calles y que, también, se ocupan del oficio de tejedor (Gandhi, 1971, p.52). Firmeza que elige la paciencia como compañera re-adquirida por una civilización milenaria en su proceso de liberación.

De manera muy “*coincidente*”, hay tres principios éticos básicos en la civilización andina que se desarrolló en Latinoamérica en el período precolombino. En el reino del *Tahuantinsuyu* (“*reino de las cuatro direcciones*”), hoy ocupado por los países atravesados por la Cordillera de los Andes, los incas difundían su tripe código ético en la fórmula expresa en su lengua, el *quechua*: “*ama shua, ama llulla, ama quella*”. Son los principios ancestrales de *ama shua* (no al robo), *ama llulla* (no a la mentira) y *ama quella* (no a la pereza) (Lara, 1976; Hidalgo-Capitán et al, 2014, p.18 y 37; Kowii, 2014, p.166; Oviedo, 2014, p. 291; Pacari, 2014, p. 350; Ferreira-Santos, 2014)¹²

¿Cómo no percibir las aproximaciones de *ama quella* (no a la pereza) con el trabajo para su propio sustento en el *ashram* de Gandhi? ¿Cómo no admitir las relaciones entre *ama llulla* (no a lo robo) y la *ahimsa* (no-violencia) del Mahatma? Y, finalmente, ¿Cómo no impresionarse con la resonancia entre *ama shua* (no a la mentira) incásico y el apego a la verdad de Gandhi expreso en *satyagraha*?

Y dónde se encuentra el conocimiento verdadero hay siempre la alegría (ananda), no hay lugar para el dolor. La verdad siendo eterna, también la alegría que de ella deriva lo es. Es por eso que conocimos Dios bajo el nombre de Sat-Chit-Ananda. Es lo que reúne en sí mismo la verdad, el conocimiento y la alegría. (Gandhi, 1971, pp.25-26).

Pero, para complementar nuestras reflexiones ante la necesidad de una cultura de paz y de modelos económicos auto-sustentables por intermedio de estas correlaciones entre Sumak Kawsay y las acciones de Gandhi en India, veamos sus peregrinajes.

Los peregrinos son aquellos seres de la estrada, de la íntima conexión entre sitios distintos, que transitan por lo diverso, confluyen y divergen en los caminos que tejen la red de los lugareños. Bendecidos y protegidos por deidades como *Hermes* en el

¹² Hay también comprensiones divergentes en relación a la origen de estos tres principios y que los interpretan como acción evangelizadora de los conquistadores españoles a los indígenas para os conformar con la ética cristiana y mercantil, como hace subrayar por ejemplo Oviedo (2014, p.292). Nosotros, todavía, podremos percibir cómo los colonizadores se utilizaron de estos principios andinos a su favor, pero, los documentos históricos, las narrativas orales, la tradición y la cosmovisión andina – como se encuentra en varios otros liderazgos, amawtas, investigadores indígenas e indigenistas – nos permiten aceptar los tres principios como anteriores a la colonización.

panteón griego o *Mercurio* en la traducción romana; o por *San Cristóbal*, cristóforo de los conductores en el panteón cristiano; o aún por *Ganesh*, el dios de cabeza de elefante, hijo de *Shiva* y *Parvati*, por lo tanto, fruto de las transformaciones y que protege todo aquel que le ofrenda solicitando protección en las iniciativas, en los viajes, en los trueques tal como suele ocurrir con los intérpretes, escribas, ladrones, comerciantes, profesores y peregrinos – todos en el mismo nivel simbólico.

En la tradición andina hay también la prevalencia de un elemento que posibilita la unión del Imperio incásico, además de la noción de chakana. Es el mensajero, en quechua, *Chaski*. Aquel que recorría las estradas pavimentadas que conectaba el reino de las cuatro direcciones en sus corridas a llevar y traer las noticias.

Los peregrinos son hijos del horizonte, amantes del aire libre y los vientos céfiros y de las brisas raptoras. Con sus sandalias, sus vestes simples y un ocasional cayado, por veces, un cantil. De cuerpo delgado, por veces alto, por veces pequeño, flaco pero ágil, dedos longos y pies calosos, su mirar alimentase de sendas y su espíritu de crepúsculos.

Así nuestro personaje, Gandhi, así como los chakís también incorporará el oficio de peregrinar. Al regresar a la India después del acuerdo con el Gal. Smuts sobre los indios inmigrantes en Suráfrica, su primera tarea es recorrer toda India, religándose con ella. En cada sitio en que sea posible va fundando *ashrams*. Abandona los trajes occidentales y adopta la vestimenta tradicional del *dothi*, un cantil, un cayado y muchas veces dispensa las sandalias para caminar descalzo.

Son célebres sus marchas en las varias campañas, tanto en Suráfrica como en India; y una de las más importantes es la *Marcha de la Sal*. En que pese ser un país con grandes extensiones bañadas por el mar, como colonizados, sus habitantes son obligados a pagar un impuesto para comprar la sal producida por el monopolio inglés. El objetivo de la marcha era de estimular todos los indios a extraer la sal del mar a la manera tradicional instituyendo salinas comunitarias y, por lo tanto, dejando de pagar el impuesto al comprar sal al gobierno inglés. Antes de iniciar la marcha, y obedeciendo a los principios de *satyagraha*, Gandhi escribe al vice-rey británico, Lord Irwin: “*Estimado amigo: antes de enveredar por la desobediencia cívica y asumir el riesgo que vengo temiendo durante todos estos años, yo de buena voluntad o procuraría a fin de, juntos, encontrar una salida (...) Sé que enveredando por la no-violencia estaré asumiendo lo que se pondría llamar*

razonablemente de un riesgo loco, pero las victorias de la verdad jamás fueron logradas sin riesgos, frecuentemente de la más grave especie.” (apud Gold & Attenborough, 1983, p.82).

Al ser acusado de violar la ley y de ser un peligro para el orden público, Gandhi contesta incisivamente: *“Repudio a la ley y considero mi sagrado deber quebrar la fúnebre monotonía de la paz compulsoria que sufoca el corazón de la nación” (idem, p.85).* Fuese a producir la sal.

En 12 de marzo de 1930, Gandhi entonces con 61 años de edad y acompañado de 79 compañeros del *ashram*, sale en marcha para, lentamente, a pie, llegaren en la ciudad costeña de *Dandi*, distando 388 kilómetros. Llegan en 05 de abril y en la mañana siguiente, Gandhi hace un baño ritual en el mar y extrae el primer puñado de sal. Excitados con el gran aflujo de periodistas de varias partes del mundo y de personas dedicadas a auxiliar en la causa, los indianos hicieron con que el vice-rey que había menospreciado la marcha como un evento insólito, se dase cuenta del alastramiento de la campaña de desobediencia por todo el país. La represión policial se intensifica y va se tornando cada día más violenta. Luego son 60.000 personas encarceladas. Todavía, los principios son observados rigurosamente y no hay violencia por parte dos hindúes. La resistencia pasiva confunde a los gobernantes británicos desnorteados: *“todos aquellos que leyeron el Gita saben que la intrepidez figura en el inicio de la lista de los atributos divinos enumerados en el décimo sexto capítulo (...) solo los que tienen miedo se arman” (Gandhi, 1971, p.48).*

Gandhi es peregrino que tiene el recuerdo ancestral del alma amante que hace de la cultura oral una cultura viva que circula y comunica. Y en la circulación hay esta otra peculiaridad de la sensibilidad de los peregrinos (a despecho de su vocación solitaria) que es la predisposición solidaria. La fraternidad es correlata del *ashram* de Gandhi donde todos son *harijans* (*“hijos de Dios”*), que es, a su vez, la denominación que Gandhi utiliza a los *“intocables”*, miembros de las castas más bajas y que muchos colaboradores y críticos recriminaban a Gandhi su abertura para que estos participasen también de los *ashrams*: *“Pero, el facto de los buenos hindúes no hesitaren en ayudar un ashram donde sabían que comíamos la misma comida que los intocables, no es una prueba insignificante” (Gandhi, 1999, p.343).*

Es la misma perspectiva que vemos en el principio de Sumak Kawsay y que nos afirma con toda su potencia el liderazgo quichua kayambi, Humberto Cholango que ha sido presidente de ECUARINARI y CONAIE (organismos indígenas de Ecuador):

Por esto estamos planteando el Bien Vivir. Estamos planteando la construcción de la felicidad para los indígenas y para todos. Y la felicidad no es tener dinero, no es tener carros. La felicidad para nosotros los indígenas es el trabajo. La felicidad para nosotros es la minga; muchos de ustedes, hermanos y hermanas, conocen que cuando estamos en minga somos felices, en ella se respira alegría, ya que la minga es una fiesta, es un reencuentro que provoca la felicidad de todos quienes integramos la comunidad. Esto es precisamente lo que queremos construir, y no un Ecuador donde haya ambiciones, inequidades, injusticias; donde haya niños empobrecidos y mendigos... No, eso no queremos. Por eso hemos reflexionado y hemos planteado esta propuesta, que no es una propuesta terminada, que es una propuesta en construcción que tenemos que elaborarla entre todos; y en ese proceso estamos y tienen que confluir respetuosamente otros pensamientos, otras ideas, otras reflexiones y aportes, también de muchos teóricos, de muchos intelectuales que realizan estudios específicos y que tienen que ser debatidos. (Cholango, 2014, p.242)

La percepción de la necesidad de una fratria es común a los peregrinos, aún que esta fratria sea temporaria y frugal. En el ashram de Phoenix, un mantra que Gandhi cantaba repetidas veces con sus compañeros decía: “Hai bahare bagh”, “el jardín del mundo solo florece por un rato” (Gandhi, 1971, p.62).

Convergente también con esta concepción veamos en Nina Pacari la elucidación del:

El Mushuk Nina, que es el mes de marzo, el mes del “Fuego Nuevo”, del nuevo inicio de la palabra, de la renovación del mensaje, el mes de cobrar un nuevo aliento para nuevas formas de convivencia, el inicio de un nuevo año en el calendario agrícola. El Mushuk Nina viene precedido por el mes de Pawkar Raymi, que significa “Tiempo de Florecimiento”; por eso, en el Mushuk Nina, con la palabra renovada, también se comparte el grano tierno (Pacari, 2014, p.345).

Es importante resaltar aún que esta noción de fratria no se restringe ni mismo en las relaciones de género. Más que esposa de Gandhi, Kasturbai, es mujer firme y militante activa en las campañas que acompañará su esposo e amigo hacia su propia muerte. Ambos habían celebrado el brahmacharya. Literalmente, en sánscrito significa: “conducta divina”, es el voto de celibato que ambos celebraran a los 38 años de Gandhi en 1906. Rohden

(1977, p.109) nos esclarece que el deseo de integración al todo permea las dos actividades, erótica y mística: “la erótica es, a bien decir, la mística de la carne – así como la mística es la erótica del espíritu. Aquí, el entusiasmo del espíritu – allá, el orgasmo de la carne”. Dice ella: “Gandhi es mi marido, pero el mahatma es mi gurú” (apud Rohden, 1977, p.178).

En un ejemplo más reciente de esta sensibilidad de los peregrinos y de la fratria, hay en la Sierra de Graúna, en la ciudad de Paraty (región rural costeña de Rio de Janeiro, Brasil), un ashram vaishnava, mantenido por una organización no-gubernamental italiana, Paramatma, que se llama Goura Vrindávana. En sánscrito, Goura: del color dorado, como referencia a la luz dorada de la piel del poeta y santo Sri Caytania. Vrindávana, es el nombre del rincón donde nació Sri Krshna – manifestación de Vishnu (aquel que todo conserva) que junto con Brahma (el creador) y Shiva (el transformador), forman la trimurti hindú. El guía espiritual de Goura, Purushatraya Swami, pone en práctica en la hacienda un modelo de desarrollo humano auto-sustentable basado en el cultivo de banana (plátano característico de la región). El ashram es todo construido con recursos naturales a partir de piedras, madera, bambú y vidrio; no hay electricidad, mientras haya un proyecto de construcción de un generador movido a agua; el agua es canalizada de las nacientes locales y todos los miembros del ashram trabajan con el alternancia de las funciones, además de las actividades de estudio clásico védico y devoción religiosa. “Es lo mismo que un árbol que solo tiene un tronco pero muchos ramos y hojas, así también hay una sola religión verdadera y perfecta, pero ella se muestra múltiple en el pasaje del humano. La religión única está allá del dominio de la lenguaje.” (Gandhi, 1971, p.59). Empleando una parte de los trabajadores de la comunidad de la Sierra de Graúna en el ashram, Purushatraya Swami percibió la necesidad de una escuela tanto para los hijos de los bhakta (devotos) como para los hijos de los trabajadores de la comunidad de la Sierra, ya que la única escuela del ayuntamiento de la ciudad dista dos horas de caminata sierra abajo. Para la realización de este Grupo Escolar Mata Atlántica, vengo dialogando con Purushatraya Swami en el sentido de estructurar una escuela inter-cultural, autónoma y bilingüe contando con el apoyo de estudiantes de la Universidad de São Paulo (Andréia Castro y Amanda Flores); de la educadora Anamaria Stricagnoli y de Goura-Vrindávana devi dasi (Fernanda Mayr) (Purushatraya, 2000, p.3).

Retomando la enseñanza de Gandhi: “la experiencia me enseñó que es un error creer como necesariamente falso lo que no comprendemos” (Gandhi, 1971, p.63). Por lo tanto, la alternativa concreta para los impases de la contemporaneidad está en este tipo de articulación comunitaria, como fratria, donde la diferencia sea el elemento que garantiza la unicidad mucho más allá de la perversa “tolerancia”. “No me gusta el término tolerancia, pero no encuentro otro mejor. La tolerancia puede dar por supuesto, gratuitamente, que la fe de la persona es inferior a la nuestra, mientras que el ahimsa nos enseña a tener, con la fe del prójimo, el mismo respecto que tenemos con la nuestra – en la cual también reconocemos imperfecciones” (Gandhi, 1971, p.58). Me parece que solamente de esta manera sería plausible una cultura de paz coherente y eficaz que, al mismo tiempo, pueda fundamentar otros modelos económicos de desarrollo auto-sustentable e, imprescindiblemente, humano. Así como la construcción cotidiana de los principios ancestrales de Sumak Kawsay, o aun, en la perspectiva muy cercana del ñande rekó porã (guaraní) – bello modo ancestral de ser.

Y aquí la educación (yachachina en quichua segundo Viteri, 2003, p.41-52) desempeña rol fundamental pues la tarea no se solidifica sin esta relación pedagógica primordial: el diálogo del presente vivido con la herencia ancestral que abre las puertas al devenir. Por eso, tal tarea no cabe al Estado en sus modelos occidentales reproductores y colonizadores, pero a los pueblos que son la matriz última de la cultura. La esperanza viene a ser el motor principal de estos pequeños cambios que constituyen el horizonte del posible como utopía, aquello que aún no tiene lugar.

Y por otro lado, la formación, la educación y la capacitación deben girar en torno a la defensa y la consolidación de nuestro territorio. Por esa razón, organización política y programas de educación van juntos. Como respuesta al modelo educativo que se nos ha propuesto desde el Estado a través de las misiones religiosas, habíamos participado activamente de las luchas que reivindicaron nuestro derecho a formarnos y aprender en nuestro propio idioma. De esa manera se establecieron las escuelas de educación intercultural bilingüe (...) que busca responder a nuestra visión y requerimientos fundamentales de formar nuestros propios cuadros profesionales y políticos, acorde a nuestro proyecto autonómico y de búsqueda de la calidad de vida (...) dadas las negativas experiencias de capacitación a docentes que hemos tenido en el pasado. Todos esos proyectos en materia educativa buscan preparar a los jóvenes, niños y niñas, frente a los desafíos que nos plantea la

globalización neoliberal. Como pueblo autónomo y amazónico buscamos nuestras propias respuestas, reiterando nuestra apertura e interés por dialogar con todas las corrientes del pensamiento y de la ciencia (Sarayaku, 2014, p.98-99).

Así como explícito en el documento de los quichua de Sarayaku en 2003 postulando los principios vividos del Sumak Kawsay, y en una perspectiva contemporánea y antropolítica, percibimos la profundidad e importantes desdobles autonómicos de esta otra educación como “poética pública” de los pueblos originarios del Sur (Latinoamérica y India, como ejemplificado en esta investigación) y no como política pública de un Estado capitalista y neoliberal que, por lo tanto, nos oprime con su “escuelacentrismo” basado en el pensamiento occidental europeo aristotélico, cartesiano, iluminista y colonizador. Sacar de dentro de nosotros este veneno que nos dieron diciendo que era alimento. Como decía el viejo refrán: “ahora es momento de echar la mala leche”. La importancia del panafricanismo para las luchas por la independencia en África y en contra la colonización tiene para nosotros en Latinoamérica la urgencia, más que nunca, de un “pan-indigenismo”. Quizás, será nuestra contribución más importante en la lucha de todos los pueblos originarios del mundo. Así pondremos intentar convivir en plenitud hacia una gran comunidad que siga viviendo en paz por la paz.

La escatología nada es sin el recitativo
De los actos de liberación del pasado

Paul Ricoeur (1988, p. 145)

Bibliografía

- ARGUEDAS, José María (1987). Breve Antología Didáctica. Lima: Editorial Horizonte.
- BERDYAEV, Nikolay (1936). Cinq Meditations sur L'Existence: solitude, société et communauté. Paris: Fernand Aubier, Éditions Montaigne.
- BOLIVIA MANTA (1989). Churay! Churay! Musique traditionnelle des Andes – Quechua Music. France: ASPIC Editions Suisse, s/d – arreglos de Carlos y Julio Arguedas.

- BRANDÃO, Junito (1991). Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega. Petrópolis: Vozes, vol. II
- CHANCOSA Sánchez, Blanca (2010). El Sumak Kawsay desde la visión de la mujer, América Latina en Movimiento. Alternativas Civilizatorias: los viejos nuevos sentidos de humanidad, 453: 6-9. Disponible en: <http://alainet.org/publica/alai453w.pdf>.
- CHOLANGO Tipanluisa, Humberto (2014). Sumak Kawsay y mundo indígena, en Juan José Tamayo y Nidia Arrobo, Pueblos indígenas, derechos y desafíos: homenaje a Monseñor Leónidas Proaño, ADG-N Libros, Valencia. (original en 2010). In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN GARCÍA, Alejandro & DELEG Guazha, Nancy (eds). Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva (España) y Cuenca (Ecuador): CIM, PYDLOS y FIUCUHU, pp.239-243.
- CONAIE (2007). Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador. Por un Estado Plurinacional, Unitario, Soberano, Incluyente, Equitativo y Laico, CONAIE, Quito. Disponible en: <http://www.iee.org.ec/publicaciones/INDIGENA/ConaieAsamblea.pdf>.
- CORTAZZO, Uruguay (2001). Indios y latinos: utopías, ideologías, literaturas. Montevideo: Vintén editora.
- COUTO, Mia (2003). Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra. São Paulo: Companhia das Letras.
- DÁVALOS Aguilar, Pablo (2008). Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo, Boletín ICCI – ARY Rimay, 113. Disponible en: <http://icci.nativeweb.org/boletin/113/davalos.html>.
- DÁVALOS Aguilar, Pablo (2011a). El Sumak Kawsay (Buen Vivir) y la crítica a la teoría económica como ideología, Revista Polémika, 7: 17 -31. Disponible en: http://usfq.edu.ec/publicaciones/polemika/Documents/polemika007/polemika007_007_articulo003.pdf.
- DÁVALOS Aguilar, Pablo (2011b). La necesidad de un nuevo paradigma en la economía: ¿Puede la noción de Sumak Kawsay ser alternativa?, Revista Polémika, 6: 32 -46. Disponible en: http://usfq.edu.ec/publicaciones/polemika/Documents/polemika006/polemika006_007_articulo003.pdf.

- DÁVALOS, Pablo (2011c). Sumak Kawsay (La Vida en Plenitud), en Santiago Álvarez -Cantalapiedra (coord.), *Convivir para perdurar. Conflictos ecosociales y sabidurías ecológicas*, Icaria, Madrid, 201 -14. Disponible en: <http://www.puce.edu.ec/documentos/CuestionessobreelSumakKawsay.pdf>.
- DE LA TORRE, Luz María (1999). *Un universo femenino en el mundo andino*. Quito: INDESIC.
- DURAND, Gilbert (1981). *Las estructuras antropológicas del imaginario: introducción a la arquetipología general*. Madrid: Taurus.
- ESTERMANN, Josef (1998). *Filosofía Andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério (2012). *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério (2014). *Antropolíticas da Educação*. São Paulo: Képos, 2ª Ed.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; MORALES, Patrícia Perez & RUBIRA, Fabiana (2014). *Aproximaciones a la educación sensible: vivencia en los núcleos experienciales en Astronomía y Arte-educación*. Bogotá: IDARTES – Planetario de Bogotá.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2002). *Harmonizando Caminhos: Sapateiros, Tecelões e Peregrinos*. Revista Apase, São Paulo, v. I, n. 1, p. 28-33.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2004a). *As Sandálias da Paz: Francisco e Gandhi*. Diálogo Revista de Ensino Religioso, São Paulo, v. IX, n. 36, p. 50-51.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2004b). *Crepúsculo do Mito: Mitohermenêutica e antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia*. São Paulo: FE-USP, tesis de libre-docencia.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2004c). *Cultura Imaterial e processos simbólicos*. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, v. 14, p. 139-151. Disponível em: <http://www.nptbr.mae.usp.br/wp-content/uploads/2013/05/139-a-151-Marcos-Ferreira-Santos.pdf>
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2004d). *Fiestas & Educação Ancestral em Ameríndia: um exercício mitohermenêutico*. In: PERES, Lucia Maria Vaz. (Org.). *Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, p. 39-69.

- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2005). *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, 2a. ed.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2006). *Mitohermenêutica de la creación: arte, proceso identitario y ancestralidad*. In: Marián López Fernández-Cao. (Org.). *Creación y Posibilidad, Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial Fundamentos, pp. 197-242.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2009). *Mito, persona, obra y vida: el crepúsculo de la maestría en el crepúsculo quechua - mitohermenêuticas de Illary*. Cali: Universidad de San Buenaventura Cali, Maestría en Educación – Desarrollo Humano.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2010). *Matrices de la persona afro-ameríndia: escritura como obra de vida*. In: Flórez, C.M. (org.) *Urdimbres*. Cali: Editorial Buenaventurriana, Universidad de San Buenaventura Cali, pp. 219-248.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2011). *Educación y religiosidad: entre el enseñaje y la creación como deuda ancestral - un pharmakon*. In: MORALES, Patricia Perez. (Org.). *Educación sensible: la ciudad como escenario posible*. Cali (Colombia): Editorial Buenaventura, p. 21-38. Disponible em: <http://www.editorialbonaventuriana.edu.co/libros/lvirtuales/edusensible/index.html>
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. (2012). *Ancestralidad, transparencia y participación ciudadana en Sumak Kawsay*. Quito: IAEN – Instituto de Altos Estudios Nacionales – Universidad de Posgrado del Estado.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (2015). *O ancestral: entre o singular e o universal*. In: AMARAL, M. & CARRIL, L. *O hip hop e as diásporas africanas na modernidade – uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda, p. 193-233.
- GANDHI, Mohandas K. (1971). *Cartas a Ashram (1948)*. Trad. Rachel Andrade Campos. São Paulo: Hemus.
- GANDHI, Mohandas K. (1999). *Autobiografía: minha vida e minhas experiências com a verdade*. Trad. Humberto Mariotti et al. São Paulo: Consulado Geral da Índia & Palas Athena.
- GOLD, G. & ATTENBOROUGH, R. (1983). *Gandhi: uma biografia fotográfica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2a. ed.
- GUAL, C.G. & MENDES, E. A. (1974). *Ética de Epicuro: la genesis de una moral utilitária*. Barcelona: Barral editores.

- HERNANDEZ, José (1972). *Martin Fierro* (1872). São Paulo: Aquarius, 4a. ed.
- HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; ARIAS, Alexander & ÁVILA, Javier (2014). El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN GARCÍA, Alejandro & DELEG Guazha, Nancy (eds). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva (España) y Cuenca (Ecuador): CIM, PYDLOS y FIUCUHU, pp. 23-73.
- HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN GARCÍA, Alejandro & DELEG Guazha, Nancy (eds) (2014). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva (España) y Cuenca (Ecuador): Centro de Investigación en Migraciones (CIM), Programa Interdisciplinario de Población y Desarrollo Local Sustentable (PYDLOS) y Proyecto de Cooperación Interuniversitaria para el Fortalecimiento Institucional de la Universidad de Cuenca en materia de movilidad humana y buen vivir (FIUCUHU).
- ILLICH, Ivan (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- ILLICH, Ivan (s/d). *Liberar o futuro*. Mimeo.
- KOWII Maldonado, Ariruma (2014). *El Sumak Kawsay*. *Revista Electrónica Aportes Andinos*, 28. Disponible en: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/buenvivirysumakkawsay/articulos/Kowii.pdf>. (original en 2009). In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN GARCÍA, Alejandro & DELEG Guazha, Nancy (eds). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva (España) y Cuenca (Ecuador): CIM, PYDLOS y FIUCUHU, pp. 161-168.
- LARA, Jesús (1976). *La Cultura de los Inkas*. Cochabamba: Editorial Amigos del Libro.
- MACAS Ambuludí, Luis (2014a). *Sumak Kawsay*. *Revista Yachaykuna (Saberes)*, 13, Instituto Científico de Culturas Indígenas, Quito, 13-39. Disponible en: <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/Yachaykuna13.pdf>. (original en 2010). In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN GARCÍA, Alejandro & DELEG Guazha, Nancy (eds). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva (España) y Cuenca (Ecuador): CIM, PYDLOS y FIUCUHU, pp. 179-192.

- MACAS Ambuludí, Luis (2014b). Sumak Kawsay. La vida en plenitud. América Latina en Movimiento - Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de la vida, 452, ALAI, Quito, 14-16. Disponible en:<http://alainet.org/publica/alai452w.pdf>. (original en 2010). In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN GARCÍA, Alejandro & DELEG Guazha, Nancy (eds). Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva (España) y Cuenca (Ecuador): CIM, PYDLOS y FIUCUHU, pp. 171-177.
- MAFFESOLI, Michel (1981). Poder Potência. In: A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 19-60.
- MORALES, Patrícia Perez (2008). Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire em Chimborazo, Ecuador. São Paulo: FE-USP, tesis de doctorado.
- MOUNIER, Emmanuel (1961). Anarchie et Personnalisme (original en 1937). In: Oeuvres de Mounier: 1931-1939. Paris: Éditions du Seuil.
- MOUNIER, Emmanuel (1964). O Personalismo. São Paulo/Lisboa: Duas Cidades.
- MUNDURUKU, Daniel (2012). O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro: 1970-1990. São Paulo: Paulinas.
- NEGRI, Antonio (1992). The constituent power. University of Minnesota Press.
- NERUDA, Pablo (1980). Confesso que vivi. São Paulo: Círculo do Livro, 8ª. ed.
- OLIVEIRA, Eduardo (2003). Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, Ibeca.
- OLIVEIRA, Luciane Monteiro (2006). Razão e Afetividade: a iconografia maxakali marcando a vida e colorindo os cantos. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-095418/pt-br.php>
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (1980). El matriarcalismo vasco. Bilbao: Editora de la Universidad de Deusto.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (1995). Sensus (razón afectiva) – por una filosofía latina. Anthropos Venezuela, año XVI, 2.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (1996). La diosa madre. Madrid: Trotta.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (2003). Amor y Sentido: una hermenéutica simbólica. Barcelona: Editorial Anthropos.

- ORTIZ-OSÉS, Andrés (2005). Cognition matutina e razão afetiva. Prólogo In: FERREIRA-SANTOS, Marcos (2005). *Crepusculario: conferencias sobre mitohermenética & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, 2a. ed., pp. 07-16.
- OVIEDO Freire, Atawallpa (2014). El posmoderno Buen Vivir y el ancestral Sumakawsay. en A. Guillén García y M. Phélan Casanova (comps.), *Construyendo el Buen Vivir, I Encuentro Internacional del Programa de Cooperación Universitaria e Investigación Científica*, PYDLOS Ediciones, Cuenca, 49 -84. Disponible en: http://www.mocicc.org/upload/Biblioteca%20virtual/CONSTRUYENDO_EL_BUEN_VIVIR.pdf. (original en 2011). In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN GARCÍA, Alejandro & DELEG Guazha, Nancy (eds). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva (España) y Cuenca (Ecuador): CIM, PYDLOS y FIUCUHU, pp. 269-295.
- PACARI Vega, Nina (2009). Naturaleza y territorio desde la mirada de los pueblos indígenas. In: Alberto Acosta y Esperanza Martínez (comps.), *Derechos de la Naturaleza. El futuro es ahora*. Quito: Abya Yala, 31-7.
- PACARI Vega, Nina (2014). Sumak Kawsay para que tengamos vida. [video], Conferencia impartida en las Jornadas de Misiones Diocesanas, Bilbao, 12-13/03/2013. Disponible en: <http://new.livestream.com/accounts/1713779/events/1942929>. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN GARCÍA, Alejandro & DELEG Guazha, Nancy (eds). *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva (España) y Cuenca (Ecuador): CIM, PYDLOS y FIUCUHU, pp. 343-355.
- PURUSHATRAYA Swami (2000). Grupo Escolar Mata Atlántica: enfim, uma realidade. In: *Amor e Confiança: Idéias e Notícias de Goura-Vrindávana*. Rio de Janeiro: Paramatma Desenvolvimento Humano e Sustentável, n.02, junho.
- RICOEUR, Paul (1988). *Interpretação e Ideologias* (org. de Hilton Japiassú). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3ª ed.
- RICOEUR, Paul (2000). Aproximaciones a la persona. In: *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores, 2ª. ed., pp. 97-115.
- ROHDEN, Huberto (1977). *Mahatma Gandhi: Ideias e Ideais de um Político Místico*. São Paulo: Alvorada, 4a. ed. mod. ilustr., p. 137.

- SARAYAKU (2014). Sarayaku Sumak Kawsayta Ñawpakma Katina Killka / El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro, mimeo, Territorio Autónomo de la Nación Originaria del Pueblo Kichwa de Sarayaku "Tayjasaruta", Sarayaku, Ecuador (original en 2003). In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GUILLÉN GARCÍA, Alejandro & DELEG Guazha, Nancy (eds). Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva (España) y Cuenca (Ecuador): CIM, PYDLOS y FIUCUHU, pp. 79-102.
- TATZO, Alberto & RODRIGUEZ, German (1998). Visión Cómica de los Andes. Quito: Abya-Yala.
- THOMAZ, Ana (2014). Caminhos para a desescolarização. Mimeo.
- TIBÁN Gaula, Lourdes (2000). El concepto de desarrollo sustentable y los pueblos indígenas. Boletín ICCI, ARI Rimay, 18. Disponible en: <http://www.icci.nativeweb.org/boletín/18/tiban.html>.
- TURNITZ, Georg von (1981). Weisheit des Ostens. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (2004). Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la sabiduría y el Buen Vivir, Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Quito.
- VALLE, Teresa del (org.) (1985). Mujer Vasca: Imagen y Realidad. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.
- VIDALES, Carlos (1975). Arguedas: su corazón, rey entre sombras. Cali: Estravagario Revista Cultural, "El Pueblo", n.o 39, p.1, 19 de octubre.
- VITERI Gualinga, Carlos (2003). Súmak Káusai. Una respuesta viable al desarrollo. mimeo, Tesis de Licenciatura en Antropología Aplicada, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Quito.

De guerreiros a boçais: usos e desusos da imagem do negro na educação brasileira

Júlio César Nogueira Boaro¹
Rogério de Almeida²

Introdução

Uma forma de pensar não é eliminada com a passagem do tempo, ela surge na bi-dimensionalidade de tempo e espaço, porém torna-se atemporal se as condições para a sua sobrevivência são mantidas e reforçadas constantemente. Esta manutenção de um pensamento coletivo, que se expressa na materialidade das relações sociais não se dá apenas do ponto de uma análise simples do binômio dominador-dominado, mas é preciso também que aquele que esteja em desvantagem permita (consentindo ou não) que tal situação se fortaleça, e ocorrendo na dialética comum do jogo de forças, tem a intenção de que a vida grupal ou individual, que se expressa na cultura continue existindo, evitando a extinção.

A correlação de forças não ocorre somente entre grupos antagônicos, mas dentro da dinâmica de um mesmo grupo. Entre as diversas etnias africanas trazidas para o Brasil no período escravocrata, um escravo cassange ou benguela, por exemplo, poderia

1 Professor da Faculdade Sumaré. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Licenciado em Pedagogia (USP), pesquisador de iniciação científica (2006-2007) no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP e pesquisador do GEIFEC.

2 Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Lidera o Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura (GEIFEC) e coordena o Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura (Lab_Arte). É bacharel em Letras (1997), doutor em Educação (2005) e livre-docente em Cultura e Educação (2015), títulos conferidos pela USP. Realizou pesquisa de pós-doutoramento na Universidade do Minho, supervisionado pelo Prof. Dr. Alberto Filipe Araújo.

se definir como de outra origem, de acordo com o momento, e voltar a se afirmar dentro de seu grupo étnico para manter a ideia de pertença (Pares, 2007).

Tais estratégias de afirmação e negação nos trazem a ideia de uma dinâmica social permanente entre os grupos e intergrupos, o que, a um olhar mais fugidivo ou superficial, nos leva a crer que todos os grupos possuem uma homogeneidade que os caracterizam em todos os aspectos. Sobre esta caracterização, Greetz (apud Poutignat e Streiff-Fenart, 1997, p. 197) nos diz que “as ligações primordiais são as que se baseiam em dados intuitivamente percebidos como imediatos e naturais da existência humana (...) como vínculo de sangue, traços fenotípicos, religião, língua, pertença regional ou costume”. No entanto, ainda que esta caracterização tenha dado continuidade a outras formas de interpretação das ligações étnicas entre indivíduos pertencentes a um mesmo grupo, tal leitura de mundo não leva em consideração que um indivíduo possa desligar-se de seu grupo e passar a pertencer a outro, ainda que não abandonando todas as características culturais, mas abarcando as novas formas de cultura de um outro lugar ou comunidade.

Compreender as relações culturais como o entrecruzamento entre diferentes formas de ser e estar no mundo nos obriga a questionarmos até que ponto pessoas identificadas como de uma determinada descendência conseguem manter-se fieis a sua origem e quais os principais elementos que, mesmo perdidos, não a descaracterizam; sobre isto Barth (1998, p. 195) nos diz que: “Se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão”.

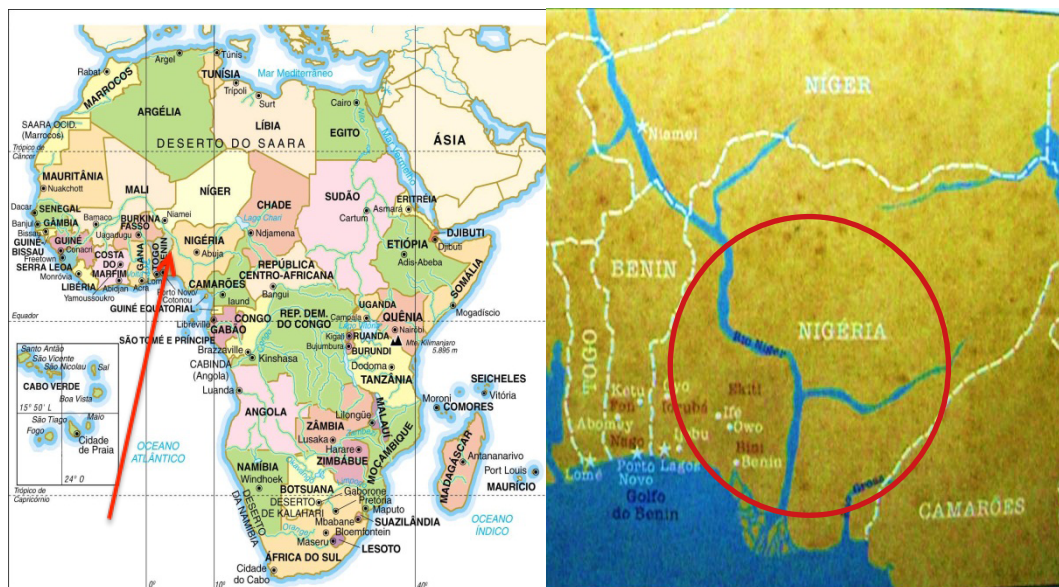
Identificar traços culturais característicos em grupos localizados geograficamente dentro de um território, interagindo entre si e com o meio ambiente torna mais fácil a compreensão, porém identifica-los em meio ao caos de uma guerra, deslocamento ou diáspora, torna nossa capacidade de compreensão mais sucinta a generalizações, é como tentar colar um espelho estilhaçado, as imagens voltam a ser refletidas pelo objeto, porém num modo de bricolagem.

A arte ancestral, amparada e em diálogo constante com os mitos, ambos, juntos com a linguagem, são suportes de estruturação da formação cultural de etnias africanas; há mais elementos que formam a herança cultural, mas direcionaremos nosso olhar mais atento a um dos elementos específicos que é a arte escultórica, pois abre-nos a

porta para a compreensão da produção e herança material. Desta herança material, cujos traços não se têm notícia de sua continuidade no período da escravidão, nem após este no Novo Continente (mantendo as mesmas características estilísticas), passaremos a percorrer sobre a imagem que se faz do negro, tanto do olhar do outro como o seu próprio olhar, num confronto, às vezes sutil, às vezes explícito (mas sempre violento, mesmo que simbolicamente), da tentativa de fazer (no sentido latino da palavra *facere*, ou seja, construir o outro como eu desejo que ele seja), de alguém, ou de um grupo, e mais grave ainda, de eternizar toda uma descendência, uma imagem do que o seu antagonico deseja que assim seja, e fazer, através das várias instituições e ações, que os próprios indivíduos acreditem no que falam de si mesmos, conformando-os.

Os Iorubás

O povo ioruba localiza-se hoje no nordeste da Nigéria, bem como situam-se também no Togo e no Benim. Há cerca de 30 milhões de falantes e seu idioma, na família linguística, classifica-se como níger-congo.



Mapa político da África

Mapa do Golfo do Benim

A origem do povo ioruba

Envolta em dúvidas e incertezas, não há uma versão totalmente aceita sobre a origem deste povo subsaariano. História e cosmogonia aproximam-se e se afastam na tentativa de compreensão de interpretação sobre o início dos povoamentos.

Para P. A. Talo (apud Adekoya, 1999), os iorubas originaram-se de uma migração do norte para o sul do continente africano, por meio de uma migração do Antigo Egito em 800 a.C. Este ponto de vista é apoiado por outro grande historiador, o africano Ki-Zerbo. Para uma grande parte dos estudiosos da história e da arte africana, o Egito sempre representou o berço da arte mundial, creditando a ele, portanto, a aproximação ou descendência estética das esculturas iorubas; ainda sobre a origem: “(...) de fato, os iorubas, como muitos outros povos, vieram, sem dúvida, do Nordeste, talvez do Alto Nilo, por vagas sucessivas, entre os séculos VI e o século XI...” (Ki-Zerbo, 2010, p. 202). Como o Egito, sua história e principalmente sua cultura exercem um grande fascínio e respeito na academia, atribuir a origem de outros povos a este trás consigo um status de grandeza, capaz de rivalizar com o berço da cultura ocidental que é a Grécia.

A Grécia Antiga, para o respeitado historiador alemão Léo Frobenius, é a origem do povo ioruba. Segundo ele, os gregos fundaram diversas colônias na África, e de uma destas colônias deslocaram-se membros que por sua vez fundaram reinos, de onde provém o povo citado.

A origem em Meca também não está descartada; para o historiador Johnson (1973, p. 3), no período pré-islâmico, havia várias tribos distribuídas pela geografia daquela cidade, numa delas, um rei chamado Lamurudu teve vários filhos, e um deles, de nome Odwdwa, ao crescer, discordou das ideias de seu pai e de outros líderes religiosos. Em conflito com estes, levou Meca à beira de uma guerra civil-religiosa, optando por abandonar o território e caminhar até o norte do continente negro, lá chegando e fazendo várias descendências, caminhou até a costa ocidental africana, onde, em Ilê-Ifé, fundou o reino ioruba. É importante dizer que a versão da origem em Meca deve-se ao aumento da influência islâmica sobre o território nigeriano no século XX. Num determinado momento, chegou a Ilê-Ifé, e lá fundou o reino ioruba. Deste reino, descendem todas as outras etnias e reinos da região, que ficou conhecida como “yorubaland” (Fagg, 1982, p. 46).

Não há evidências arqueológicas para nenhuma destas versões, nem vestígios, nem artefatos que corroborem com os historiadores citados.

Contra-pondo-se às várias explicações e estudos históricos apresentados como exógena à origem do povo iorubano, o historiador ioruba Babalola nos diz que a origem de seus ancestrais está localizada no próprio território da atual Nigéria, mais precisamente do norte daqueles países: “a explicação mais lógica seria que, durante o longo período da migração (para outras regiões do país), alguns dos seguidores de Oduduwa teriam decidido ficar no caminho na medida em que iam chegando aos lugares que achavam convenientes se fixar” (Babalola apud Ayoh’Omidire, 2010, p.39).

Pode-se deslocar de interesses acadêmicos para interesses políticos quando se atribui uma origem interna a uma própria etnia. Nacionalismos podem ser despertados e justificados, glorificando-se a não miscigenação, que é típica da formação de agrupamentos humanos. Quando se credita a uma origem externa, a ideia de pertença a outro povo também pode ser usada ideologicamente para reivindicar uma origem comum, em tentativas de acordos políticos ou justificativa de anexação em caso de guerra, por exemplo.

Mito e Arte entre os Iorubas

As explicações históricas partem de fatos que tendem a ser comprovados através de documentos ou da história oral; no vácuo desta ou em consonância com esta, a cosmogonia e as explicações mitológicas tomam acento no entendimento coletivo, preenchendo as possíveis brechas deixadas pelos historiadores ou arqueólogos.

Historicamente, não há nenhum povo que não tenha seus mitos ou que não tenha produzido arte, a negação do que domina sobre o dominado de que este não tenha arte, faz parte da manutenção do poder e da justificativa da inferioridade do que fora dominado. A arte produz prazer estético. “De um modo ou de outro, o prazer estético é sentido por toda a humanidade. Por muito diferentes que sejam os ideais de beleza, o caráter geral da sua apreciação é o mesmo em toda a parte” (Boas, 1996, p. 1). No diálogo entre arte e mitologia, podemos entender o mito, entre as suas várias definições ou funções, como um organizador do caos, podendo também ser usado como instrumento justificador de uma ordem natural que deve ser mantida. Ao dizer que

a mulher originou-se de uma parte do corpo do homem, como nos narra o mito de origem judaico-cristão, este supõe uma dependência ou um agradecimento eterno ao homem, pois, se ele não existisse, a mulher também não existiria, levando-nos a uma visão de mundo patriarcal perene; agindo portanto, como o mito nos diz, haveria a harmonia, dialogando com Campbell (2002, p. 17: “A primeira função é de harmonizar a consciência com as pré-condições de sua própria existência, ou seja, a função de alinhar a consciência despertadora com o *mysterium tremendum* deste universo, como ele é”.

Há muitas versões do mito de criação do mundo entre os iorubas. Em um deles, segundo Beniste (2008, p. 45), havia apenas dois mundos, o espaço celestial e a terra, e entre eles, teias de aranha que serviam de cordas para que os habitantes do céu pudessem descer para a Terra, e foi quando Olódumaré resolveu habitar o solo com plantas, animais e homens. Este é apenas o resumo de uma narrativa muito maior onde os personagens vão sendo apresentados um a um, dando-nos a ideia de uma criação ordeira afastando o caos; porém, algo há de diferente na narração, a imperfeição é tida como parte da criação do ser humano, ainda, segundo o mito: “Obatala, (o grande criador), trabalhou sem descanso, vindo a ficar esgotado e com muita sede, buscando entre as palmeiras de dendezeiro o liquido para aliviar a sua sede...bebeu-o por longo tempo e sentiu seu corpo amolecer, voltou ao trabalho embriagado, com isto, vários modelos de figuras ficaram desajeitados, mesmo assim, todos foram colocados em posição apropriada, esperando o Ser Supremo dar vida a todas as figuras animadas”. (p. 47). A imperfeição, o equívoco, a desatenção, atitudes tipicamente humanas, para os iorubas, fazem parte também dos deuses, inclusive daquele que a tudo criou. O mito, como função pedagógica, neste caso, nos mostra que a ideia de perfeição completa é uma falácia, e que temos que aprender a conviver, não só com as diferenças, já que os seres humanos foram criados de forma fisicamente desigual, mas que as dualidades não são antagônicas, e sim, convivem no mesmo espaço na busca de harmonia. Deuses e homens, portanto, convivem no mesmo mundo, com semelhanças, qualidades e defeitos. Sobre a função pedagógica do mito, citamos Campbell: “(...) mas existe uma quarta função do mito, segundo penso, com que as pessoas deviam tentar se relacionar, que é a função pedagógica, como viver uma vida humana sob qualquer circunstância.” (Campbell, 2002, p. 32).

O mito mostra o caminho que o homem pode seguir, ele é um balizador das normas sociais e do convívio mutuo, da relação homem-natureza e da compreensão

cosmogônica do mundo. Em sociedades tradicionais, como a ioruba, a caça era e ainda é uma prática comum para o sustento da aldeia. Caça e guerra permearam a relação desta etnia com seus vizinhos. Segundo Verger (2000), os iorubas sempre tiveram uma relação de parentesco, proximidade e guerra contra os fons, seus vizinhos. Há muitos mitos que nos falam de guerreiros e caçadores, e ambas as atividades (caçar e guerrear) poderiam ser atributos de um mesmo indivíduo, de acordo com a necessidade.

Temos, portanto, até agora, uma das versões do surgimento do povo ioruba, e um de seus mitos de criação, o que nos abre a porta para um diálogo com a arte escultórica, que não é a de copiar uma figura humana ancestral, mas a de representar. Um outro mito faz referência a um grande caçador. Os caçadores eram pessoas altamente respeitáveis dentro da sociedade, apenas eles, que também eram guerreiros, tinham o direito de portar armas. Diz o mito:

Em tempos distantes, Odùdùwa, Rei de Ifé, diante do seu Palácio Real, chefiava o seu povo na festa da colheita dos inhames. Naquele ano a colheita havia sido farta, e todos em homenagem, deram uma grande festa comemorando o acontecido, comendo inhame e bebendo vinho de palma em grande fartura. De repente, um grande pássaro, pousou sobre o Palácio, lançando os seus gritos malignos, e lançando farpas de fogo, com intenção de destruir tudo que por ali existia, pelo fato de não terem oferecido uma parte da colheita as feiticeiras Ìyamì Òsóróngà. Todos se encheram de pavor, prevendo desgraças e catástrofes. O Rei então mandou buscar Osotadotá, o caçador das 50 flechas, em Ilarê, que, arrogante e cheio de si, errou todas as suas investidas, desperdiçando suas 50 flechas. Chamou desta vez, das terras de Moré, Osotogi, com suas 40 flechas. Embriagado, o guerreiro também desperdiçou todas suas investidas contra o grande pássaro. Ainda foi, convidado para grande façanha de matar o pássaro, das distantes terras de Idô, Osotogum, o guardião das 20 flechas. Fanfarrão, apesar da sua grande fama e destreza, atirou em vão 20 flechas, contra o pássaro encantado e nada aconteceu. Por fim, todos já sem esperança, resolveram convocar da cidade de Ireman, Òsotokànsosó, caçador de apenas uma flecha. Sua mãe, sabia que as èlèye viviam em cólera, e nada poderia ser feito para apaziguar sua fúria a não ser uma oferenda, uma vez que três dos melhores caçadores falharam em suas tentativas. Ela foi consultar Ifá para Òsotokànsosó. Os Babalaôs disseram para ela preparar oferendas com ekùjébú (grão muito duro), também um frango òpìpì (frango com as plumas crespas), èkó (massa de milho envolta em

folhas de bananeira), seis kauris (búzios). A mãe de Òsotokànsosó fez então assim, pediram ainda que, oferecesse colocando sobre o peito de um pássaro sacrificado em intenção e que oferecesse em uma estrada, e durante a oferenda recitasse o seguinte: “Que o peito da ave receba esta oferenda”. Neste exato momento, o seu filho disparava sua única flecha em direção ao pássaro, esse abriu sua guarda recebendo a oferenda ofertada pela mãe do caçador, recebendo também a flecha certa e mortal de Òsotokànsosó. Todos após tal ato, começaram a dançar e gritar de alegria: “Oxossi! Oxossi!” (caçador do povo). A partir desse dia todos conheceram o maior guerreiro de todas as terras, foi referenciado com honras e carrega seu título até hoje. Oxossi (Verger, 1997).

Em diálogo com a arte ioruba, podemos observar a seguinte imagem de um caçador:



Esta escultura ioruba, em bronze, nos mostra um caçador carregando o fruto de sua caça, nos ombros. Nos pescoço, e pendendo sobre o tórax, um chifre de animal, resultado de outra caçada. Sobre a cabeça, um capacete ou elmo cônico, típico de guerreiros, remetendo a sua hierarquia dentro do grupo, sua postura firme também denota uma segurança e prontidão, pernas firmes e arqueadas.

Há várias outras esculturas iorubanas que nos mostram que tais atividades. É importante dizer que a técnica de esculpir em madeira, ou mesmo a técnica da cera perdida para fundir a obra em bronze é passada de geração à geração. Os artistas tinham papel importante nas sociedades tradicionais africanas, eles eram, (e são), os transmissores dos valores artísticos dentro de sua sociedade.

De modo geral, os artistas africanos tradicionais podem ser classificados em duas categorias, correspondentes aos dois tipos de sociedade predominantes na África.

Nas sociedades em que o sistema é de tipo federalista, e onde as aldeias e etnias gozam de grande autonomia, encontramos especialistas, aos quais os usuários se dirigem diretamente, para obter obras de que tem necessidade. Tais especialistas – escultores, ferreiros, joalheiros – podem assumir outros encargos na sociedade. São eles que fazem os objetos de que os membros da sociedade têm necessidade: objetos de culto, utensílios necessários às atividades de produção, joias e objetos de adorno, objetos de uso corrente e doméstico.

A segunda categoria de artistas se encontra nas sociedades em que o sistema político é fortemente centralizado e hierarquizado. Nelas, os artistas são verdadeiros profissionais que trabalham na proximidade do soberano e de sua corte (Sylla, 2006, p. 50).

Artistas e sacerdotes são pessoas capacitadas, através de critérios elegíveis próprios de seu povo, a manipular as forças cósmicas, trazendo-as para dentro dos objetos, sacralizando-os. Uma vez sacralizados, ganham vida e passam a fazer parte do mundo da comunidade. Os objetos contam a história de seus povos, e refletem as emoções e valores daquele local e das pessoas que nele vivem.

Desta maneira, os objetos do cotidiano estarão completamente impregnados de força e beleza, ao mesmo tempo em que nascem e tornam-se vivos. Os homens dialogam com estes seres ex-objetos, e com eles, dialogam com os deuses.

A negação da capacidade artística do africano, pelo colonizador europeu, acompanhou a negação do africano como ser no mundo, sendo incapaz de produzir algo realmente belo. Ao acharem uma escultura africana em terracota em terras iorubanas, os europeus acreditavam estar localizando algum artefato grego, uma vez que a, para eles, a proximidade estética de um assemelhava-se ao outro, remetendo a uma das teorias de que os iorubas foram colonizados pelos helenos.



(Cabeça de rainha ioruba – Ifé – Nigéria – século XII – terracota – 25x7 cm)

Esta escultura em terracota, de rara beleza, além de revelar a capacidade artística apurada dos africanos, revela-nos também a existência de uma sociedade organizada e hierarquizada, onde a mulher tinha uma importância fundamental.

Quando os europeus adentraram o território ioruba, encontraram por lá uma sólida e antiga estrutura de reinos e poderes administrativos, cujas leis se faziam valer. Um erro do rei o fazia abdicar o trono, sendo isto exigido por um conselho de anciãos. Todos os vinte e seis reinos iorubas (Ogunleyé apud Adekoyá, 1999, p. 28), reivindicam sua origem em Ilê-Ifé, devendo a esta, até a primeira década do século XIX, informações e solicitando desta a resolução em disputas territoriais e judiciais.

Os reinos iorubas, e em especial este de Benim, viviam da pesca e da caça, a moeda para comerciar com outros reinos era o cobre, metal precioso e com o qual se faziam muitas esculturas; citamos Silva (1996, p. 526): “(...) para facilitar as trocas, criou-se a moeda: barras e arames de cobres, manilhas de cobres e de suas ligas, talvez já então pedaços de ferro em forma de arco, além dos cauris.”

Os iorubas já tinham suas instituições bem estruturadas, com moeda e modelo de comércio, uma economia não somente de subsistência, mas também de negociação com outros povos, um poder hierárquico e semidemocrático (sem a participação popular como hoje conhecemos, mas com ministros que limitavam o poder real), planos e estratégias bélicas de ataques e defesa estruturadas em planos expansionistas de território, a fim, entre outras coisas, de garantir a existência e a continuidade de seu reino. Técnicas agrícolas e formas de manejo da terra a ponto de aproveitar o que a natureza oferece, sem esgotar os recursos³.

Há duas peças a seguir, uma em madeira e outra em bronze . A peça da direita, que também adornava a porta de um palácio real, é feita em bronze, através da técnica de cera perdida. Ela nos mostra, em destaque, um general ioruba, com sua armadura de guerra, ladeado por seus soldados. Já a escultura da esquerda nos mostra o cotidiano da vida ioruba. Tanto a peça de madeira, como esta de bronze encontram-se no Museu Etnológico de Berlim. A primeira do século XIX, e a outra datada do século XVIII.

³ As imagens seguintes nos mostram cenas de um cotidiano e de um acontecimento da história ioruba. A primeira, (na direita), fora feita em madeira, e a segunda, à esquerda, em bronze.



A chamada iorubalândia era constituída por um grande número de pequenos reinos iorubas, e que, segundo Ademoye (2010, p. 55), quatro são as principais características que definem um ioruba: a) todos se consideram descendentes do herói fundador, chamado Oduduwá, b) o uso da língua ioruba, c) o culto aos orixás, e d) o reconhecimento de Ilê-Ifé como cidade sagrada e berço da origem étnica.

No século XVIII, registra-se a entrada dos primeiros iorubas ao Brasil, onde ficaram conhecidos também como nagôs, termo cunhado por seus adversários fons (jejes ou djedjes), e que se trata de um termo pejorativo. Trouxeram na alma e na memória toda a sua cultura e aqui a recriaram e contribuíram para criar, juntamente com outras descendências, a cultura brasileira. Concentraram-se, a princípio e em maior quantidade, na região nordeste do país, mas também no sudeste, já em menor quantidade. Quando se fala de religiosidade brasileira de matriz africana, é sobre a influência desta cultura que estamos nos referindo, sendo ela predominante na citada religião e na culinária, principalmente a nordestina (em especial, a baiana).

Segundo Verger, (1987, p. 28), ocorreram quatro ciclos de transposições de africanos para o Brasil, a saber: 1º) Ciclo da Guiné durante a segunda metade do século XVI; 2º). Ciclo de Angola e do Congo no século XVII; 3º). Ciclo da Costa da Mina, durante os três primeiros quartos do século XVIII; 4º). Ciclo da Baía de Benin entre 1770 e 1850. Neste último ciclo é que houve uma forte presença de africanos iorubas em terras brasileiras.

Boçais

Os escravos recém chegados do continente africano e que não falavam português eram chamados de escravos boçais; diferenciavam-se dos chamados escravos ladinos que já tinham noções rudimentares ou muito boas do idioma português e que já conheciam os costumes brasileiros.

Os escravos boçais normalmente eram enviados para o trabalho na lavoura, pois eram considerados rudes para trabalharem dentro das casas.

A escravidão no Brasil iniciou-se no século XVI e durou até o século XIX, quando em 1888, foi assinada a Lei Áurea. Durante este período, e que marcou profundamente a história do negro no país, a imagem dos negros e de seus ascendentes foi marcada profundamente por um sentimento de inferioridade ao branco, sendo esta relação reproduzida em todas as relações sociais.

Voltando ainda a relação escravo/senhor no Brasil colonial, o cotidiano deste período foi registrado por dois importantes pintores, a saber: Debret e Rugendas.

Jean-Batiste Debret chegou ao Brasil na segunda metade do século XIX, integrando a missão francesa que fundou a Academia Imperial de Belas Artes. Os franceses, na ocasião, gozavam de boa relação e prestígio com o governo brasileiro. Focalizando as imagens do período escravocrata na então capital do império, o Rio de Janeiro, Debret registrou, sob a sua ótica, acontecimentos que marcariam permanentemente o imaginário sobre aquele período. Como exemplo, podemos observar a pintura a óleo.



Nesta obra, podemos observar como o homem branco é transportado por negros de origem africana, são quatro serviçais: dois homens adultos responsáveis por carregá-lo na liteira, um menino que transporta uma espécie de guarda-chuvas, e atrás, uma mulher com um cesto de frutas sobre a cabeça. Não há na obra nenhuma menção a uma resistência escrava para que o transporte não seja feito, há até uma naturalidade na ação. O homem transportado acomoda-se tranquilamente sobre a liteira, enquanto que os escravos o carregam também, aparentemente, sem muito esforço.

Esta ausência de esforço denotada na pintura trás ao espectador da imagem uma ideia de naturalização da servidão, onde cada qual sabe o seu lugar no mundo, ou seja, tudo está traçado e, portanto, não há como nem por que resistir. Sendo esta uma imagem da escravidão, (além de muitas outras, é claro), ela fez parte de uma grande quantidade de livros didáticos e de alfabetização histórica, livros responsáveis por ensinarem a história do Brasil. Esta natureza eminentemente escrava do negro, (e aqui falamos de todos os escravos que foram trazidos para o Brasil de diversas etnias, e não somente da ioruba) conforma o ideário nacional cimentando o lugar do negro na escala social de subordinação perene, soma-se a isto a ausência nos livros didáticos iniciais das narrativas sobre as diversas revoluções escravas que ocorreram no Brasil, entre as quais, a mais violenta trata-se da Revolta dos Malês, que foi uma revolta ocorrida na primeira metade do século XIX (1835), na qual escravos islamizados, cuja maioria era da etnia

ioruba, e tinha como objetivo principal, a tomada do poder e a libertação de outros escravos muçulmanos. Malês era o termo cunhado na época para se referir a escravos discípulos e seguidores de Maomé. A revolta, porém, foi esmagada pelas forças oficiais do governo, mais bem preparadas e com mais tecnologia bélica.

Nesta outra pintura de Debret, intitulada “Loja de Sapateiro”, datada de 1820, podemos observar um negro, provavelmente um escravo, oferecendo a palma da mão direita para ser castigada por um homem branco, provavelmente o dono do estabelecimento, enquanto outros dois negros continuam a fazer indiferentes o seu trabalho. À esquerda, escondida atrás do armário do estabelecimento, mas ainda assim visível para o espectador, uma negra observa o castigo contra o escravo.



Na ordem naturalizada e estabelecida, além de colocar o negro em seu lugar predestinado de subordinação e servidão, coloca-o também como alguém que, assim como um animal, é educado pela violência e pelo espancamento, uma vez que a palavra, domínio dos letrados e civilizados, não lhe faria nenhum efeito.

Um outro importante pintor do período, Rugendas, nasceu em Augsburg, cidade da Baviera, na Alemanha, viajou por todo o Brasil entre os anos de 1822 a 1825. Na imagem abaixo, intitulada “Castigo dos Domésticos”, Rugendas nos mostra escravos, homens, mulheres e crianças sendo castigados com a palmatória. Diferentemente de Debret que não relatou na maioria de suas obras a dor dos escravos pelos castigos sofridos, Rugendas deixa-nos observar a horrenda atitude dos senhores da fazenda contra seus criados.

Ainda que os castigos físicos eram aplicados contra seres humanos da mesma forma que eram feitos contra os animais, a sociedade escravocrata de então, incluindo a Igreja Católica, tinha como natural a divisão entre senhores e escravos, mentalidade esta influenciada pelo pensamento aristotélico; citamos Aristóteles (apud Tosi 2003): “Escravidão e escravo são tomados em dois sentidos diferentes: existe, com efeito, um escravo e uma escravidão conforme a lei (katà nómon) e esta lei é uma convenção a qual quem foi vencido em guerra pertence ao vencedor”.



Na imagem acima, o feitor traz à força uma escrava para ser castigada, enquanto outra escrava, já ajoelhada, estende a mão esquerda esperando o espancamento, com a palmatória, do senhor. Atrás, de costas, um escravo o qual a pintura indica que já fora castigado, enquanto outros observam o castigo. Nas costas do homem que pratica tais atos de violência, pessoas brancas que são distinguíveis dos escravos, encontram-se em posturas de tranquilidade.

Tanto as pinturas de Rugenda como as de Debret foram largamente utilizadas para ilustrar os livros didáticos na educação brasileira, o que significa que por gerações, milhares de crianças tiveram seu imaginário educacional permeado com a ideia de que os negros não tiveram reação, ou reagiram pouco a escravidão, invertendo, portanto, a ordem da vítima em merecedor do castigo. Numa sociedade que é educada a reagir com agressividade para vencer e impor seu próprio ponto de vista sobre qualquer mínima discordância, reagir às tentativas de escravização é uma obrigação, e, como o estudo

sobre as revoluções escravas e as inúmeras tentativas de resistência na própria África não são estudadas com afinco, quando o são, a imagem do negro é que aceitou passivamente a escravização, e que este é o seu destino natural. A pergunta que se pode fazer é: como alguém, ou um povo, aguenta tão passivamente centenas de anos de sofrimento sem a ele reagir? Quando a pergunta mais adequada poderia ser: “como eles, que na África, eram guerreiros e caçadores hábeis, puderam perder a batalha contra seus algozes e a ela não se subverter?”



Na foto acima, de autoria de Luiz Mourier no Rio de Janeiro em 1982, um policial amarra negros “suspeitos” pelo pescoço. Depois, verificou-se que todos eram trabalhadores com carteira assinada.

Mas para isto seria necessária uma deseducação afro-brasileira onde a história da escravidão devesse ser revista e recontada, deveria haver uma desconstrução do que sabemos sobre a escravidão com ênfase na arte, na mitologia e na cultura destes povos anteriores a entrada do europeu em plagas subsaarianas, assim feito, talvez estaríamos dando o primeiro passo para compreendermos o mecanismo de transformação de nações, homens e mulheres, ávidos guerreiros, escultores, pertencentes a estruturas reais com instituições jurídicas e militares, a seu modo, em “peças” sem importância humana, apenas importância econômica na história do Brasil Colônia e Brasil Império; à partir desta temática é que poderemos começar a compreender como se transformam guerreiros em boçais, meros serviçais, cujas reminiscências de resistência ainda persistem porque são parte da formação da cultura nacional.

Bibliografia

- ADÉKÒYA, Olumuyiwa Anthony – Yoruba: tradição oral e história. São Paulo: Terceira Margem, 1999.
- AYOH' OMIDIRE, Felix – Akogbadun: ABC da Língua e Cultura. Salvador: Editora UFBA, 2010.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. Teorias da etnicidade. Tradução: FERNANDES, E. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- CAMPBELL, J. – Isto é tu: redimensionando a metáfora religiosa. São Paulo Editora Landy, 2002.
- FAGG, William B. – Yoruba: sculpture of West Africa. New York: Alfred A. Knopf Edit., 1982.
- PARÉS, L. Nicolau – A Formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Traduzido por: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- TOSI, GIUSEPPE . Aristóteles e a escravidão natural – Boletim do CPA, Campinas, nº 15, jan./jun. 2003
- VERGER, Pierre. Lendas Africanas dos Orixás. São Paulo: Corrupio, 1997.

La prevención de la violencia entre géneros: lugares de posibilidad en la relación educación-sociedad desde la perspectiva de los derechos humanos

Claudia Vélez De La Cale¹

Introducción

Las escenas cotidianas de muchas mujeres y personas con identidad propia de la opción sobre diversidad sexual, están plenas de actos violentos que atentan contra la integridad física y psicológica personal y colectiva de ellos y sus familias. Esta violencia real manifestada en insultos, en actitudes de desprecio, en omisiones, en golpes se tramita entre las formas de violencia física, y simbólica ocultando unas relaciones de poder depredadoras de la identidad y los derechos humanos de un grupo mayoritario de sujetos sociales. Dichos sujetos sociales son de primer orden, los niños/niñas, las mujeres, los jóvenes y los ancianos de los grupos menos favorecidos y de las culturas indígenas, afros y mestizas urbanas marginadas.

Las causas son múltiples. De tipo estructural y coyuntural. De un lado tradiciones atávicas de violencia validadas en dictaduras y en las prácticas culturales patriarcales permean la familia, la sociedad y la escuela de forma que su naturalización desborda los límites de la ley y de la convivencia digna, dando soporte a los modos de relación violentos e intolerantes de la presencia de otros distintos a los que están incluidos en la matriz de normalidad social.

Una sofisticación de la crueldad humana en las nuevas formas de violencia y en detrimento del cumplimiento práctico de los DD.HH ha entrado en vigencia en el

¹ Docente investigadora, Grupo de Educación - Derechos Humanos, Doctorado en educación - USTA/VUAD

panorama contemporáneo de las sociedades actuales. Los medios de comunicación coadyuvan con la difusión de la misma y la justicia social y penal deja impune estas transgresiones, dando vía libre a su ejercicio en los escenarios sociales y urbanos.

Aparece un tipo de fascinación de la violencia explícita y un goce de dañar al otro preocupante para la supervivencia humana y su proyecto de civilidad. De otro lado, los medios de difusión audiovisual se han unido a satisfacer a los seres humanos, en ese placer oculto que significa la destrucción del otro. La acción permanente de visibilizar el maltrato al estilo del antiguo coliseo romano genera réplicas de personalidades donde la imagen mental extraída de los medios se configura en una realidad posible de imitar e impune de sancionar.

Este capítulo de libro explorará las violencias que tienen que ver con la condición de género² tanto en las mujeres como en las poblaciones LGTBI, con base en la intención de intentar comprender lo que pasa con una sociedad contemporánea que por un lado escenifica la sexualidad como mercancía exultante de placer a través del agenciamiento del mercado y el consumo, y de otro sanciona su expresión libre en el contexto de la intersubjetividad social.

Para ello se tratarán los siguientes temas:

1. Los Principios de Yoyagarta
2. El debate de la Igualdad de Género desde el enfoque Intercultural
3. La prevención de la violencia de género desde la escuela
4. Conclusiones

Así las cosas, el escrito se ratifica en la finalidad de dejar registrada la necesidad de que la academia se pregunte y reflexione al respecto de estas problemáticas como campo de estudio de la educación con nuevas comprensiones orientadoras de cambio social en el escenario colectivo propio.

2 Violencia de género: Es la forma de violencia que se fundamenta en relaciones de dominación y discriminación por razón de género y en definiciones culturales donde lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y jerárquica. "Incluye maltrato físico, amenazas, coerción o privación de la libertad de ser y de actuar. Tiene como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer o el hombre, por el solo hecho de serlo" (INMUJERES, PNUD, 2006, 98). P. 119

Los principios de Yogyakarta, un referente importante de considerar

La Legislación Internacional de Derechos Humanos tiene en cuenta el respeto a la orientación sexual y a las diferencias de género, lo anterior bajo la comprensión del principio fundamental del libre desarrollo de la personalidad que ha sostenido la teoría de la democracia liberal en nuestros contextos modernos y contemporáneos.

La preponderancia de estereotipos de género propios de la modernidad occidental se repiten de forma densa convirtiéndose en mentalidades difíciles de erradicar pese a que los comportamientos sociales desde hace varias décadas vienen imponiendo otras formas de identificación de género propios de la opción del sujeto y los movimientos de diversidad sexual.

La noción de igualdad y dignidad se impone ante los prejuicios humanos y en este sentido es importante como imperativo no realizar discriminación por la diferencia de géneros que la pluralidad contemporánea trae venciendo la dicotomía hombre/mujer en un enfoque diferencial aplicado tanto al mundo del pensamiento como al de la acción.

Con base en ello en el año 2006 se reunió³ una Comisión de especialistas en Derechos Humanos y otros saberes sociales para promulgar fundamentos, principios y orientaciones que permitieran tener en cuenta directrices diversas en perspectiva del respeto inalienable que amerita la decisión de optar por un comportamiento de género reconociendo que éste es una construcción social.

Los derechos a la igualdad y no discriminación por condición de género es una responsabilidad que deben asumir los estados para defender los Derechos Humanos, al igual que el derecho al reconocimiento de una personalidad Jurídica.

Los Principios de Yogyakarta⁴ no son exclusivamente redactados bajo la perspectiva de la diferencia de la identidad sexual sino que se desprenden de las conquistas que tuvieron los movimientos feministas sobre una forma de dominación patriarcal de intervenir el mundo de lo que fuera diferente a la matriz de dominación masculina sobre las mujeres y de allí a todos los seres humanos considerados débiles, frágiles, distintos a ese modelo colonizador, guerrero e imperial del conquistador violento.

3 Universidad de Gadjah Mada. en Yogyakarta, Indonesia, del 6 al 9 de noviembre de 2006.

4 Onufer C, Sonia & Muntarborn, Vitit (2006). Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género. 29 p.

La conciencia histórica de la violencia social, jurídica, física que atentó y atenta contra la condición de lo femenino se extrapola a las poblaciones gay, lesbianas, transexuales, intersexuales que se insubordinan al mandato heterosexual de la moralidad moderna. A su vez la familia, la escuela, las instituciones sociales en general reproducen la sanción del desprecio, maltrato e invisibilización a todos aquellos hombres, mujeres, niños, niñas que se alejen del patrón dominante aceptado en los criterios de normalidad adoctrinando en los contenidos curriculares, paradigmas de ciencia, prácticas de formación la complacencia con unos criterios de inclusión/exclusión de la decisión inalienable de ser distinto al canon imperante.

De manera explícita los principios de Yogyakarta de: -Disfrute de los Derechos Humanos, Derecho a la Igualdad y No Discriminación, Derecho a la Vida y Derecho a la seguridad personal y a la privacidad, así como a la libertad y a ser tratada humanamente con un juicio justo, y la oposición a ser detenida arbitrariamente, constituyen parte de los principios de la matriz civilizatoria occidental que respaldaron los principios de libertad, igualdad, y fraternidad de los que se enorgullece el mundo del Norte sobre las culturas y pueblos que califica de no civilizados (según su soberbia imperial).

De manera específica, el documento de Yogyakarta (2006, 6) anota en la introducción:

Muchos Estados y sociedades imponen a las personas normas relativas a la orientación sexual y la identidad de género a través de las costumbres, las leyes y la violencia, y procuran controlar cómo las personas viven sus relaciones personales y cómo se definen a sí mismas. La vigilancia en torno a la sexualidad continúa siendo una de las fuerzas principales que sustentan la perpetuación de la violencia basada en el género y de la desigualdad entre los géneros.

....algunos de los principales mecanismos de derechos humanos de Naciones Unidas han afirmado la obligación estatal de garantizar la protección efectiva para todas las personas frente a la discriminación basada en la orientación sexual o la identidad de género. Sin embargo, la respuesta internacional a las violaciones de derechos humanos basadas en la orientación sexual y la identidad de género ha sido fragmentada e inconsistente.

Las paradojas son inevitables. Una cosmovisión que por un lado establece unos principios fundamentales de humanización que contradice con aquellas manifestaciones que se escapan a la homogenización y estandarización que ella misma ha dictaminado como única.

La violencia aparece entonces ante la diferencia. El horror de esta sociedad signada por la perfección de un paradigma de la devastación de lo otro es lo que en términos de las violencias de género debe ser contrarrestada en una propuesta actual de defensa de los Derechos Humanos aplicada a la educación en los escenarios de la escuela y de la sociedad.

El debate de la igualdad de Género desde el enfoque intercultural

La lucha de las mujeres por ser reconocidas como iguales, desde el movimiento sufragista del siglo XIX y XX fue resumido por algunos analistas sociales como la gran revolución de la época. Dicho de otra forma “la revolución silenciosa del feminismo “abrió las compuertas para que la democracia occidental permitiera a los seres humanos expresar sus modos de enfrentar los derechos sexuales como derechos políticos de identidad.

A su vez las diferencias sociales y culturales se expusieron ante los demás como improntas simbólicas resistentes a las clasificaciones antropológicas de tipo moral y a sus consecuentes jerarquizaciones de dominio y negación. Las estigmatizaciones raciales, étnicas, etarias, económicas se polarizaron entre los que validaban la contención del orden monológico y los que se oponían a la entronización de lo único, como inobjetable.

Las prácticas de discriminación ante la diversidad produjeron como reacción una mirada a los derechos de pluralidad intercultural que habían estado vetados muchas décadas, por la mirada unificadora de las diferencias realizada por la Antropología positiva donde lo no-igual era considerado exótico, bizarro pero no merecedor de la misma valoración que lo conocido.

La doctrina de los Derechos Humanos surgida después de la II Guerra Mundial europea de los años 45 del siglo XX, irrumpió con fuerza para respaldar la dominación de los aliados en los territorios de los vencidos pero, igualmente a los otros países donde la dignidad democrática liberal no existía. Lamentablemente el discurso de los derechos

humanos críticos demostró las inconsecuencias geopolíticas y con ello se visibilizaron las macro discriminaciones entre los denominados blancos europeos con los nativos de otras culturas colonizadas y por ello, silenciadas.

Derechos individuales, versus derechos culturales, así como derechos sociales y económicos entraron en la tribuna del debate mostrando que las diferencias de género igualmente estaban matizadas dependiendo de la sociedad, cultura, territorio a la que se perteneciera. El asunto entonces se tornó más complejo, ya no solo se trataba de dignificar todas las expresiones de género sino también del contexto/territorio cultural al que se pertenece.

En este contexto es pertinente la afirmación de Santos (2009, 464):

Se necesita una nueva política de derechos, un enfoque actual a la tarea de otorgar poder a las clases y a las coaliciones populares en sus luchas hacia la consecución de soluciones emancipatorias más allá de la modernidad occidental y del capitalismo global. Se necesita una nueva arquitectura de derechos humanos basada en un nuevo fundamento y con una nueva justificación.

Preguntas sobre ¿Cómo pensar los derechos de género con derechos de expresión cultural? impiden inevitablemente una respuesta universal. La vieja discusión alrededor de la agresión sexual a mujeres de culturas donde los rituales de iniciación son importantes para la reificación simbólica de la vida sexual activa ya no puede ser respondida con anatematizaciones racionales al estilo del raciocentrismo moderno de la ilustración.

La integración del enfoque de género y sus apropiaciones diferenciales convoca a una mirada transversal antirracial de los derechos humanos. Avanzando un poco más, se trata de extrapolar a las diferencias culturales un valor inalienable del respeto a su existencia. Es asombroso como muchas políticas sociales y educativas en un afán de neutralidad disciplinar olvidan mencionar en sus principios la existencia de las mujeres afrodescendientes o indígenas. La ausencia de enunciación no es solo explicada desde la universalidad de las disciplinas modernas sino que constituyen la negación de la existencia de otros pueblos, de otras formas de vivir, tal y como son correspondientes a las diferencias de género.

La feminización de la discriminación racial se radicaliza en los pueblos del sur. La triple exclusión de: género, raza y condición socioeconómica van articuladas a un

destino de vulneración, exclusión, invisibilidad y silenciamiento que debe ser superado más allá de los debates teóricos en el escenario de la interacción social.

Por lo anterior es clave no olvidar como lo afirman Rodríguez e Iturmendi (2013, p. 19 y 36):

...reconocer e implementar los derechos de las mujeres, al tiempo que es reconocido e implementado el derecho a la diversidad cultural y su preservación, supone adoptar un enfoque de género e intercultural. asumir una perspectiva de género e interculturalidad en las políticas públicas no implica sumar las particularidades de cada uno de esos enfoques, Sino entenderlos y abordarlos de modo integral, reconociendo la interseccionalidad de las identidades de género y etnia de las personas en sociedades caracterizadas por la diversidad cultural, como es el caso de la región de América Latina y el Caribe.

..las identidades no se suman, no coexisten, como diferentes capas de piel, sino que más bien se combinan y diluyen una en la otra, creando una identidad integral que enfrenta una realidad de discriminación particular.

Muchos de los investigadores sociales sobre Políticas educativas deben empezar el rastreo sobre la revisión de las mismas a partir de las tensiones de una unificación imposible. La particularidad de la diferencia de género, de edad y de contexto cultural se imponen a una exploración detallada de todos los principios y políticas que han intentado dignificar la vida humana y las otras vidas para evitar las violencias desprendidas de su desconocimiento.

De manera específica Lakshmi Puri (2011) denuncia desde NNU el problema de los *estereotipos negativos sobre el género*.

Los estereotipos se basan en normas, prácticas y creencias sociales... de orden cultural, y basados o promovidos por la religión, y reflejan las relaciones de poder subyacentes, y debido a que son conjeturas que hacen caso omiso de las habilidades, oportunidades y entorno individuales e inherentes a la persona, casi siempre son perjudiciales...Entorpecen la habilidad de las personas de alcanzar su potencial ya que limita sus elecciones y oportunidades. Están detrás de la discriminación de género declarada y encubierta, directa e indirecta, y recurrente que afecta de modo

negativo la igualdad substantiva *de jure* y *de facto* que habría que garantizar a las mujeres. Se traducen en políticas, leyes y prácticas que causan daños a las mujeres sobre el terreno.

Los hombres sufren también porque el tener que adaptarse a los roles masculinos de intereses competitivos y ambiciosos ... Los estereotipos y las discriminaciones de género se nutren en esos roles y tienen un costo alto en lo que respecta al desarrollo, a la obstrucción de la democracia, a la denegación de los derechos humanos y al poner la paz y la seguridad en peligro. Por el contrario, los beneficios de la igualdad de género y del empoderamiento de las mujeres en todas estas áreas son conocidos y no se ponen en duda.

El inventario de estas políticas desde “El Derecho a la Libre Determinación de los Pueblos” proclamado en el año 1945 en la Carta de las Naciones Unidas, así como “El Pacto Internacional de Derechos civiles y Políticos” de 1966 son reseñados en 1987 y en el 2007 de forma respectiva por el Convenio 169 sobre pueblos Indígenas y tribales en países independientes dictaminados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la “Declaración de los Derechos de los Pueblos indígenas por parte de las Naciones Unidas”, sirven como marco de referencia legal dispuesto a su difusión, pero también a los ajustes correspondientes a las formas de enunciación de sus mandatos que siguen eternizando relaciones de poder y sumisión de unas culturas sobre otras.

Salgado (2009) al respecto señalando a Sousa Santos, enuncia los criterios necesarios para construir relaciones interculturales, así:

..el reconocimiento de las debilidades e incompletudes recíprocas de cada cultura es una condición *sine qua non* de un diálogo transcultural...no (se debe) ..perder de vista la *colonialidad del poder* y que históricamente las relaciones,.. entre los pueblos indígenas y la sociedad blanco-mestiza, han sido asimétricas...

Es necesario tener en cuenta los dos imperativos transculturales de la hermenéutica diatópica: 1) De las diferentes versiones de una cultura dada se debe escoger la que representa el más amplio círculo de reciprocidad, la que va más allá en el reconocimiento del otro; 2) Los pueblos tienen el derecho a ser iguales siempre que la diferencia los haga inferiores, pero tienen derecho a ser diferentes cuando la igualdad los descaracteriza. (2009, 4)

La prevención de la violencia de género desde la escuela

La transformación de patrones culturales que se repiten en la violencia entre géneros pasa por una intervención educativa que sea consecuente con las realidades sociales dentro y fuera de la escuela. Advirtiéndose de hecho que la reflexión sobre otras formas de relación y convivencia respetuosa no son tarea exclusiva de ella. Los contextos de las instituciones sociales como la familia, la iglesia, los medios de comunicación, el barrio, la comunidad y los amigos son escenarios de igual validación de las relaciones violentas que los formalizados en la escuela.

En sintonía con lo anteriormente descrito se quiere recordar que la violencia en general y la que existe entre géneros en particular, esta múltiplemente determinada y por ello tanto su estudio, como su comprensión e intervención es de responsabilidad colectiva entre todas las dimensiones y factores que la componen, así como de los actores sociales que intervienen en sus causas y consecuencias.

Prácticas de poderes desiguales y excluyentes en las cuales se sostienen prestigios y beneficios asimétricos de unos colectivos sobre otros es el contexto de verificación de relaciones violentas entre géneros y generaciones distintas y la escuela un escenario más de reproducción de las mismas.

De manera específica la UNESCO e INGEI en su Documento de política *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. de 2015⁵, concluyen que:

La vulnerabilidad de los niños a la violencia de género relacionada con la escuela aumenta si viven con discapacidad, expresan preferencias sexuales distintas de la generalizada o forman parte de un grupo desfavorecido... Los niños y adolescentes son víctimas de actos específicos de violencia como resultado de su orientación sexual o su identidad de género, reales o percibidas... Es en las escuelas donde se produce este tipo de violencia de género, pero también es allí donde se le puede poner fin. La escuela debería ser un entorno de aprendizaje donde se cuestionen

5 UNESCO, UNGEI, ISETM .Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, (2015). La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de política numero 17.

y transformen las normas sociales y las desigualdades de género, entre ellas las actitudes y las prácticas que condonan la violencia. Resulta imposible enfrentarse a la violencia de género relacionada con la escuela sin comprenderla mejor. La incapacidad de reconocer este tipo de violencia e intervenir en su contra impide que las escuelas se transformen en espacios para el empoderamiento de las niñas, los niños y el personal docente (2015, p.14)

De manera muy preocupante, considera este Documento de Política que:

...pese a que las intervenciones han mejorado la sensibilización y las actitudes hacia la violencia en la escuela, no hay pruebas concluyentes sobre métodos para reducir la prevalencia de la violencia de género relacionada con ella. La eficacia de las soluciones precisará estrategias a largo plazo y eficaces en función de los costos dirigidas a prevenir la violencia de género relacionada con la escuela, combinadas con mecanismos de intervención y protección de los afectados, que garanticen la rendición de cuentas.

Esta repetición de lo que sucede en los hechos sociales, entendidos ellos como hechos producidos intersubjetivamente, es multiplicado en la escuela en las formas de educar a los niños y niñas de acuerdo a los roles de género estereotipados; igualmente en los contenidos curriculares de los textos escolares que orientan la formas de enseñanza de las disciplinas obligatorias en los planes de estudio oficiales. Las idealizaciones comportamentales sobre lo que debe hacer lo femenino en oposición a lo masculino y sus consecuentes sanciones cuando no se comparecen a la moral social, constituyen el repertorio de mediaciones en las cuáles hace presencia la discriminación y el irrespeto a las diferencias esenciales de los roles de género.

La democracia escolar representada en los gobiernos donde participan docentes, estudiantes, directivos, en fin comunidad educativa, así como la figura de los personeros tratan de objetar la contención a estos modos de violencia escribiendo nuevamente los manuales de convivencia, orientadores de los principios fundamentales inscritos en la constitución colombiana de 1.991 y su espíritu plural intercultural.

Si la discriminación sexista se aprende también se desaprende. Existen muchas experiencias de desaprendizaje de la violencia que se acompañan de testimonios significativos de los actores educativos. Estas experiencias deben estar acompañadas de

prácticas de justicia social y espacios de reparación de lo histórico personal de generaciones antecesoras donde lo hostil se había naturalizado, sin permitir interpelaciones.

María Cortijo (2009) en su texto *Educación para prevenir la violencia de Género* considera que...

Este proceso performativo, de cambio de valores, debe iniciarse desde las edades más tempranas ... pues ..siguen vigentes muchos mitos relacionados con la violencia de género. Durante mucho tiempo ha sido un tema silenciado, o más bien normalizado, tolerado y apoyado por la sociedad como parte de las relaciones entre hombres y mujeres. Para que un fenómeno de tal magnitud e injusticia no reciba un claro rechazo social ha hecho falta justificarlo, construir creencias, establecer una moral y una ética concreta sobre el tema. Si nos paseamos por la historia, podemos ir recogiendo símbolos, tabúes, leyes, rumores, leyendas y un largo etcétera que han permitido y facilitado la impunidad de este tipo de violencia. ..Una intervención para prevenir la violencia de género en adolescentes debe partir del conocimiento de las opiniones, creencias y valores que manejan las chicas y los chicos en torno a la posición de mujeres y hombres. También es necesario conocer hasta qué punto la tradicional forma de entender las relaciones entre mujeres y hombres influye en la forma en que las y los adolescentes se relacionan (2009, p. 11)

En este mismo sentido se parte de unas premisas y supuestos difíciles de deconstruir:

1. La escuela es violenta en su constitución fundacional, al reconocer solo una forma de ser hegemónica en los ideales de yo de los estudiantes, así como en sus procesos de identificación.
2. La pretensión de enseñanza/aprendizaje del modelo transmisionista no permite el reconocimiento singular de los estudiantes.
3. Los contenidos de formación, así como los de los textos escolares y planes de estudio reproducen los modelos heterosexistas de la identidad sexual y la familia nuclear.
4. La escuela es incuestionable en su estructura, siendo ella la que agencia la negación de la diferencia de opciones de género.

Para poder hacer un consenso de opinión sobre los comportamientos inicialmente misóginos de los estudiantes y docentes en los escenarios escolares, que luego se trasladan a los sujetos con otro tipo de opción sexual e identificación de género, se trata de describir la proveniencia de los argumentos con que ellos se justifican. De igual modo contar con la información necesaria sobre los referentes legales que la prohíben. Con base en lo anterior, en el año 1.993 las Naciones Unidas emitieron la Declaración por la eliminación de la violencia contra la mujer, refiriéndose a ella de la siguiente forma:

Constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales, entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre y han impedido el adelanto pleno de la mujer... (Resolución de la Asamblea General 48 /04 del 20 de Diciembre de 1.993).

Las prácticas agresivas contra las niñas/jóvenes/mujeres argumentadas en la supuesta defensa de un estereotipo de ser masculino, aunque injustas, se sostienen por inercia o temor a ser objeto de burlas ya que lo femenino se considera, debido a su aparente fragilidad, un género menor.

En síntesis se trata de acuerdo con Leñero (2013, 26) de crear las condiciones para transformar las relaciones de género desiguales,, de persistir en el análisis y modificación del ordenamiento social y cultural que asigna a las mujeres y a los hombres comportamientos, posiciones, trabajos, capacidades, habilidades, sentimientos, lugares y espacios, deseos, expectativas, derechos y obligaciones, privilegios e injusticias, reconocimientos y desconocimientos que consolidan una condición de desigualdad e injusticia.

En los estudios de género se plantea que la feminidad y la masculinidad son productos culturales; esto quiere decir que los significados, representaciones y prácticas asociadas con lo femenino y lo masculino no son *naturales* sino que se han *cultivado*. Puesto que se producen cultural e históricamente, pueden modificarse, aunque nos hayan sido transmitidos en la familia, la escuela y en la mayoría de las instituciones con las que nos relacionamos. Esta transmisión

se lleva a cabo por medio de normas, creencias, costumbres y prácticas sociales que van conformando modelos de vida y visiones del mundo sólo en apariencia inmutables.... En el ámbito escolar, la aplicación transversal de la perspectiva de género en las “políticas, programas y proyectos programáticos”, implica intervenir en varios niveles y momentos que van desde la detección de esferas donde aún prevalezcan desigualdades de género ... hasta la formulación de propuestas para revertir tales situaciones. (Leñero, 2013, 16)

Recogemos para finalizar, la propuesta de Díaz-Aguado (2009), sobre cómo prevenir la violencia de género desde la escuela, a partir de estas recomendaciones.

- Reconocer la naturaleza compleja y paradójica de los cambios que se expresa con especial gravedad en los indicadores de violencia de género entre la juventud, e identificar nuevos riesgos o vulnerabilidades.
- Identificar la insuficiencia de medidas concretas generalizadas y con los recursos necesarios como para erradicar el modelo que conduce a la violencia de género por un modelo alternativo basado en la igualdad.
- Promover contextos y papeles que permitan aprender a ejercer derechos con deberes con eficacia y coherencia democrática, orientados a la sustitución del modelo dominio-sumisión por modelos educativos coherentes con los valores democráticos
- Prevenir la violencia de género en la pareja a partir de un adecuado conocimiento sobre cómo empieza y evoluciona.
- Promover la construcción escolar de la igualdad y la no-violencia desde un enfoque integral que incluya la prevención de la violencia de género.

Conclusiones

- Difundir los Principios de Yogyakarta, que afirman las normas legales internacionales vinculantes que todos los Estados deben cumplir. Prometen un futuro diferente en el que todas las personas, habiendo nacido libres e iguales en dignidad y derechos, puedan realizar esos valiosos derechos que les corresponden por su nacimiento.

- Apoyar el desarrollo riguroso y correctivo de los planes de estudio, dando educación desde la primera infancia a todos los niveles y para los niños y las niñas por igual, acompañado de campañas de educación para adultos.
- Crear herramientas educativas especiales para todos los niveles, incluyendo el uso de la educación virtual.
- Promover entre las mujeres y las niñas el ingreso en campos educativos y profesionales tradicionalmente dominados por los hombres como las fuerzas armadas, la aviación, las ciencias, la ingeniería, entre otras.

Bibliografía

- Arkonada, Katu. (2012) Transiciones hacia el vivir bien o la construcción de un nuevo proyecto político en el Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Culturas. La Paz, 276 p.
- Cortijo Calzada, María. (2009). *Educación para prevenir la violencia de Género* Fundación Mujeres & Concejalía de Igualdad y Empleo. Ayuntamiento de Fuenlabrada. España. 45 p.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Sociología Jurídica Crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA).
- Díaz-Aguado, María José. (2009) Prevenir la violencia de género desde la escuela. Universidad Complutense de Madrid. *Revista de estudios de juventud* Septiembre 09 , nº 86. Madrid. 17 p
- Puri, Lakshmi (2011). *Cómo contrarrestar la discriminación de género y los estereotipos negativos sobre el género: respuestas de políticas eficaces*. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2011/7/countering-gender-discrimination-and-negative-gender-stereotypes-effective-policy-responses>
- Rodríguez, Eugenia., Iturmendi Vicente, Ane (2013). *Igualdad de Género e Interculturalidad: Enfoques y estrategias para avanzar en el debate*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Colección de cuadernos: “Atando cabos, Deshaciendo nudos”, 47 p.

Salgado Álvarez, Judith (2009). Violencia contra las mujeres indígenas: entre las “justicias” y la desprotección. Posibilidades de interculturalidad en Ecuador. Ecuador, p 61-72 Recuperado de Anuario de acción humanitaria y derechos humanos = Yearbook of humanitarian action and human rights

UNESCO, UNGEI, ISETM .Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Documento de política numero 17. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf>

Os Jogos Tradicionais e o Lazer: apontamentos para uma cultura da paz a partir da perspectiva da fenomenologia da imagem e do imaginário

Soraia Chung Saura
Priscila Matta
Ana Cristina Zimmermann¹

Introdução

O emocionante filme “Promessas de um Novo Mundo” (Goldberg, 2001) aborda com delicadeza o conflito entre Israelenses e Palestinos, apresentando-o a partir da perspectiva de sete crianças, todas com idade entre nove e treze anos. Embora elas vivam a menos de 10 minutos de distância entre si, convivem com muros simbólicos intransponíveis. Vivem desde que nasceram as desavenças e as perdas. Repetem em seus discursos os ecos das gerações antepassadas, tanto do lado palestino quanto do lado israelense. Todas as crianças são ouvidas e suas falas são cortantes. Ao final, os protagonistas juvenis são convidados a ter um encontro entre si. No início titubeiam, mas por fim acatam a ideia do documentarista. A proposta é de que se estabeleça uma comunicação real entre eles: uma bola e um jogo. Nesse momento, o documentário escancara a esperança. Os ressentimentos entranhados são colocados de lado.

As crianças brincam juntas.

¹ Soraia Chung Saura e Ana Cristina Zimmermann são docentes do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da EEFÉ-USP e da Linha de Pesquisa Cultura, Filosofia e História da Educação da FE-USP. Priscila Matta é doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e pesquisadora colaboradora do Centro de Estudos Ameríndios.

Assim que este documentário ilustra este texto: pensamos em uma Cultura de Paz² a partir de uma corporeidade, ou seja, de uma humanidade que se reconhece por meio de seu corpo.

Assim entendida a corporeidade, como “um nó de significações vivas e vividas”, a noção nos ajuda a entender que sua textura, tecido, entre-tecido, trama e urdidura são, ao mesmo tempo, culturais, sociais, biológicas, psicológicas e ontológicas; se dão na relação de um eu-com-o-Outro-no-mundo, repleto de contradições, conflitos e complementaridades. (Ferreira-Santos & Almeida, 2012, p.99)

Dentre os praticantes de esportes, são recorrentes as declarações onde pessoas de classes sociais, valores, hábitos e costumes diferentes uns dos outros irmanam-se na prática. Com pouco tempo de treino, consideram-se cúmplices. Melhores amigos. “Como uma família”, costumam dizer. Isso nos indica a potência contida neste exercício do fazer junto vivencial. (Ferreira-Santos, 2011)

Nessa troca o corpo é uma mediação entre eu-mundo. Para além da língua, dos costumes, da tradição, a humanidade que nos atravessa. Acreditamos neste diálogo corporal. E não podemos falar em uma Cultura de Paz sem perpassar o movimento humano e as relações que se estabelecem desde tempos longevos.

Escolhemos dois fenômenos por sua abertura e pregnância: os Jogos Tradicionais e o Lazer. Estão intimamente imbricados. Nesta perspectiva, os Jogos Tradicionais representam não apenas um acontecimento do campo da atividade física, mas contribuem sobremaneira com o campo simbólico e hermenêutico. Do mesmo modo, o Lazer não dialoga somente com parâmetros do corpo e da atividade física, mas com anseios, formas de ser e de estar com o outro, portanto, relaciona-se diretamente com

2 “Em 1999, a ONU declarou que uma cultura de paz baseia-se em um conjunto de valores, atitudes, tradições e comportamentos que respeitam a vida, os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos os homens e mulheres.” (UNESCO, 2010) “A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais - o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião - e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A Cultura de Paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.” (UNESCO, 2001-2010).

a condição humana. Ambos, Jogos Tradicionais e Lazer, por sua abertura, flexibilidade e caráter autotélico, atuam como gerador de sentido, sendo também um modo de ser no mundo.

Revelam-se como fenômenos que atualizam imagens e gestos estruturantes para a humanidade, dialogam livremente com as realidades locais e se reinventam a partir de sua estrutura profunda, muitas vezes atemporal e acultural. Deste modo, renovam valores do homem tradicional³, com atitudes de respeito à vida e à natureza. Trata-se, portanto, de práticas que retratam modos de vida, tradições e valores paradigmáticos para os tempos atuais. Tanto um quanto o outro caminham na direção da Cultura de Paz e apresentam como características intrínsecas os seis princípios do “Manifesto 200 para uma Cultura de Paz e Não-Violência” (UNESCO, 2001-2010), a saber: “respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta, redescobrir a solidariedade.”

O Campo de Estudo

Os estudos e pesquisas sobre Jogos Tradicionais e suas relações com o Lazer são considerados tímidos no âmbito acadêmico. A relevância e importância dos Jogos Tradicionais têm sido ressaltada nos últimos anos em razão de sua diversidade, de seu caráter de inclusão, resistência e universalidade, apresentando outros modos possíveis de se olhar e viver em sociedade, para além de uma cultura de massa hegemônica. Tais elementos vão ao encontro dos preceitos de uma Cultura de Paz. O fenômeno ganha espaço e importância quando pensado em sua dimensão constituinte e estruturante para o movimento, principalmente sob a perspectiva de práticas não formais de educação física e esporte. Em 2012 avançamos no debate com a realização do I Seminário Internacional de Jogos Tradicionais, que congregou renomados pesquisadores brasileiros, também da Ásia, da Europa e do continente Americano. Este seminário gerou duas publicações: uma nacional (Zimmermann & Saura, 2014) e outra internacional (Saura & Zimmermann, 2016). Outros textos e artigos foram disseminados desde então, ampliando a discussão acerca do tema.

³ A ideia de homem tradicional desenvolvida por Durand (2008).

Em 2015 estivemos presentes nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, acompanhando as discussões que envolvem os sujeitos deste acontecimento. Um grande e caloroso encontro de 24 povos indígenas que residem no Brasil e povos de 23 países. Apesar das controvérsias que a realização de um megaevento pode gerar, os participantes entrevistados, notadamente lideranças dos grupos presentes, valorizaram sobretudo e com unanimidade, a existência de um evento que congregasse tantos povos. De fato, não há entre os povos indígenas do Brasil, nenhum outro encontro deste porte, onde podem efetivamente reunir-se para discussões, debates, mobilizações. Além de claro, poderem intercambiar práticas corporais.

Na ocasião, também participamos do III Encontro Pan-americano de Jogos e Esportes Autóctones e Tradicionais (III EPJEAT) em Palmas, TO, com representantes de dez países do continente Americano (Brasil, México, Haiti, Guadalupe, Panamá, Colômbia, Chile, Honduras, Peru e Argentina), 9 associações de Jogos Tradicionais, 7 Museus de Brinquedos e 16 Grupos de Pesquisa que representaram 21 estados brasileiros. Este encontro resultou na elaboração da Carta de Palmas, um compromisso firmado entre os participantes de salvaguarda, preservação e pesquisa deste patrimônio rico e humano, bem como na criação da Rede Brasileira de Jogos Autóctones e Tradicionais.

Ainda em 2015 recebemos integrantes da Federação Mexicana de Jogos e Esportes Autóctones e Tradicionais que apresentaram para a comunidade acadêmica a experiência bem-sucedida deste país, onde a valorização dos Jogos Tradicionais e modos de vida dos povos autóctones conduziu à obrigatoriedade do ensino destas manifestações no currículo da Educação Física escolar de todo o país.

No Brasil, a lei nº-9.394 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, desde 1996. Estes conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Tem sido notório os desafios encontrados por professores, gestores e coordenadores pedagógicos na implementação destas temáticas, que incluem amplos elementos presentes nas tradições brasileiras.

Os Jogos e Esportes Autóctones e Tradicionais estão inclusos no vasto patrimônio de cultura imaterial do Brasil, porém, ainda não completamente identificados. No que tange as populações tradicionais brasileiras, existe um amplo percurso a ser percorrido, pois muitas das manifestações corporais de jogos correm à margem de outras

manifestações – religiosas, por exemplo – mas são importantes expressões de um modo de vida e de salvaguarda de uma cultura.

Com este diagnóstico e desafio colocado, no intuito de aprimorar este diálogo necessário entre estudantes, professores e pesquisadores do tema e as comunidades tradicionais - seus modos de vida, de Lazer e de atividades físicas e esportivas – organizamos o II Seminário Internacional de Jogos Tradicionais e Lazer em 2016. Este segundo seminário congregou pesquisadores nacionais, representantes dos Jogos e Esportes Autóctones e Tradicionais do Brasil e representantes de comunidades tradicionais. Recebeu ainda professores da Colômbia, país que tem apresentado um trabalho significativo na salvaguarda e valorização dos Jogos Tradicionais e no Lazer, promovendo festivais em torno dos temas, e que possui experiência a ser compartilhada.

Falamos deste lugar onde o tradicional está localizado na gestualidade atual – com elementos que atravessam tempos e espaços diferenciados, perdurando desde épocas remotas até os dias atuais – inclusive fornecendo bases sólidas para se pensar o esporte de alto rendimento. Na análise de materiais de pesquisa (Zimmermann & Saura, 2014) percebemos que estes jogos preservam elementos estruturantes da humanidade, dialogam livremente com os contextos locais e ainda, se reinventam a partir de sua estrutura profunda. São referências importantes não só para os envolvidos diretamente em suas práticas, mas para toda a humanidade, por fazerem parte de um sistema de imagens e repertórios comuns do homem.

Jogos Tradicionais

Um país como o Brasil, com por exemplo, 247 povos indígenas⁴ identificados e populações tradicionais como os grupos: “caiçara, açoriano, caipira, babaçueiro, jangadeiro, pantaneiro, pastoreio, quilombola, ribeirão/caboclo amazônico, ribeirão/caboclo não-amazônico (varjeiro), sertanejo/vaqueiro e pescado artesanal” (Diegues, 2000), não pode eximir-se de dialogar sobre Cultura de Paz dentro de um escopo de outros modos possíveis de se viver em sociedade, sem levar em conta aspectos apresentados por suas múltiplas e diversas comunidades⁵ tradicionais. Ainda que a

4 Instituto Socioambiental: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>

5 Para fins deste texto, utilizamos o contraponto realizado por Chauí (2008) entre comunidade e sociedade. A

definição conceitual de comunidades tradicionais apresente alguns limites e desafios, Diegues a define como:

Grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relações com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente. Essa noção se refere tanto a povos indígenas quanto a segmentos da população nacional que desenvolveram modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos. (2000, p. 23)

A favor de que nos debrucemos no estudo dos modos de vida paradigmático apresentado por estas populações, temos Lévi-Strauss, que em uma de suas últimas palestras em vida, reflete:

Por muito tempo um ato de fé, a crença em um progresso material e moral voltado a jamais se interromper sofre, assim, sua crise mais grave. A civilização de tipo ocidental perdeu o modelo que dera a si mesma, já não ousa oferecer esse modelo às outras. Portanto, não convém olhar para outros lugares, alargar os quadros tradicionais em que se fechavam nossas reflexões sobre a condição humana? Não devemos aí integrar experiências sociais mais variadas e mais diferentes das nossas, além dessas em cujo horizonte estreito por muito tempo nos confinamos? Posto que a civilização de tipo ocidental não encontra mais em seu próprio fundo com o que se regenerar e tomar novo impulso, pode ela aprender alguma coisa sobre o homem em geral, e sobre si mesma em particular, nessas sociedades humildes e por muito tempo desprezadas, que até época relativamente recente haviam escapado à sua influência? (2012, p. 11)

Essas sociedades oferecem o único modelo para se compreender a maneira como os homens viveram juntos durante um período histórico correspondendo sem dúvida a 99% da duração total da vida da humanidade, e, do ponto de vista

autora aponta como principais características de uma comunidade, “a indivisão interna e a ideia de bem comum; seus membros estão sempre numa relação face-a-face (sem mediações institucionais), possuem o sentimento de uma unidade de destino, ou de um destino comum e afirmam a encarnação do espírito da comunidade em alguns de seus membros, em certas circunstâncias. Já o mundo moderno desconhece a comunidade: o modelo de produção capitalista dá origem à sociedade, cuja marca primeira é a existência de indivíduos, separados uns dos outros por seus interesses e desejos. Sociedade significa isolamento, fragmentação, atomização de seus membros, forçando o pensamento moderno a indagar como os indivíduos isolados podem se relacionar, tornar-se sócios.”

geográfico, numa época ainda recente, em três quartos da superfície da terra habitada. Portanto, as informações que nos trazem essas sociedades não decorrem tanto do fato de que elas poderiam ilustrar etapas de nosso passado longínquo. Elas ilustram mais uma situação geral, um denominador comum da condição humana. Vistas desta perspectiva, são as altas civilizações do Ocidente e do Oriente que constituem exceções. (2012, p. 18)

No que tange especificamente o movimento humano, os Jogos Tradicionais têm sido pesquisados no Brasil sobretudo em sua faceta mais próxima do jogo em si. Muitas dessas práticas são do universo da cultura da infância, mas é a partir da experiência compartilhada do México, que passamos a considerar todas as manifestações do movimento como Jogos Tradicionais, ainda seguindo as definições da Unesco:

Traditional games are motor activities of leisure and recreation which can have a ritual character. They are part of the universal heritage diversity. They are practiced in an individual or collective manner, deriving from regional or local identity; they are based on rules accepted by a group that organizes competitive or non-competitive activities. The practice of traditional games promotes global health. (UNESCO, 2009)

Em pesquisas sobre a temática, (Meirelles & Eckschmidt & Saura, 2016) notamos que há uma raiz coletiva, expressa em coloridos culturais, que salientam a recorrência e intencionalidade de movimentos. Repetem-se em diferentes locais, são recorrentes e recursivos. Embora adquiram diferentes roupagens, mantém sua estrutura fundamental. Nestas recorrências, encontramos algo anterior à tradicional dicotomia natureza-cultura. Localizamos um movimento precedente à cultura, mas próprio do humano. Lembramo-nos, por exemplo, do primeiro registro encontrado da brincadeira de pião, tradicional brinquedo infantil que gira sobre si mesmo: uma pintura grega retrata o movimento corporal de um garoto jogando pião na idade antiga. A imagem do seu gesto é a mesma realizada por meninos ainda hoje, seja no interior da floresta amazônica, nas praias nordestinas, entre indígenas xinguanos, nas escolas ou nas periferias de centros urbanos⁶. Trata-se de um jogo tradicional que dialoga com meninos e meninas de todos

⁶ Para imagens dessa brincadeira, na floresta e na cidade, ver o documentário “Bambeia” (Meirelles e Reeks, 2004) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B5LNk3Xlrs0> e “Pião de Tampinha de Detergente” (Meirelles e Reeks, 2005) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-5FXGlbJ2UQ>

os tempos históricos e sem geografia definida. Assim como o pião, a brincadeira das manifestações populares com o boi, com tambores, com saias. Estão presentes em todos os povos, mais ou menos acentuados, com mudanças em sua forma, porém sempre presentes.

Durand (2002, p.60), inspirado em Merleau-Ponty, considera que “o corpo inteiro colabora na constituição da imagem”, e que há “estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas”. Nesta perspectiva antropológica, considera-se a linguagem do corpo também como uma linguagem simbólica, qual seja, de geração de sentido para a existência humana, por isso talvez a insistência existencial em realizar determinados movimentos. Trata-se, portanto, de um corpo que não é determinado apenas por processos fisiológicos, mas que articula significados, expressa manifestações sociais e está condicionado à dinâmica relacional (Matta, 2016, pag. 107).

De modo que os Jogos Tradicionais colocam em experiência vivida aspectos míticos, metafóricos, subjetivos e inconscientes, corporificando o que está armazenado na memória coletiva humana. O jogo e seu conteúdo se articula com esta memória profunda, uma “arqui-memória”.

Em diferentes jogos tradicionais há toda uma cartografia de movimentos, para diferentes provocações. Mais delicados, mais fortes, mais expansivos ou introspectivos. Na categoria dos ascensionais, os movimentos desafiadores. Subidas, conquistas de árvores, velocidade, guerra de pipas, aviões, provocações do fogo, entusiasmo, competição. Revelam um animus assertivo, bem apurado, repleto de garra e vontade. Já em seu contraponto, os gestos de intimidade e aconchego. O exercício da minúcia, o olhar para o microcosmo, as relações dialógicas e integrativas. Gestos do aconchego, do pequeno, do contido, do contemplativo e do analítico. Junto com as gestualidades, descortinam-se fenômenos mitológicos, arquétipos humanos: do construtor, do inventor, do guerreiro, do caçador, de grandes navegadores. Os movimentos do interior destas manifestações dialogam com formas de expressão presentes em todos os tempos e lugares. Buscam ritmo, buscam beleza, estética e potência máxima.

Seja pelo gesto ou pela ausência dele, pela expressão silenciosa, pelos olhos astutos e vorazes, pelas imagens simbólicas e poéticas, a criança revela a universalidade de intenções recorrentes que podem ser compreendidas como espelhamentos do ser

humano no geral, e não apenas do período da infância. O desafio está em como acessar o fenômeno do brincar, sem o restringir ao universo cultural - e muito menos educacional. (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2015, p.21)

Relações de iniciação aos movimentos tradicionais estão presentes nas manifestações populares, nos jogos que remontam a tempos imemoriais e nas brincadeiras presentes em diversos locais, nas festas e nas atividades físicas e esportivas. Em qualquer expressão de nossa corporeidade. Em contato com estes movimentos, entramos em contato com a profundidade do humano que nos atravessa. São expressões, gestos e elementos simbólicos que nos remetem a imagens primárias, decorrentes das primeiras observações e relações do homem com a natureza.

Essas observações originam os mitos, a palavra falada, o relato, a narração de conteúdo tradicional e oral que visa não apenas explicar o mundo, mas dar sentido a ele. De acordo com o Dicionário de la Academia Real, os mitos constituem-se por serem:

Narração maravilhosa situada fora do tempo histórico e protagonizada por personagens de caráter divino e heroico. Com frequência interpreta a origem do mundo ou grandes acontecimentos da humanidade. (Dicionário de la Academia Real in ORTIZ-OSÉS, GARAGALZA, 2005, p.28)

O mito fala daquilo que nunca aconteceu, mas que sem dúvida, sempre está presente no fundo da consciência. (Salustio in ORTIZ-OSÉS, GARAGALZA, 2005, p.29)

Importante ressaltar que todo o sentido de toda e qualquer mitologia é simbólico. Freud (1999) a caracterizava como sonho coletivo. Na perspectiva antropológica, a mitologia revela-se em imagens e relatos corporais ou falados.

Junto com a linguagem, é o primeiro estado da cultura onde se enraízam valores e se gesta o sentido, o primeiro passo no surgimento da dignificação humana com o qual se reveste o cosmos. (...) O que persegue a mitologia não é propriamente dar uma explicação ao que ocorre, mas colocar em ordem: uma ordem significativa e compreensível para o ser humano, que dê uma resposta concreta às inquietudes

relacionando-as com a totalidade de sua existência. O mito não explica nada, mas implica o vivido. (ORTIZ-OSÉS, GARAGALZA, 2005, p. 27)

Os mitos atuam em todas as formas de comunicação humana, pois composto de imagens que estão em nós. Não é tão simples identifica-las, permeiam a vida como um todo, nos fazendo dar conta dos incontáveis paradoxos e angústias diante do tempo e da morte. (DURAND, 2002). Vida e morte, luz e obscuridade, amor e ódio, masculino e feminino, bem e mal, forte e fraco, ganhar e perder, e assim indefinidamente. As muitas explicações que surgem para os mistérios insondáveis da natureza, das contradições a que estamos expostos, originam muitas mitologias ao longo da história da humanidade.

Esta implicação e geração de sentido exercem uma função protetora no desenvolvimento da psique, proteção que é tão indispensável quanto a nutrição do corpo e a educação do espírito ou intelecto. Mediar a realidade e articular os fatores de oposição que as constituem, integrando-os em uma cosmovisão humana – essa parece ser a principal função dos mitos, da mitologia e todo seu repertório imagético que circula entre os homens desde o início dos tempos.

De acordo com estudiosos do imaginário (dentre os quais citamos Durand, 2002; Bachelard, 2008; Ortiz- Osés, 2005 e Ferreira-Santos, 2012), as primeiras imagens – ou o que chamamos de Mitologia Primeira - podem ser agrupadas em três grandes blocos: Mitologia Materna ou Noturna, Patriarcal ou Diurna e Fraterna ou Crepuscular. Correspondem às imagens ascensionais ou de introspecção e povoam o movimento humano pois atualizam-se e corporificam-se no movimento. Do brincar, das atividades físicas e das manifestações populares – qual seja, dos jogos tradicionais em geral.

Por isso dizemos também do homem universal ou melhor, da criança universal. Pois que independentemente das culturas, as angústias humanas – apesar dos incontáveis avanços da ciência e da tecnologia – ainda são as mesmas. E as formas de geração de sentido também. Mesmo os conflitos que possam surgir nestas ocasiões de jogo são mediados pela mesma gestualidade que busca manter a possibilidade de diálogo. Neste sentido, os jogos são também a ocasião para atualização de dramas e desejos, para o diálogo entre passado e presente.

Observar o homem em movimento e pesquisar sobre os Jogos Tradicionais é, para nós, deste modo, um exercício de perceber o que se configura como pensamento e

formas de expressão da humanidade. É assunto de maior importância para a Cultura de Paz, pois que o tradicional revela-se sempre em relação com o outro e tem o potencial de romper fronteiras: com os outros, com sua potência individual e com o repertório humano. Esta inter-relação formadora e profunda só acontece no corpo em movimento. Se a brincadeira, a manifestação, os jogos tradicionais, encantam, mobilizam, provocam nosso corpo e desejo – temos aí um indicativo da presença do que entendemos por humanidade expressa em jogos.

Lazer

Na perspectiva do Lazer, o encontro com a Cultura da Paz se dá em um profícuo caminho. O Lazer relaciona-se a modos de vida, formas de ser e de estar com o outro, portanto, também com a condição humana. Em uma perspectiva contemporânea, o Lazer prescinde de maiores conceituações e aproxima-se mais de um ideal, um estado e uma forma de ser (BRUNHS, 2004).

Enquanto conceito, o Lazer trouxe inúmeras bipartições, oriundas, também elas, de várias áreas do saber. Inicialmente, o conceito de Lazer surge como fenômeno da sociedade industrial, centrado nas questões do tempo de trabalho e não trabalho - orbitando em torno da produtividade e neste contexto, pautado sobretudo pela sociologia urbana. Pensa-se em necessidade humana de tempo livre e descanso para melhor produtividade. Mais adiante, o Lazer constitui-se como um direito constitucional (SAURA, 2012, 2013a e 2013b), uma importante conquista da classe trabalhadora. Em um período de 24h, seriam oito delimitadas ao trabalho, oito para o sono e oito horas para o Lazer. Estas oito horas de lazer configurar-se-iam como uma importante abertura para o encontro, para a realização de atividades fim, para uma Cultura de Paz.

Atualmente, essa divisão mais racional do tempo não é factível e, quando apresentada às gerações mais novas, gera protestos e desacordos. De fato, diante da tentativa de contabilizar e cronometrar o que seria um tempo livre de lazer, ele inexistente. A definição de lazer não se restringe a seu aspecto temporal, não é um tempo que pode ser medido, mas de qualquer forma já está contaminado pela lógica da produção. A lógica da produção capitalista imprime a noção de tempo perdido, se este não for produtivo e útil, inclusive para todos os momentos de não trabalho. E ainda que dissociemos o Lazer

das atividades de tempo livre, predomina a lógica produtivista: são inúmeros os afazeres de Lazer em sua extensão de utilidade para determinados fins – aquisição de cultura, aprendizado, melhora do desenvolvimento corporal, etc. Como ideal, aproxima-se das atividades que possuem significado para quem os realiza, e

o principal é que o significado não é inerente às coisas do mundo. Ele é construído, produzido, é o resultado de uma prática de significação – uma prática que produz significados, que faz as coisas significarem. (HALL, 1997 [s/p]).

Mais do que ser útil a algo, defendemos o Lazer como um fim em si mesmo, que encerra em si inúmeras possibilidades – não tendo serventia, pode aproximar-se de outra maneira, sem subserviência, à todos os fins. (SAURA, 2013b) Mais do que “tempo” de Lazer podemos dizer de outros modos de resistência à questão do trabalho e do tempo livre, que perdem hoje seus limites divisórios tradicionais como trabalho x diversão, seriedade x brincar. (SAURA, 2014) Na perspectiva ontológica do “Quem sou” em relação ao outro que se apresenta, estas dicotomias são sempre experienciadas em reversibilidade, complementariedade, recursivamente, sem hierarquias, sem modos certos ou errados, apenas como dilatadores de consciência e possibilidades. As próprias comunidades tradicionais nos mostram um lazer integrado com os demais afazeres, habitando uma outra lógica de relação com o tempo e o espaço. De modo que hoje,

Podemos então aproximar o lazer de um estado de tranqüilidade e serenidade o qual permearia a vida como um todo, não sendo possível sua realização num determinado tempo. Implica em fazer poucas coisas, procurar não se meter em coisas desagradáveis e não ir além dos próprios limites. Muitas vezes implica em renúncia e renunciar a dinheiro, status ou poder requer o privilégio de outros valores como sossego, paz, tranqüilidade. (BRUHNS, 2004, p. 96)

Como nos Jogos Tradicionais, é no campo simbólico da imaginação que encontramos um ser humano aberto ao mundo, talvez em estado de ócio criativo (CABEZA; MARTINS, 2008). Este humano renova imagens, ressignifica narrativas, valores, ordens de importância. Um corpo com dimensões políticas que determina sua inscrição ou sua resistência ao normativo estabelecido. Ordena o caos e trabalha

com a consciência de sua finitude. Habita um mundo cultural, mitológico, simbólico, linguístico. Também científico, à luz da razão sensível (MAFFESOLLI, 1998) e novos parâmetros de conhecimento. Novas perspectivas frente aos estudos da imaginação e dos estudos simbólicos passam a ter sua importância reconhecida a partir de Bachelard (2008) e de Durand (2002). Neles, a imaginação – formada por imagens constituintes – retorna à cena principal no campo científico. Antes, empiristas e realistas reduziram o papel da imaginação a uma mera reprodução dos dados da percepção. A imagem era entendida como expressão sensível de algo que não era ela mesma, apenas uma representação da realidade. Portadora de um significado outro que não estaria contido em si, a imagem não passaria de um significante do significado. Mas hoje, a imagem não se subordina a condição ou semelhança com o objeto representado, mas com sua realidade específica. Torna-se origem de sua própria origem. “Ela passa a ser criadora e produtora de sentido”. (PUELLES ROMERO, 1998, p. 338)

As imagens e a imaginação são, deste modo, responsáveis pela criação de sentido, enquanto que a razão, pela inferência lógica. Nesta perspectiva, trabalham em conjunto: criam-se lógicas com sentidos que se articulam entre si em novos significados. Portanto, a própria realidade ou racionalidade está imbricada e implicada por / com a imaginação. “A razão analisa fatos, compreende a relação existente entre eles mas é o imaginário o responsável por criar significado”. (ROCHA PITTA, 2005, p. 12)

Característica deste território de imagens – o imaginário – atua como formador de narrativas e mitos.

Como bem demonstrado nas pesquisas sobre Jogos Tradicionais, o corpo apresenta imagens e narrativas. É assim um local do exercício do imaginário humano. A geração de sentido, embora atue com imagens comuns à toda humanidade, persegue a pergunta ontológica do “Quem Sou”, ou “Qual minha potência”, ou “A que vim ao mundo”. O território do exercício imaginário – portanto, de geração de sentido – é essencialmente o corpo. Pois na perspectiva ontológica do “Quem sou”, temos os gestos e linguagens, biografias e temporalidades, relações subjetivas e objetivas, um corpo vivido. O corpo permite assim o vínculo destes campos que integrados, perdem seus limites divisórios. O corpo em sua gestualidade atualiza essas imagens primeiras, estabelece vínculos. A potência do Lazer como um ideal, como forma de vida, pressupõe a liberdade possível de escolhas pautadas por um ser de autonomia, que persegue movimentos significativos, baseado em narrativas pessoais e imagens universais, repertório de uma Cultura de Paz.

Considerações Finais

Os movimentos contidos nas atividades de Lazer e nos Jogos Tradicionais buscam não apenas uma perfeição técnica. Simbolicamente, referem-se a essa tentativa de organização de mundo. E nesta organização, a humanidade e seu repertório imagético buscam a conciliação do bom, do belo e do justo, independentemente da cultura onde estejam inseridos. Neste sentido, ética e estética não estão dissociadas e tentam também se reequilibrar. Abre-se a possibilidade de um tipo de diálogo que prescindir de conceituações, porque da ordem do sensível. Assim, os Jogos Tradicionais e o Lazer apresentam-se como conceitos alargados, valendo-se da perspectiva do imaginário. O simbólico, a memória corporal humana, as recorrências e a corporeidade sugerem abertura ao outro, ao novo e à expressão, bem como um ordenamento e uma organização de sentidos. Temos visto, ainda em caráter exploratório, que as formas de ser de comunidades tradicionais contribuem com o olhar sobre o Lazer como um modo de vida e apresentam os Jogos Tradicionais como manifestações deste modo de ser. Por definição, as comunidades tradicionais são o *locus* profícuo das representações e do imaginário mitológico humano, oriundas da relação corpo-mundo.

A íntima relação do homem com seu meio, sua dependência maior em relação ao mundo natural, comparada ao do homem urbano-industrial faz que ciclos da natureza sejam associados as explicações míticas ou religiosas. (...) Assim, o caçador tem um comportamento familiarizado com a mata, nela se adentrando para retirar os recursos de que precisa; ele também não tem receio de explorar os estuários e lagunas costeiras protegidas pelas suas técnicas de pesca, mas muitos têm um verdadeiro pavor do mar aberto, do “mar de fora”, da “paisagem da barra”, dos naufrágios e desgraças associadas ao oceano que não controlam. Nesse sentido, é importante analisar o sistema de representações, símbolos e mitos que essas populações constroem, pois é com elas que agem sobre o meio. É também com essas representações e com o conhecimento empírico acumulado que desenvolvem seus sistemas tradicionais de manejo. No imaginário dos povos da floresta, rios e lagos brasileiros estão repletos de entes mágicos que castigam os que destroem as florestas (caipora/curupira, Mãe da Mata, Boitatá); os que maltratam os animais da mata (Anhangá); os que matam os animais em época de

reprodução (Tapiora); os que pescam mais que o necessário (Mãe d'Água). Assim, os moradores da Várzea da Marituba (Alagoas) têm várias lendas, como a da “Mãe d'Água”, que vira a canoa daqueles pescadores que são muito ambiciosos e retiram desnecessariamente muito peixe da lagoa. (Diegues, 2008, p. 22)

Nota-se que estes modos de vida vão em direção aos 8 eixos do Programa de Ação para uma Cultura de Paz da ONU (UNESCO, 2010), quais sejam: cultura de paz por meio da educação, economia sustentável e desenvolvimento social, compromisso com todos os direitos humanos, equidade entre os gêneros, participação democrática, compreensão, tolerância e solidariedade, comunicação participativa e livre fluxo de informação e paz e segurança internacional. Para além das ações necessárias à sociedade de modelo ocidental, temos milenarmente, os modos de vida dessas sociedades expressas em movimento, atualizadas no lazer, nos jogos tradicionais e em todas as suas manifestações corporais.

Diálogo universal, essencialmente humano, cujo envolvimento nos atravessa. Identificamo-nos e irmanamo-nos no jogo, no brincar, nos assuntos que envolvem o movimento. Falamos de uma mesma paixão. Para além da linguagem, o jogo, o brincar, o que acontece quando no Lazer, expressam-se no movimento: qualquer criança ou pessoa em contato com outra pode realizar este diálogo que se manifesta no corpo. Maravilha é saber a gramática do jogo, poder postar-se jogador-protagonista com um outro e estabelecer esta interlocução corporal e emocional vigorosa e entusiasmante.

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, G. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BRUHNS, H. *Explorando o Lazer Contemporâneo: entre a razão e a emoção*. In: Revista Movimento, Porto Alegre, V.10, n.2, p. 93-104, maio/agosto. 2004.
- CABEZA, M.C; MARTINS, J.C. (orgs) *Ócio para Viver no Século XXI*. Fortaleza, CE: As Musas. 2008.
- CHAUI, M.. *Cultura e democracia*. In: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- DIEGUES, A.C. (org) *Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil*. Ministério

- do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. Cobio – Coordenadoria da Biodiversidade. NUPAUB – Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas e áreas úmidas Brasileiras – Universidade de São Paulo. 2000.
- DURAND, G. As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. Ciência do Homem e Tradição: o novo espírito antropológico. São Paulo: Trion, 2008.
- FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. Antropológicas da Educação. 1a. ed. São Paulo: Képos, 2011.
- FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. Aproximações ao Imaginário: Bússula de Investigação Poética. São Paulo: Képos, 2012.
- FREUD, S. A Interpretação dos Sonhos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1999.
- GOLDBERG, B.Z.; SHAPIRO, J.; BOLADO, C. Promessas de um Novo Mundo [Filme] produção de Independent Television Service, direção de Justine Shapiro, B.Z. Goldberg e Carlos Bolado. Israel, 2001. 35 mm / 106 min.
- HALL, S. (Org.). Representation. Cultural representations and signifying practices. Sage/Opens University: London/Thousand Oaks/New Dehli, 1997.
- MAFFESOLLI, M. Elogio da razão sensível. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- MATTA, P. Modos ameríndios de conhecer as florestas: produção de relações e percepções. Tese de doutorado, FFLCH/USP, São Paulo. 2016.
- MEIRELLES, R.; REEKS, D. Bambeia [Curta]. Produção de Ludus Vídeos e Cultura, direção de David Reeks e Renata Meirelles. Brasil, São Paulo, 2004. 4,35 min.
- _____. Piões de tampinha de detergente [Curta]. Produção de Ludus Vídeos e Cultura, direção de David Reeks e Renata Meirelles. Brasil, São Paulo, 2004. 5 min.
- MEIRELLES, R; ECKSCHMIDT, S; SAURA, S.C. Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento. In: Marin, E.C.; Gomes-da-Silva, P.N. (orgs) Jogos Tradicionais e Educação Física Escolar. Editora CRV: Curitiba – Brasil, 2016, vol. 16, 182p. Pag. 63-78.
- LEVI-SATRAUSS, C. A antropologia diante dos problemas do Mundo Moderno, São Paulo, Cia das Letras, 2012.

- ORTIZ-OSÉS, A; GARAGALZA, L. Mitologia Vasca. Fundacion Kutxa: DonostiaSan Sebastian, 2005.
- PUELLES ROMERO, L. La Fenomenología de la imagen poética de Gastón Bachelard. In: Contrastes: Revista Internacional de Filosofia, Málaga, n. 3, p. 335-343, 1998.
- ROCHA PITTA, D. P. Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand. Rio de Janeiro: Atlantica, 2005
- SAURA, S.C. Manifestações Populares e Práticas Educativas Dentro e Fora da Escola. In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 27, p. 22-32, 2013a
- _____. A Pedagogia do Movimento na Perspectiva do Lazer. In: Basso, L.; Correa, W. Pedagogia do Movimento do Corpo Humano. V. 1. 1 ed. Varzea Paulista. Ed. Fontoura. Pag. 121-140. 2012.
- _____. As múltiplas faces do lazer: o fazer das culturas populares, a experiência em museus, o Bumba-meu-boi e o tempo dos sonhos IN: SANCHES, J.; ALMEIDA, R.; SAURA, S.C. (orgs) Interculturalidade, Museu e Educação. V. 1, 1 ed. São Paulo. Editora Laços, pag. 96-112, 2013b.
- _____. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, (São Paulo) Jan-Mar; 28(1):163-75 20
- _____; MEIRELLES, R.; ECKSCHMIDT, S. Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir na Educação Infantil - considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. Revista Brasileira de Educação Física Esporte, São Paulo, Dez; 29 Supl 9. p.19-27. 2015.
- Saura, S.C.; Zimmermann, A.C. Tradicional Games. São Paulo: Pirata, 2016. 256p.
- UNESCO. International Charter of Traditional Sports and Games, Internal Act UNESCO held by W. Lipońskiego, 1. 2009.
- UNESCO. Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.
- UNESCO. Comitê Paulista para a Década da Cultura da Paz, Um Programa da Unesco. 2001-2010. VII – A Unesco e a Cultura da Paz. Disponível em http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm. Acesso em 20/11/2016.
- Zimmermann, A.C; Saura, S.C. (org) Jogos Tradicionais. São Paulo: Selo Pirata, 2014.

Derecho a la participación y vida digna de los niños, las niñas y los adolescentes en las instituciones educativas de América Latina

Surani Silva Nova¹

Introducción

El estudio de la dignidad en el entorno escolar de América Latina ha sido propuesto como uno de los objetivos del proyecto “Educación, Derechos Humanos, Culturas de Paz y No Violencia en la Escuela Latinoamericana”, en busca de explorar “las vivencias que se desarrollan en la escuela sobre las categorías de violencias, derechos humanos y Paz”. En este marco, se pretende identificar desde una revisión documental, las condiciones que garantizan la vida digna de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de Latinoamérica. Se parte de las inquietudes con respecto a la calidad de la educación reflejada en resultados de aprendizaje y derivada de las condiciones de dignidad que se posibilitan en la escuela, por lo que la investigación se orienta al análisis de los factores que propician una vida digna en la escuela.

De acuerdo con Nussbaum (2012), la calidad de vida no se puede definir por el crecimiento económico ni la posesión de bienes y riquezas sino que debe sustentarse en modelos de “desarrollo humano” desde el “enfoque de las capacidades”, el cual conjuga el desarrollo de capacidades personales en su interrelación con la creación de oportunidades, en este sentido, el sujeto es actor de su desarrollo en la medida en que potencie sus capacidades para hacer y ser, pero además es influido por las oportunidades de las que dispone y que son la vía para desarrollar estas capacidades, es decir, que

¹ Psicóloga Especialista en Psicología Organizacional y Especialista en Docencia Universitaria. Candidata a Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. surani.silva@gmail.com

cuando se dispone de oportunidades diversas aumenta la posibilidad de que la persona pueda crear y potenciar sus capacidades, así mismo, a medida que el sujeto desarrolla sus capacidades también podrá ampliar sus opciones y oportunidades futuras.

Para Nussbaum (2012) entonces, el desarrollo humano y la “calidad de vida humana” tienen que ver con las oportunidades de las que dispone el sujeto para hacer o ser lo que pueda, en correspondencia, cuando se dispone de oportunidades diversas como educación, empleo, propiedades o ahorros, relaciones de igualdad, posibilidades de tomar decisiones frente a su propia vida, disfrute de actividades de juego y ocio, condiciones dignas de trabajo, participación en temas sociales, ambientales, políticos, entre otras, aumenta la posibilidad de que la persona pueda crear y desarrollar sus capacidades de hacer y de ser, es decir, que estos aspectos, que son diversos, “son elementos cruciales para una vida humanamente digna” (p. 34) en tanto tienen efectos en la vida de las personas, en su desarrollo y en su capacidad de participar social y políticamente y de disfrutar de sus condiciones de vida.

Desde esta lógica, la calidad de vida humanamente digna se refiere a la disposición de “aspectos o elementos claves” o “los más importantes” en la vida de las personas, lo mínimo para garantizar una vida digna, como las relaciones de igualdad y de justicia, el derecho a la participación política y la libertad de expresión y de asociación y la posibilidad de elegir y tomar decisiones vitales, que garantizan “dignidad y oportunidades para cada persona” (Nussbaum, 2012, p. 35), aquellos aspectos que son claves para desarrollar su “capacidad de desempeño”, de elegir y actuar, es decir, aquellas condiciones de vida que “facilitan a las personas una vida que es merecedora de la dignidad humana que ellas poseen” (Nussbaum, 2012, p. 50).

La autora señala que la noción de dignidad es poco precisa, por lo que se acude a otros conceptos, considerando la noción de respeto como allegado a la dignidad, distinto de satisfacción y cercano a la noción de capacidad básica, “algo inherente a la persona y que exige ser desarrollado” (p. 51). En consecuencia, todas las personas merecen respeto igualitario en la garantía de oportunidades pero partiendo de que las capacidades de importancia central para cada persona son distintas y deben ser respetadas, sin embargo, en algunas capacidades se debe procurar a todas las personas un nivel de umbral de diez capacidades centrales: 1) Vida; 2) Salud física; 3) Integridad física; 4) Sentidos, imaginación y pensamiento; 5) Emociones; 6) Razón Práctica; 7)

Afiliación; 8) Otras especies; 9) Juego, y; 10) Control sobre su propio entorno político y material. Dentro de ésta última se considera el aspecto “Político”, referido a “poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación” (Nussbaum, 2012, p. 54).

De acuerdo con Nussbaum (2012), para que una vida esté a la altura de la dignidad humana necesita de aquello “mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna” (p. 53), esto es superar un nivel de umbral de las diez capacidades centrales descritas. No obstante, es a través de la garantía de los derechos humanos, que se posibilita la creación, el sostenimiento y el disfrute de condiciones de vida dignas en búsqueda de un desarrollo humano integral (Nussbaum, 2012).

El enfoque de las capacidades de Nussbaum (2012) y el de “los derechos humanos coinciden en torno a la idea de que todas las personas tienen derecho a ciertos bienes centrales en virtud de su humanidad misma, y que uno de los derechos fundamentales de la sociedad es el de respetar y apoyar tales derechos” (p. 83 y 84). En este orden de ideas, una vida digna se garantiza a través de los derechos humanos; es a través de la garantía y promoción de los derechos humanos que se garantiza la disposición de las “capacidades claves”, “aspectos o elementos claves” o “los más importantes” en la vida de las personas, es a través de la protección de los derechos fundamentales que es posible “proporcionar una seguridad de las capacidades” (p. 95), una seguridad de que se supere el nivel de umbral de las diez capacidades centrales propuestas por Nussbaum (2012) y, que según esta autora, “coinciden sustancialmente con los derechos humanos reconocidos en la Declaración Universal y en otros instrumentos parecidos” (p. 84).

En este caso, la vida digna de los niños, las niñas y los adolescentes, se asegura con la garantía y promoción de los Derechos del Niño, por lo que para aportar al objetivo de “identificar las condiciones que garantizan la vida digna de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas en Latinoamérica”, planteado en el macroproyecto sobre culturas de paz y no violencia en la escuela, se realizó una revisión documental en la que se indagó sobre cómo se están garantizando estos derechos en la escuela latinoamericana, particularmente el derecho a la participación, asumiendo que desde los derechos humanos se ha reconocido el valor de la dignidad humana y de sus condiciones (García, 1999) y concibiendo la escuela como un escenario garante de los Derechos del niño, lo que posibilita una vida digna para ellos.

Contextualización (Problematización)

De acuerdo con Martínez (2004), las reformas educativas a nivel mundial, especialmente de los países industrializados, han influido enormemente en las reformas a la educación en América Latina, no obstante, se han desconocido las circunstancias históricas y sociales de sus países. En estas reformas se comparten los conceptos de calidad y equidad y se otorga preferencia a aspectos normativos, curriculares, de evaluación y acreditación, administración educativa e inserción de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras, lo que conduce a fracasos en la implementación de estas reformas al confrontarse con la realidad social, política, cultural y económica de las instituciones educativas latinoamericanas (Martínez, 2004).

Como resultado, se ha propiciado el crecimiento significativo en las tasas de escolaridad, lo que da cuenta de una importante reforma en cuanto a oportunidades de acceso a la educación (Martínez, 2004), sin embargo, Rivero (2000) señala que los logros han sido insuficientes y los resultados de los cambios y las reformas han sido escasos, en contraste con la priorización que se ha dado al conocimiento como eje central de la educación con el propósito de generar capital humano para el crecimiento económico. En efecto, la educación ha sido concebida en términos de las disciplinas escolares y no como espacio de ejercicio de los derechos y de construcción de alternativas sociales, lo que necesariamente plantea una tensión entre aprendizajes puramente cognoscitivos y aprendizajes derivados de la participación, la acción y la transformación. Según Rivero (2000), los cambios en las instituciones educativas responden limitadamente a esta lógica de mercado y competitividad, subordinando los procesos educativos a las necesidades económicas (Ratinoff, 1994, como se citó en Rivero, 2000), resultando latentes las desigualdades educativas que derivan de las desigualdades que existen en el entorno social (Rivero, 2000). Rivero (2000) afirma que la educación no se administra y ofrece en iguales condiciones en todas las instituciones educativas y estratos sociales, por lo que se refuerza la desigualdad social.

La presencia de desigualdad social en las instituciones educativas de Latinoamérica da cuenta de la existencia de violencia en su interior, la denominada violencia estructural, que se trata de una violencia indirecta y más oculta que la violencia tradicional o agresión física directa. Como sinónima de la injusticia social, se refiere a

aquella violencia que se construye “dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas” (Galtung, 1985, p. 38-39, como se citó en Jares, s.f., p. 73).

Frente a ello, Jares (s.f.) propone una educación para la paz, pero desde el concepto de paz positiva. No como la ausencia de conflictos y de guerra sino como la antítesis de la violencia, es decir “que el concepto de paz positiva se encuentra en oposición a todo tipo de violencia” (p. 75), refiriéndose también a la violencia estructural, especialmente frente a esta última, Jares (s.f.) señala que “una concepción amplia de la violencia conlleva una concepción ampliada de la paz” (p. 72), abordando la violencia desde “presupuestos democráticos y no-violentos” (p. 74) con el propósito de desarrollar una cultura de la paz, lo que en el contexto de la educación implica educar para el desarrollo, los derechos humanos, la democracia, la acción y la participación.

De acuerdo con Jares (s.f.), la educación para la paz busca reducir la violencia estructural, es decir, las desigualdades; en este sentido Pérez (2014) indica que para el caso Colombiano además de atacar las causas estructurales, se requiere generar procesos de verdad, justicia, reconciliación y perdón frente a los hechos de las violencias en Colombia. Asimismo, Zapata (2016) insiste en que la escuela debe estar inmersa en “una cultura de paz que refleje el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad, colocando en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación” (p. 253). Una cultura para la paz que reduzca cualquier tipo de violencia, la inequidad y las desigualdades en las instituciones educativas, requiere entonces de la generación de condiciones que garanticen una vida digna de los niños, las niñas y los jóvenes, lo que se logra a través de la garantía de sus derechos. Para fundamentar, Torres (2006, octubre 9-11, p. 1) señala que la educación además de ser un derecho es “un medio vital para promover la paz y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”, cuyo propósito fundamental consiste en el desarrollo del potencial del ser humano que le permita contribuir a la construcción de paz.

Asumir la educación para la paz como educar para el desarrollo humano y para los derechos implica tener una visión amplia de la calidad de vida, es por ello que se tomó como punto de partida los planteamientos de Martha Nussbaum (2012), quien propone que la calidad de vida debe sustentarse en el desarrollo de las capacidades reales de la persona para hacer y ser, que le permitan además generar nuevas oportunidades

de potenciación. En relación con el mundo escolar significa que no basta con construir aprendizajes escolares para entender el aprendizaje como una condición de vida digna, desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un escenario de generación de oportunidades para el desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes, lo que se asegura a través de la garantía de sus derechos, con el propósito de garantizar las condiciones de vida digna en la escuela.

Desde esta mirada, los derechos humanos se constituyen en uno de los referentes del estudio, asumiendo como lo señala García (1999), que éstos indican las condiciones que se requieren para tener una vida digna. En este sentido, se asume el concepto de derechos humanos desde Pérez Luño (citado en Villar, 1998, p. 50), quien los concibe como “un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas”, en correspondencia, la UNESCO (citado por Jares, 1998, p. 21) afirma que la escuela debe ser un ambiente de igualdad, que refleje en su administración, su organización, sus relaciones y prácticas pedagógicas, los principios de los derechos humanos.

Bajo estas consideraciones, se buscó analizar ¿cómo se promociona, promueve y garantiza el derecho a la participación en las instituciones educativas de América Latina para posibilitar las condiciones que garanticen la vida digna de los niños, las niñas y los adolescentes? y ¿qué mecanismos y estrategias de promoción y garantía del derecho a la participación se diseñan e implementan para posibilitar condiciones de vida digna en la escuela?. Para dar respuesta, se revisaron artículos de investigación publicados del año 2012 en adelante que dieran cuenta de cómo la escuela latinoamericana garantiza o promueve la participación, incluyendo la formación para la participación.

Aspectos Metodológicos

Se realizó una revisión documental para conocer las condiciones de posibilidad para la participación de los niños, las niñas y los adolescentes en la escuela latinoamericana que les garanticen una vida digna, estimando que la revisión se trata de “una manera ‘depurada’ de ver la realidad” (Hoyos, 2000, p. 26), en la que se indaga sobre el fenómeno “mediante la revisión detallada y cuidadosa que se hace de los documentos que tratan

dicho tema” (Hoyos, 2000, p. 34). La búsqueda de la información de tipo documental, que corresponde a publicaciones de artículos de corte investigativo, fue realizada en las bases de datos Redalyc; Dialnet; Psycodoc y Scielo, identificando 47 artículos que cumplen con los criterios de búsqueda y selección de documentos: 1) artículos publicados del año 2012 en adelante; 2) artículos referidos a la escuela latinoamericana o instituciones educativas de América Latina; 3) artículos que dan cuenta de la promoción y garantía de la participación en la escuela y los mecanismos y estrategias se han diseñado e implementado para ello, incluyendo la formación para la participación y la ciudadanía. Algunos de los descriptores de búsqueda fueron: participación en la escuela, ciudadanía en la escuela, formación para la ciudadanía, formación para la participación, derecho a la participación en la escuela, educación participativa, educación ciudadana, educación en ciudadanía, participación social en la escuela, participación escolar y participación estudiantil.

Resultados

Comprendiendo que la escuela es un escenario de generación de oportunidades para el desarrollo integral de la persona y la promoción y garantía de sus derechos, se identificaron 47 artículos que dan cuenta de las condiciones que se están posibilitando en las instituciones educativas de América Latina para garantizar la vida digna de los niños, las niñas y los adolescentes a través de la promoción y garantía de su derecho a la participación.

Los artículos fueron clasificados por país y año de publicación, identificando que el mayor número de publicaciones sobre participación en la escuela fueron referidas a Chile (12 publicaciones), seguido de Colombia (8 publicaciones) y México (6 publicaciones). Sobre la participación escolar en Argentina, Uruguay y Brasil, se encontraron 4, 3 y 3 publicaciones respectivamente, mientras que el menor número de publicaciones revisadas corresponden a la participación social en la escuela de Perú, con dos publicaciones, y Venezuela, Ecuador, Guatemala, Puerto Rico y Costa Rica, cada país con una publicación. Así mismo, se identificaron dos artículos más en los que se publican los resultados de dos estudios sobre la participación en la escuela realizados

a nivel de Latinoamérica, uno de ellos referido a la participación en la educación inicial en Brasil, Colombia y Perú (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación – CLADE, 2013) y otro realizado por la UNESCO sobre educación cívica y ciudadana, en el que participaron México, Guatemala, República Dominicana, Colombia, Paraguay y Chile (Bellei y UNESCO, 2013). No se identificaron publicaciones que den cuenta de la garantía del derecho a la participación en la escuela de Bolivia, Panamá, Cuba, el Salvador, Honduras, entre otros países latinoamericanos.

El enfoque cualitativo es el que predomina como enfoque metodológico de los estudios revisados, sólo se encontraron unas pocas investigaciones de corte cuantitativo, de igual manera, son los estudios de caso y la sistematización de experiencias los tipos de investigación que prevalecen dentro de este grupo de artículos. Las estrategias metodológicas más aplicadas fueron la entrevista, la observación, seguido de la revisión de documentos y los grupos focales, siendo el análisis de contenido la estrategia de análisis de la información más utilizada.

En general, los estudios revisados han sido suscitados por diversas circunstancias, entre ellas, el cambio en el sistema político de los países latinoamericanos, como el paso de gobiernos autoritarios a gobiernos democráticos y su impacto en las reformas educativas, destacado en países como Chile (Flores-González y García-González, 2014; Letelier y Fiabane, 2015), Argentina (Mayer, 2013; Garriga, Morras y Pappier, 2013), México (Flores-Crespo y Ramírez, 2015) y Venezuela (Rojas y Ballester, 2016); el conflicto armado y los procesos de paz en transcurso o finalizados, en los casos de Colombia (Mosquera y Posada, 2012) y Guatemala (Rubin, 2014); la presencia de violencia, exclusión, desigualdad e inequidad social, violación de los derechos humanos y corrupción (Mosquera y Posada, 2012; Dos Santos, Sergio y Zumar, 2014; Bellei y UNESCO, 2013); la visibilización de las diversas formas de participación estudiantil y sus impactos (Cavieres, 2015; Figueroa-Farfán y Cavieres-Fernández, 2017) y los beneficios de la participación de los niños, niñas y jóvenes en la calidad y la equidad de la educación, en sus aprendizajes, en su formación ciudadana, en su reconocimiento como sujetos de derechos y agentes de cambio y transformación social, en su desarrollo, en la generación de condiciones de vida digna (Imhoff y Brussino, 2013; Perales y Escobedo, 2016; Serrano y Ramírez, 2015; Ortiz, 2014; Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012; Albornoz, Silva y López, 2015; Ascorra, López y Urbina, 2016) y en

el desarrollo de actitudes democráticas para el fortalecimiento y sostenimiento de ideales y prácticas democráticas (Stojnic, 2015); las reformas, cambios y avances en las políticas educativas de gobierno y los sistemas educativos que promueven la apertura de espacios y mecanismos de participación en la vida escolar, como la instauración del gobierno escolar y la inclusión de este tema en los currículos nacionales, el análisis de su aplicación en la realidad educativa y sus resultados, el reconocimiento de la misión que tiene la escuela en cuanto a la garantía de derechos, la disposición de condiciones y oportunidades de participación y la construcción de sujetos políticos y una sociedad democrática e incluyente, así como las dificultades en torno a la educación y la formación en y para la participación y la ciudadanía al interior de la escuela (González, 2012; González, Posada y Valencia, 2012; León y Burgos, 2013; Vera y Vera, 2016; Fabbri y Cuevas, 2013; Mayer, 2013; Garriga, Morras y Pappier, 2013; Souza, 2014; Ochoa, 2016; Perales y Escobedo, 2016; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Ortiz, 2014; Arzola, 2014; Carrión, 2012; Gutiérrez, 2017; Buarque Lins, 2012; Muñoz, C., 2012; Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012; Muñoz, E. 2012; Albornoz, Silva y López, 2015; Cavieres, 2015; Ascorra, López y Urbina, 2016; Figueroa-Farfán y Cavieres-Fernández, 2017; Roca-Piloso, 2016; Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación – CLADE, 2013; Calderón, 2012); la identificación de prácticas y acciones impulsadas desde la escuela para promocionar, promover y garantizar la participación, la educación democrática, la formación en ciudadanía y las condiciones que posibilitan o dificultan su aplicación (Ortiz, 2014; Arzola, 2014; Gutiérrez, 2017; Ascorra, López y Urbina, 2016; Rojas y Ballester, 2016); la motivación por democratizar la escuela ante la persistencia de estructuras verticales, jerárquicas y autoritarias, caracterizadas por relaciones de poder, dominación y control y la centralización en la toma de decisiones, precisando además que no es posible educar para la democracia si ésta no se vive y se ejerce en la escuela, utilizando como vía la participación y la acción (Palacios, 2014; Ochoa, 2016; Perales y Escobedo, 2016; Arzola, 2014; Figueroa-Farfán y Cavieres-Fernández, 2017; Roca-Piloso, 2016; Calderón, 2012); asimismo, la pretensión por democratizar la gestión escolar, que de acuerdo con algunos de los autores revisados, tampoco atiende a los principios de una escuela participativa en su gestión (Lorea, Moreira, Dall'ílna, Cossio y Marcolla, 2012; Buarque Lins, 2012; López, 2015; Letelier y Fiabane, 2015; Castro, Mazo y Quintanilla, 2016; Aparicio, 2016; Rojas y

Ballester, 2016; Roca-Piloso, 2016; Calderón, 2012); el interés por vincular la escuela con su entorno y articular esfuerzos y recursos para abordar colectivamente problemas sociales y ambientales presentes en la comunidad a través de acciones de participación como parte de procesos de educación ambiental y ciudadana (Monosalva, 2015; García, Godoy y Rak, 2014); la intención de poner a prueba la participación como estrategia pedagógica que promueva en los estudiantes el uso de los conocimientos y aprendizajes en un área específica en la interpretación de la realidad y la resolución de situaciones y problemas de su entorno (Parra-Zapata y Villa-Ochoa, 2016; Copetti y Cavalcanti, 2012); la preocupación por la baja participación y acción política y el desinterés, la apatía y la indiferencia por la política y lo político y la organización colectiva, expresada por los niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar (Flores-González y García-González, 2014; Serrano y Ramírez, 2015; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Rubin, 2014; Muñoz, E. 2012; Bellei y UNESCO, 2013).

En las publicaciones se plantea que a pesar de que en la mayoría de los países de Latinoamérica se instauró un sistema democrático posterior al padecimiento de Gobiernos autoritarios que vulneraron y violaron sistemáticamente los derechos humanos, la participación social, considerada como uno de los principales mecanismos de la democracia, no se ha desarrollado ni se muestra representada en la escuela, lo que se manifiesta en el bajo y débil compromiso democrático de los ciudadanos, el crecimiento de la indiferencia y la insatisfacción política, la disminución de los niveles de participación y la permanencia y el fortalecimiento de una gestión y una estructura escolar jerarquizada, autoritaria y centralizada en el poder y en la toma de decisiones (Mayer, 2013; Flores-González y García-González, 2014; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Figueroa-Farfán y Cavieres-Fernández, 2017; Lorea, et al., 2012; Buarque Lins, 2012; López, 2015; Letelier y Fiabane, 2015; Castro, Mazo y Quintanilla, 2016; Aparicio, 2016; Rojas y Ballester, 2016; Roca-Piloso, 2016; Calderón, 2012).

Los artículos sobre participación en la Escuela de América Latina se refieren a temas de política educativa, aspectos curriculares, educación en ciudadanía y participación, gestión escolar, constitución, funcionamiento y dinámica de los gobiernos escolares, tipos y espacios de participación en la escuela y experiencias de participación y de prácticas pedagógicas que promueven la participación en el contexto educativo. En este texto se describe lo hallado en el análisis documental frente a la promoción y

garantía del derecho a la participación en las instituciones educativas de América Latina a través de los dispositivos e instrumentos de política educativa generados para ello.

Política pública para la participación y la ciudadanía en la escuela

De acuerdo con la información documental revisada, se han generado y establecido las políticas para la participación y la ciudadanía en la escuela latinoamericana y, sustentadas en las Leyes Generales de Educación, resoluciones y decretos, han instituido principalmente: 1) la inclusión en el currículo de contenidos y competencias para la formación en participación y en ciudadanía (Muñoz, C., 2012; Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012; Lorea, Moreira, Dall'Ilina, Cossio y Marcolla, 2012; Ortiz, 2014); 2) la implementación de mecanismos para promover y desarrollar una gestión democrática (Lorea et al., 2012), y; 3) la implantación, conformación y funciones del gobierno escolar (Buarque Lins, 2012; Lorea et al., 2012; Palacios, 2014; Arzola, 2014; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Perales y Escobedo; 2016; Gutiérrez, 2017; Garriga, Morras y Pappier; 2013; Mayer, 2013; Vera, y Vera, 2016; Fabbri y Cuevas, 2013), los cuales actúan como instrumentos y dispositivos legales para promover y garantizar la participación en la escuela y su democratización, en respuesta a la escasa participación de estudiantes y padres de familia y la presencia de autoritarismo, relaciones sociales y estructuras organizacionales verticales, abuso de poder y la centralización en la toma de decisiones en el nivel directivo y docente (Palacios, 2014).

En los estudios revisados se sostiene que se han generado grandes cambios a nivel de política educativa en los países de América Latina, impulsados por la instauración del sistema democrático, logrando establecer instancias formales de participación de la comunidad educativa, su conformación, funciones, procesos y procedimientos, definiendo además mecanismos para promover la participación en las instituciones, así como mecanismos y estrategias para la formación en ciudadanía y la participación social, no obstante, también se alude sobre las dificultades y problemas en su aplicación, su funcionamiento, efectividad y el impacto en la dinámica y la realidad institucional. Arzola (2014) señala, “que a pesar del bombardeo de conceptos relacionados con la horizontalidad y la apertura democrática, la estructura educativa conserva sus

mecanismos de control y sus prácticas tradicionales de gobierno” (p. 518), respondiendo a los intereses y las expectativas del Estado y no de los estudiantes.

Si bien la educación para la participación y la ciudadanía se encuentra articulada con el currículo, es bajo la lógica del mercado y la competitividad individual que funciona esta asociación en correspondencia a un modelo empresarial y capitalista con intereses de tipo económico que limitan la democracia y participación escolar (Figueroa-Farfán y Cavieres-Fernández, 2017). Al respecto, Flores-González y García-González (2014) sostienen que los sistemas democráticos han adquirido esta estructura, en la que se expresa un discurso participativo contradictorio con una realidad en la que los espacios de participación política son restringidos y configurados “por la lógica economicista del mercado” (Flores-González y García-González, 2014, p. 34), en este contexto, “la experiencia que se vive en la escuela dista mucho de promover actividades académicas o institucionales que desarrollen la participación”, manteniéndose el protagonismo y la dirección de los adultos (Ochoa, 2016, p. 250). Para Rojas y Ballester (2016), esto significa que la gestión escolar aun no responde a los requerimientos legales definidos para construir y consolidar una cultura democrática y participativa, especialmente en lo relacionado con la falta de disposición de espacios para la toma de decisiones y la reproducción de relaciones verticales y actitudes autoritarias y clientelares en las instancias formales de participación escolar. Así mismo, en la escuela se mantienen dispositivos que refuerzan este tipo de estructura, con fines de dominación y control, que limitan la participación y la democracia “como las lógicas tecnocráticas de evaluación, el control burocrático y el liderazgo gerencial” (Figueroa-Farfán y Cavieres-Fernández, 2017, p. 13).

Garantía del derecho a la participación y a la educación para la participación y la ciudadanía a través del currículo

Los estudios sobre la formación para la participación y la ciudadanía indican, en primer lugar, que los estados han definido su inclusión en los currículos nacionales, es decir, están establecidos los lineamientos para la inclusión de la educación ciudadana a nivel curricular, con el propósito de responder a “la preocupación por construir y

fortalecer sociedades más democráticas, inclusivas y pacíficas” (Bellei y UNESCO, 2013, p. 123), realizando modificaciones al currículum para incorporar los contenidos asociados a la democracia y derechos humanos y el desarrollo de habilidades y actitudes para fortalecer principios y valores democráticos y de participación ciudadana (Muñoz, C., 2012; Rubin, 2014), que promuevan en la institución el ejercicio de la democracia como forma de vida y en la cotidianidad de las escuelas (Ortiz, 2014).

Los artículos que dan cuenta de cómo se está garantizando el derecho a la participación y a la educación para la participación y la ciudadanía a través del currículum están referidos a países como Colombia (González, Posada, y Valencia, 2012; Bellei y UNESCO, 2013), Chile (Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012; Muñoz, C., 2012; Figueroa-Farfán y Cavieres-Fernández, 2017; Bellei y UNESCO, 2013), Argentina (Garriga, Morras y Pappier, 2013), México (Ortiz, 2014), Guatemala (Rubin, 2014), Puerto Rico (Carrión, 2012) y México, Guatemala, República Dominicana y Paraguay (Bellei y UNESCO, 2013).

En los currículos, la educación para la participación y la ciudadanía está establecida como un eje transversal, no obstante, se asigna como principal área responsable a las ciencias sociales y a sus docentes (González, Posada, y Valencia, 2012; Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012; Rubin, 2014). Es en los cursos de historia, geografía y ciencias sociales donde se da mayor énfasis a la formación ciudadana (Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012; Muñoz, C., 2012).

En las publicaciones analizadas se critica que aunque desde las políticas educativas nacionales se propone un currículum integrador, transversal, orientado al desarrollo del pensamiento social y crítico, a la formación de sujetos políticos, activos, participativos, con principios y valores democráticos, a la comprensión de la realidad social y la construcción colectiva de alternativas a los problemas sociales, en la práctica educativa no se desarrollan estas apuestas, manteniéndose el sistema tradicional con énfasis en lo instrumental, lo técnico y lo memorístico (González, Posada, y Valencia, 2012; Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012).

Se denuncia la profunda distancia que existe entre la política educativa para la participación y la ciudadanía y lo que se desarrolla en la práctica, manifestando que ésta se queda sólo en el discurso y en pretensiones que no resultan efectivas y visibles en la realidad de las instituciones educativas y en las actividades de aprendizaje realizadas en el aula, lo que se constata en las brechas presentes entre el currículum formulado y

el ejecutado (González, Posada, y Valencia, 2012 ,Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012; Muñoz, C., 2012), al igual que en los aprendizajes reales alcanzados por los estudiantes (Bellei y la UNESCO, 2013).

Las dificultades en torno a la implementación del currículo son asociadas a la extensión de los contenidos frente al tiempo para su desarrollo, el énfasis en aspectos teóricos y conceptuales, la falta de planeación (Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012) y la falta articulación a programas o cursos específicos, la carencia de organización y coherencia curricular, quedando a criterio del docente la distribución de contenidos, tiempos y competencias a desarrollar (Carrión, 2012), la discontinuidad de los contenidos y la desarticulación de las actividades escolares (González, 2012), la prevalencia de conocimientos acerca del funcionamiento del estado y sus instituciones por encima de las competencias y actitudes participativas (Bellei y la UNESCO, 2013), la carencia de bases que promuevan la autonomía y la reflexión sobre sí mismo y la realidad social, el distanciamiento entre los fundamentos teóricos y la realidad socio-histórica de los países latinoamericanos y el desarrollo de contenidos sin significado y sin sentido para los estudiantes (Vallejos-Silva, 2016).

Figueroa-Farfán y Cavieres-Fernández (2017, p. 15) sostienen que esta orientación Estado-céntrica del currículo y su centralidad en la institucionalidad política, conlleva a que los estudiantes asocien la ciudadanía con el Estado, según estos autores, citando a Torres (2001), esto responde a que los conceptos de democracia y educación han sido asociados en el currículo “bajo el contexto de un modelo capitalista que reproduce en la escuela una racionalidad asociada al modelo empresarial que más bien limita el desarrollo de prácticas democráticas”, de tal manera que, “a través de un currículo estandarizado y medible a través de sistemas y rankings”, se promueve un aprendizaje “funcional al mercado económico” respaldado por “políticas educativas de corte tecnocrático”

Sobre las diferencias existentes entre los currículos de países latinoamericanos, Bellei y la UNESCO (2013) señalan que en Colombia se enfatiza en la dimensión civil, destacando aspectos como la convivencia pacífica, los valores cívicos y la inclusión social, mientras que en los currículos de México, Paraguay o Chile se prioriza la dimensión cívica, destacando contenidos como las formas de representación, la participación democrática, el voto y la rendición de cuentas.

Se destaca la experiencia de Guatemala donde se desarrolló un currículo nuevo, un currículo postconflicto, que tomó como contexto los Acuerdos de Paz, con un “énfasis en los derechos humanos, el reconocimiento de la cultura indígena, el progreso y el desarrollo de una ‘cultura de paz’” (Rubin, 2014, p. 39). La formación cívica y ciudadana se fundamenta en el mantenimiento de la cultura y el fortalecimiento de la identidad nacional, reconociendo “el papel de la cultura y los idiomas mayas en la educación de un nuevo ciudadano guatemalteco” (Rubin, 2014, p. 40), que comprenda su entorno y actúe de manera responsable y crítica bajo principios de solidaridad y respeto y valorando la paz, el medio ambiente y la democracia (Rubin, 2014).

De otro lado, en Argentina la Ley de Educación establece que para generar reflexiones democráticas, los currículos deben incluir la construcción de la memoria colectiva, circunscribiendo contenidos “de los procesos históricos y políticos que hicieron posible el terrorismo de Estado.” (Garriga, Morras y Pappier, 2013, p. 525). Lo anterior da cuenta de que las disposiciones curriculares definidas en las leyes de educación son diferenciadas y responden a las características históricas, culturales y sociales de cada país.

Como propuestas para superar las dificultades en torno al currículo para la educación en y para la participación y la ciudadanía, Bellei y la UNESCO (2013) insisten en la necesidad de la inclusión transversal (en todos los niveles educativos y en los diferentes cursos) de contenidos relativos a temas sociales como la equidad, el medioambiente, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la responsabilidad social, incorporando además temas como las formas de organización, asociación y participación estudiantil. Stojnic (2015) también apela por un currículo que circunscriba contenidos sobre democracia en el aula y organización escolar. Todo ello será posible si se consigue democratizar el currículo a través de experiencias democráticas como la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones con respecto al currículo, el cual debe ser construido participativa y socialmente, como forma de ejercer la democracia y fortalecer la concepción de que la democracia busca la construcción de proyectos colectivos, deliberativos y críticos (Figuerola-Farfán y Cavieres-Fernández, 2017). Consecuentes con esta postura, Garriga, Morras y Pappier (2013), indican que los cursos en ciudadanía deben fortalecer la formación de ciudadanos críticos de su contexto y solidarios a través de la creación de espacios, tanto en la escuela como en la comunidad, en los que se posibiliten prácticas de reflexión y de participación ciudadana

juvenil, las cuales deben ser reconocidas para que hagan parte de las experiencias y los encuentros pedagógicos.

Gestión escolar y participación

El proceso de democratización en la gestión escolar es otra de las preocupaciones manifiestas en las instituciones de América Latina, al respecto se han realizado estudios en Chile (López, 2015; Castro, Mazo y Quintanilla, 2016; Aparicio, 2016), Colombia (Palacios, 2014), Perú (Calderón, 2012), Brasil (Buarque Lins, 2012 Lorea et al., 2012) y México (Arzola, 2014).

Los resultados de las investigaciones revisadas coinciden en que existen las políticas, las estructuras y esquemas formales para promover una gestión escolar democrática y participativa en la escuela, constituyendo como avances importantes en este aspecto la exigencia a las instituciones educativas de estamentos de gobierno escolar con participación de miembros de toda la comunidad educativa, como los consejos estudiantiles y consejos de padres, y la elaboración del Proyecto Pedagógico dentro de un proceso democrático (Palacios, 2014), sin embargo, en la práctica no se evidencia un cumplimiento a cabalidad, en su lugar, se expresa la escasa o nula participación (López, 2015; Castro, Mazo y Quintanilla, 2016), ya que se sigue considerando que es parte del rol directivo la definición de los espacios y tiempos de funcionamiento de estos organismos, por lo que el control sigue estando a cargo de las directivas (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016) y la construcción de instrumentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Planes de Mejoramiento Educativo (PMI) continúa en cabeza de las directivas o de grupos de trabajo conformados por éstas, sin la participación de docentes y estudiantes (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016; Aparicio, 2016), lo que genera que tanto docentes como estudiantes no se identifiquen con ellos, al no ser correspondientes con sus intereses y necesidades, de tal manera que tampoco hay compromiso e involucramiento en su implementación y ejecución (López, 2015; Castro, Mazo y Quintanilla, 2016), de hecho, el liderazgo y el control de la construcción del PEI y el PMI es concebido como parte de las funciones de las directivas, mientras que la implementación se considera como responsabilidad de los docentes (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016; Aparicio, 2016).

De este tipo de gestión de la política educativa surge una participación de estudiantes y “apoderados” en la implementación del PEI y del PMI de tipo “moderada y residual, en el sentido de que ellos son beneficiarios de las acciones ejecutadas” (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016, p. 27), esto significa que la participación se limita a integrarse a aquellas actividades en las que se recibe algún beneficio, sin tratarse de una participación auténtica y de injerencia en la toma de decisiones frente a todos los asuntos de la escuela (Castro, Mazo y Quintanilla, 2016). Esta forma de participación deriva en planes académicos poco o nada pertinentes y descontextualizados, de tal manera que serán poco efectivos o con resultados negativos en los aprendizajes, especialmente en los relacionado con la formación en y para la participación y la ciudadanía (López, 2015).

Se resaltan avances en la participación de la comunidad educativa en la elaboración del Proyecto Pedagógico Institucional, pero las dificultades se observan en su puesta en práctica y en su evaluación (Lorea et al., 2012). Se identifica como uno de los principales problemas en la democratización de la administración escolar, la comprensión de la gestión democrática como una “política gerencialista” que es influenciada por políticas nacionales y que priorizan la organización y la eficiencia institucional, asumiendo y reduciendo la democratización al cumplimiento de requerimientos legales (Lorea et al., 2012) y expresando una participación de tipo formal más no real (Buarque Lins, 2012).

Aplicar los mecanismos de participación como rutinas tradicionales y formales minimiza su potencial y produce una participación restringida (Palacios, 2014). En este sentido, la gestión democrática escolar se expresa en formalismos como la conformación de los consejos, las elecciones de los representantes, la realización de reuniones, entre otros, que actúan como actos y eventos desarticulados y no como procesos participativos reales con efectos en la vida y cotidianidad de la institución y en su transformación (Palacios, 2014). De acuerdo con este autor, en el interior de la escuela se manifiesta una incoherencia entre el discurso y los valores y principios democráticos que se divulgan, como la igualdad, la justicia, la libertad y la autonomía, y las prácticas escolares que, en su lugar, reproducen la imposición, la desigualdad, el autoritarismo y el clientelismo. Esto sumado a la restricción en la participación, su poca o nula injerencia en la toma de decisiones, la falta de confianza en la efectividad de los mecanismos de participación y la promulgación de la representación y las elecciones como criterios democráticos

esenciales, que reproducen una “una visión fragmentada de la democracia, centrada en un esquema instrumental y procedimental, que hace de ésta un asunto más formal que pedagógico” (p. 35).

Arzola (2014) y Calderón (2012) hallaron en la gestión escolar de México y Perú, la prevalencia de una estructura educativa burocrática y de control que está por encima de los aspectos y necesidades académicas y de innovación pedagógica, con una participación formal y unidireccional, priorizando los asuntos administrativos, económicos, de infraestructura y de recursos materiales en la gestión escolar en lugar de los aspectos pedagógicos, de administración educativa y capacitación y formación docente (Calderón, 2012).

En procura de mejorar la gestión de la escuela desde la participación, los autores exponen propuestas relacionadas con la distribución del poder y el liderazgo, la cultura de la participación y su valoración en los procesos escolares, la formación y los aprendizajes, así como la construcción de identidad y de sentido de pertenencia (López, 2015; Castro, Mazo y Quintanilla, 2016 Aparicio, 2016).

Instancias o esquemas formales de participación: El gobierno escolar en la escuela latinoamericana

El consejo escolar o estudiantil constituye el esquema formal de participación instituido legalmente para garantizar la representación de los estudiantes en la toma de decisiones en todos los asuntos de la escuela, es una figura que existe en la escuela latinoamericana. Al respecto, se identificaron 10 artículos que estudiaron estos organismos en Colombia (Palacios, 2014; Vera y Vera, 2016), México (Arzola, 2014; Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Perales y Escobedo, 2016), Perú (Calderón, 2012); Argentina (Mayer, 2013; Fabbri y Cuevas, 2013), Ecuador (Roca-Piloso, 2016) y Brasil (Buarque Lins, 2012). Sus denominaciones varían, aunque su naturaleza, su misión y sus funciones son semejantes.

Sobre los consejos estudiantiles, como mecanismo formal para garantizar el derecho a la participación en la escuela, se encuentran evidencias de su constitución y su conformación en la mayoría de las instituciones educativas de los países estudiados

(Palacios, 2014; Perales y Escobedo, 2016), por lo que se garantiza su presencia en la escuela, no obstante, se observan serias dificultades en el ejercicio de sus funciones y la correspondencia con su naturaleza y propósitos (Perales y Escobedo, 2016; Buarque Lins, 2012), en su operatividad y eficiencia (Flores-Crespo y Ramírez, 2015), en la ampliación de sus acciones al contexto y las problemáticas sociales (Mayer, 2013), en la distribución de poderes entre todos sus miembros, en la generación de procesos de diálogo y en la toma de decisiones en consenso y en colectivo, es decir, aún no hay certezas de su eficacia e impacto en la cotidianidad escolar y resulta visible la falta de legitimidad, aceptación y resonancia de estos organismos (Palacios, 2014; Arzola, 2014).

En las investigaciones revisadas se halla que su constitución se convierte en un formalismo para responder a la política educativa estatal, pero que en la realidad se carece de continuidad en su proceso y sólo se desarrollan algunas de sus funciones, entre ellas, la elección de sus miembros y de los representantes estudiantiles, también como respuesta a los lineamientos y disposiciones legales estatales, reduciendo la participación al proceso electoral y al voto, que ocurre como una situación coyuntural y parte del cronograma escolar, lo que manifiesta que no se dimensiona el impacto de la participación estudiantil a través de los consejos en su formación como sujetos políticos y en su injerencia en los asuntos y mandatos escolares y que no se aprovecha su potencial de formación al no integrar sus actividades como acciones formativas y asumir sus vivencias como experiencias pedagógicas (Vera y Vera, 2016).

Las directivas mantienen el liderazgo y la autoridad en los consejos, limitando la participación de todos sus miembros a la aprobación de planes previamente elaborados, en este sentido, la implementación de estas instancias formales de participación es parcial, sin dar posibilidad a la gestión, la evaluación y la rendición de cuentas, que también constituyen parte de sus funciones, bajo una dinámica burocrática y sin influencia real en la escuela (Perales y Escobedo, 2016), adicionalmente, se priorizan temas económicos, de administración de bienes, de infraestructura y mobiliario, minimizando los temas pedagógicos, que aparecen de manera tangencial y sólo con carácter informativo, ostentando una participación caracterizada “por ser formal, burocrática, unidireccional, conflictiva” (Calderón, 2012, p. 41) y limitada, con falta de compromiso directivo y “capacidad política” de los consejeros para participar en las decisiones (Buarque Lins, 2012), lo que conlleva a que estos organismos sean percibidos

como mecanismos de control impuestos, sin sentido, poco consecuentes con la realidad institucional, con efectos escasos y débiles (Arzola, 2014) y como escenarios de desigualdad en la participación (Calderón, 2012), ya que por temor a la pérdida de control directivo, no se les ha conferido poder y las condiciones para un adecuado funcionamiento al posibilitar un escenario democrático y participativo real (Arzola, 2014).

Como aspectos positivos de la instauración del gobierno escolar, Vera y Vera (2016) se refieren a la deconstrucción de los conceptos de autoridad, control y disciplina, además de propiciar la expresión de las tendencias e intereses de los estudiantes, un mayor sentido de responsabilidad con la participación y el sufragio y mayor importancia política, institucional y formativa a su constitución e implementación, al concebirlo como necesario y conveniente. Según Flores-Crespo y Ramírez (2015), estos espacios han suscitado el desarrollo ciertas competencias para la participación.

En general, en la mayoría de los casos revisados se manifiesta que los Consejos se dedican a abordar principalmente temas de mejoramiento de infraestructura o de recursos, además de problemas disciplinares, mientras que sólo en algunas ocasiones se tratan aspectos pedagógicos, sin embargo, es una constante en su dinámica que la dirección y el control sean tomados por las directivas de las instituciones y, en ciertos casos, por los docentes, mientras que los estudiantes no constituyen una figura visible y de injerencia significativa en los Consejos, lo que supone que la participación que allí surge es informativa, consultiva, formal y tutelada, en consecuencia, las decisiones siguen siendo tomadas por los adultos, en particular las directivas, con el respaldo de los profesores, incluso, en algunos de los casos analizados se denuncia que este poder y control comienza desde la elección de los representantes estudiantiles quienes son sugeridos y apoyados por directivos y docentes.

Dentro de las dificultades presentes para lograr una dinámica de participación real de los estudiantes y una mayor efectividad de estos organismos, se manifiestan algunas situaciones como la disposición de tiempo y esfuerzo requeridos para estas actividades, anudado a las actividades académicas y administrativas que directivas, pero especialmente docentes, deben cumplir en su trabajo diario. Arzola (2014), afirma que no se cuenta con tiempos establecidos formalmente en las instituciones, de tal manera que este proceso puede ser asumido como una carga administrativa (Flores-Crespo y Ramírez, 2015). No obstante, el mayor tropiezo se encuentra en

el temor de directivas y docentes frente a la pérdida de poder, control y autoridad y al grado de influencia que podrían alcanzar los estudiantes en la toma de decisiones (Flores-Crespo y Ramírez, 2015; Mayer, 2013).

Conclusiones

Desde este estudio se asumió que la calidad de vida no puede ser reducida a criterios económicos o de bienestar físico o psicológico, más bien se sustenta desde modelos del desarrollo humano, en este caso el “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum (2012). Desde esta postura, la calidad de vida humanamente digna se refiere a la disposición de “aspectos o elementos claves” en la vida de las personas (Nussbaum, 2012, p. 35), en este sentido, uno de los aspectos esenciales para garantizar la vida digna de los niños, las niñas y los adolescentes y reducir la violencia estructural en la escuela, es la participación, la cual se asegura promoviendo y garantizando este derecho. La escuela es de vital importancia desde esta perspectiva, puesto el aprendizaje se entiende como condición y como habilitante para otras condiciones de vida digna.

Se concluye de entrada que las investigaciones en Latinoamérica son motivadas por el proceso de democratización que se ha iniciado, establecido y fortalecido en varios países de Latinoamérica frente a la baja participación ciudadana evidente también en las naciones, lo que conlleva además a preguntarse por la educación para la ciudadanía y la participación, así como los mecanismos y estrategias de la escuela para garantizar y promover la participación como uno de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y uno de los aspectos clave para garantizarles una vida digna y, en consecuencia, reducir los niveles de violencia en el contexto escolar y aportar a la construcción de una cultura de paz.

Aun cuando se ha avanzado en temas de política educativa en relación con la participación, los estudios reflejan que en la realidad escolar no se aplican en su totalidad, ni con el propósito de promocionar y garantizar el derecho a la participación con sentido y valores democráticos, de tal manera que desde esta mirada no se está asegurando a cabalidad una vida digna a los niños, las niñas y los adolescentes en las instituciones educativas de América Latina, puesto que no se permite su participación

en aspectos de la vida escolar, elemento clave para tener una vida humanamente digna según Nussbaum (2012).

Las dificultades más sentidas en la escuela de los países Latinoamericanos en cuanto a participación social y formación en ciudadanía corresponden a la implementación de instancias formales de participación y ciertos lineamientos de la política educativa únicamente por cumplir con los requerimientos institucionales y de gobierno (Participación instrumental o formal). A su vez, no hay distribución del poder en la toma de decisiones, siguen siendo los adultos, en particular las directivas de la institución, los que toman las decisiones o influyen en la opinión de los estudiantes (Participación tutelada), manteniéndose una estructura jerárquica vertical, autoritaria y de control (Participación restringida y obligada), tanto en la gestión escolar como en las prácticas de participación, de tal manera que los esquemas formales de participación sólo se usan para informar y consultar (Participación consultiva e informativa) o gestionar recursos para lograr mejoras físicas y tecnológicas, así como cumplir con las disposiciones legales (Participación clientelar).

La gestión escolar democratizada y la implementación del gobierno escolar son asumidos como la aplicación del proceso electoral en la escuela, por lo que se restringe a la conformación de los consejos estudiantiles y de padres a través de la puesta en marcha de la elección de representantes, dando cumplimiento a este mandato, pero incluso son las directivas y docentes los que siguen controlando esta actividad en la escuela. En cuanto al funcionamiento de éstas instancias formales de participación, se halla que aunque se constituyan con representantes de docentes y estudiantes, persiste el liderazgo y el control por parte de las directivas, limitando la participación exclusivamente a la opinión o la consulta sin llegar a procesos de diálogo, reflexión, negociación, toma de decisiones y construcción en colectivo (Participación simple, simbólica, no real).

Sobre la formación en ciudadanía, se manifiesta que prevalece la delegación de esta responsabilidad al área de las ciencias sociales, específicamente a los cursos de historia, ciudadanía o ética, manteniéndose el sistema tradicional de tipo instrumental y memorístico, con contenidos más amplios pero difusos y distantes de las realidades sociales de los estudiantes y centrados en la institucionalidad, la estructura y el funcionamiento del gobierno, respondiendo principalmente al modelo de formación capitalista, de mercado y de competitividad individual.

Al respecto de estos resultados, se podría pensar que muchas instituciones educativas pueden realizar esfuerzos para generar y aplicar mecanismos y estrategias de participación pero estas experiencias no son sistematizadas, como lo expresa Monosalva (2015). Por otro lado, es posible suponer que las políticas de gobierno resultan ser no correspondientes con las realidades y necesidades de las instituciones educativas y de sus estudiantes, que no se cuenta la preparación suficiente para generar programas de participación de impacto y que los docentes no están capacitados para crear posibilidades de participación, prácticas y experiencias democráticas (Ortiz, 2014), asimismo, se delega esta responsabilidad a un docente o un pequeño grupo de docentes y no se asume como una responsabilidad colectiva e institucional. Finalmente, los autores coinciden en plantear que la educación para la ciudadanía y la participación implica no sólo los saberes sobre aspectos de la política, el civismo y la ciudadanía, sino también la generación de oportunidades reales de participación de los estudiantes y su incidencia en la toma de decisiones, que hagan de la participación parte de la cotidianidad escolar.

Referencias Bibliográficas

- Aceituno, D., Muñoz, C. y Vásquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2° año de Enseñanza Media. En Fernández, N., García, F.F. y Fernandez, A.S. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen II*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Díada Editora, S. L.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41, 81-96.
- Aparicio, C. (2016). Percepciones sobre el ejercicio del rol directivo y sus alcances para el aprendizaje de la democracia. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 71-86.

- Arzola, D.M. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 511 [online], 19(61), 511-535.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), p. 1-18.
- Bellei, C. y UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - OREALC/UNESCO Santiago. España: Ediciones del Imbunche.
- Buarque Lins, M.B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educar*, 48(2), 285-298.
- Calderón, L. (2012). La dinámica participativa en las actas de reuniones del CONEI. *Educación*, 21(41), 41-62.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación - CLADE (2013). *Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia. Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia*. São Paulo- SP Brasil.
- Carrión, J. (2012). Análisis curricular de la educación ciudadana en el sistema público de enseñanza en Puerto Rico: nivel elemental y secundario. En Fernández, N., García, F.F. y Fernandez, A.S. (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Díada Editora, S. L.
- Castro, F., Mazo, P. y Quintanilla, P. (2016). Instrumentos claves de la gestión escolar. El caso de la subvención escolar preferencial de Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3). 1-31.
- Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto. Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1311-1334.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 9-28.

- Copetti, H. y Cavalcanti, L. (2012). La ciudad, el lugar y la práctica de ciudadanía para la enseñanza de la Geografía: relato de experiencias. En Fernández, N., García, F.F. y Fernandez, A.S. (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Díada Editora, S. L.
- Dos Santos, S., Sergio, R, y Zumar, G. (2014). “Convivir con códigos”. En Administración Nacional de Educación Pública-ANEP, Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, Consejo de Educación Secundaria-CES y Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay-MEC. *Prácticas participativas en educación secundaria en Uruguay. Experiencias en derechos humanos, participación, inclusión y memoria reciente*. Uruguay.
- Fabbri, S.B. y Cuevas, V. (2013). Jóvenes y participación en la escuela media nocturna. *Razón y Palabra*, 18(85), 353-370.
- Figueroa-Farfán, V. y Cavieres-Fernández, E. (2017). La contribución de las movilizaciones estudiantiles a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios chilenos. *Praxis educativa*, 21(1), 12-21.
- Flores-Crespo, P. y Ramírez, A.V. (2015). La Participación Social en la Escuela en México. Una Revisión de Literatura. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 77-94.
- Flores-González, L.M. y García-González, C.A. (2014). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 31- 48.
- García, E. (1999). *Derechos humanos y calidad de vida*. Departamento de Psicología Básica. Procesos cognitivos. Universidad Complutense. Madrid: Tecnos.
- García, V., Godoy, C. y Rak, G. (2014). “Memoria que es vida abierta”. En Administración Nacional de Educación Pública-ANEP, Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, Consejo de Educación Secundaria-CES y Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay-MEC. *Prácticas participativas en educación secundaria en Uruguay. Experiencias en derechos humanos, participación, inclusión y memoria reciente*. Uruguay.
- Garriga, M.C., Morras, V. y Pappier, V. (2013). La enseñanza de la historia, los jóvenes y la política. *Práxis Educativa (Brasil)*, 8(2), 517-535.

- González, J.F. (2012). Programa de participación de niños y niñas de la ciudad de Bogotá: "Reconociéndonos en el Espacio Público". En Fernández, N., García, F.F. y Fernandez, A.S. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Díada Editora, S. L.
- González, J.A., Posada, R.P. y Valencia, C.H. (2012). La enseñanza para la participación en el currículo de Ciencias Sociales en la educación obligatoria en Colombia. En Fernández, N., García, F.F. y Fernandez, A.S. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Díada Editora, S. L.
- Gutiérrez, J. (2017). La cultura política en centros educativos públicos de secundaria y su incidencia en la participación político electoral estudiantil. *Derecho Electoral*, (23), 33-54.
- Hoyos, C. (2000). *Guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín: Señal.
- Imhoff, D. y Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 19(2), 205-213.
- Jares, X. (s.f.). *Educación para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos*.
- Jares, X. (1998). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Letelier, M.E. y Fiabane, F. (2015). Participar en el Espacio Educativo: Establecimientos Municipales que Construyen sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 81-96.
- León, O. y Burgos, P. (2013). Primicias que la escuela de hoy debe tener para el fortalecimiento de la autonomía, en la formación de sujetos políticos, mediado por el cabildo escolar en los niños, niñas y jóvenes guambianos. *Plumilla Educativa*, 11, 369-388.
- López, K. (2015). Análisis de la gestión de la política educativa del Ministerio de Educación de Chile desde la percepción de estudiantes, docentes y directivos. *Contextos Educativos*, (18), 43-59.

- Lorea, M., Moreira, A., Dall'ilha, M., Cósio, M. y Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 89-113.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos Editorial.
- Mayer, L. (2013). La escuela participativa y la prevención de la conflictividad escolar cotidiana. Algunas aristas para su análisis. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), 478-490.
- Monosalva, M.S. (2015). Educación ambiental y participación ciudadana en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. *Revista de Humanidades*, 24, 89-118.
- Mosquera, C.A. y Posada, R. (2012). Retos educativos y formación ciudadana. Experiencia significativa Aula del Sol. En Fernández, N., García, F.F. y Fernandez, A.S. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen II*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Díada Editora, S. L.
- Muñoz, C. (2012). El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante?. En Fernández, N., García, F.F. y Fernandez, A.S. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Díada Editora, S. L.
- Muñoz, E. (2012). El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: una experiencia de participación ciudadana. En Fernández, N., García, F.F. y Fernandez, A.S. (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen II*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: Díada Editora, S. L.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Ochoa, A. (2016). Ideas de niñas, niños y adolescentes sobre la participación. Su importancia en la construcción de la convivencia en la escuela. En Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J.J., Molero, M., Martos, A., Simón M. y Barragán, M. (Comps.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Volumen II*. Artes Gráficas Salvador.

- Ortiz, J. (2014). Democracia en la escuela: Comencemos con el derecho a la palabra. *Signos Filosóficos*, 16(31), 97-124.
- Palacios, N. (2014). La democratización de la vida escolar. Sus orígenes, logros y limitaciones: un estudio de caso en Colombia. En Mata, P., Ballesteros, B. y Gil, I. (Ed.) *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Traficantes de Sueños*.
- Parra-Zapata, M.M. y Villa-Ochoa, J.A. (2016). Interacciones y contribuciones. Forma de participación de estudiantes de quinto grado en ambientes de modelación matemática. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-27.
- Perales, F. y Escobedo, M.M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 69-81.
- Pérez, T.H. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación*.
- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23.
- Roca-Piloso, P.M. (2016). La conformación de los Gobiernos Estudiantiles y su participación directa en la organización académica. *Dominio de las Ciencias*, 2(núm. esp.), 30-47.
- Rojas, J. y Ballester, B. (2016). Participación Ciudadana: Significados y Sentidos Atribuidos por Actores Sociales a Partir de la Gestión Pública de Dos Agentes Educativos Municipales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 193-212.
- Rubin, B. (2014). Formación cívica en las escuelas guatemaltecas. En Mata, P., Ballesteros, B. y Gil, I. (Ed.) *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Traficantes de Sueños*.
- Serrano, D. y Ramírez, L.V. (2015). La participación infantil y la convivencia en espacios escolares: Una experiencia para su mejora en la educación primaria. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 6(1), 76-90.
- Souza, P. (2014). Proyecto de participación estudiantil del Consejo de Educación Secundaria: mi experiencia como referente departamental. En Administración Nacional de Educación Pública-ANEP, Organización de Estados Iberoamericanos-

- OEI, Consejo de Educación Secundaria-CES y Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay-MEC. *Prácticas participativas en educación secundaria en Uruguay. Experiencias en derechos humanos, participación, inclusión y memoria reciente*. Uruguay.
- Stojnic, L.G. (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: el caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, (85), 112-139.
- Torres, R.M. (2006, octubre 9-11). *Derecho a la educación es más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Ponencia presentada en el Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, Diputación de Barcelona, Barcelona, 9-11 octubre 2006. Versión revisada y ampliada de la conferencia en el X Congreso Nacional de Educación Comparada, Sociedad Española de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián, España, 6-8 septiembre 2006.
- Vallejos-Silva, N. F. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de Formación Ciudadana que subyacen en el Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la enseñanza básica Chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(45).
- Vera, N.Y, y Vera, L.Z. (2016). La construcción de la democracia escolar. *Revista Temas*, 3(10), 137-151.
- Villar, L. (1998). *Derechos humanos: responsabilidad y multiculturalismo*. Serie de Teoría Jurídica y Filosofía del Derecho N. ° 9. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Zapata, G.A. (2016). La escuela como escenario de paz: justicia restaurativa y resolución pacífica de conflictos. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, 24(3). 249-260.

Itinerários de Lorenzo Luzuriaga no espaço hispano-americano e a constituição de um modelo de Escrita de História da Educação¹

Roni Cleber Dias de Menezes²

Desde sua afirmação no terreno da pedagogia e da educação, na década de 1910, na Espanha, até seus estertores no final da década de 1950, na Argentina, Lorenzo Luzuriaga ocupou um lugar proeminente entre os homens de saberes do mundo hispânico, tendo por marco iniludível a reflexão sobre as formas de produção e transmissão da cultura praticadas na Ibero-américa, notadamente no que tange ao modo como as sociedades da península ibérica e do Novo Mundo pensavam seu processo de formação histórica e nos instrumentos de atualização desse mesmo processo mediante um compósito que agregou, de um lado, a formulação de uma política educacional e de um pensamento e atuação pedagógicos hauridos a partir do modo como incorporou aspectos do escolanovismo e, de outro, o esforço em precisar o papel jogado pelo patrimônio cultural hispânico, desde as críticas dirigidas a uma espécie de imobilismo das disposições mentais em Espanha – que se refletia na pouca

¹ Este texto corresponde a uma versão adaptada de conteúdos explorados nos seguintes materiais: MENEZES, R. C. D. de. Circuito e fronteiras da escrita da história da educação na Ibero-América: experiência de escrita de Lorenzo Luzuriaga na Espanha e na Argentina e sua apropriação no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, n. 3 (36), set. /dez. 2014, p. 245-267; MENEZES, R. C. D. de. Recepção a Lorenzo Luzuriaga no Brasil: reflexões acerca da introdução de Historia de la Educación y de la Pedagogía nos cursos de formação docente do país (1955-2000). *Historia de la Educación (Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación)*, v. 15, n. 1, p. 82-98, 2014; e GONDRA, J. G.; MENEZES, R. C. D. de; SILVA, J. C. S. Pesquisa, ensino e escrita da História da Educação: traços da experiência de Lorenzo Luzuriaga. In: ROCHA, H. H. P. da; Salvadori, M. A. B. (org.). *Entre Brasil e Argentina: miradas sobre a história da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p. 151-178.

² Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

porosidade das instituições e atores dos campos das ciências, das letras e filosofia face às mutações enérgicas nesses domínios que vinham se processando à leste dos Pirineus – até a elaboração de uma espécie de filosofia da história na qual o viço e “juventude” pelas quais eram perspectivadas as sociedades hispano-americanas as elegiam como terreno fértil para a experimentação de suas concepções políticas, educacionais e pedagógicas.

Será exatamente esse trânsito do Velho ao Novo Mundo, e as implicações que carrearam para o pensamento e práticas de Luzuriaga, o escopo primordial deste trabalho. Adicionalmente, tratar-se-á de observar como tais reverberações se projetam sobre a escrita que empreende da história da educação de sociedades desde a Antiguidade até a primeira metade do século XX. Consoante com esse aspecto, a observação do trânsito do intelectual, editor, periodista, professor universitário e ativista político Lorenzo Luzuriaga privilegiará uma abordagem cruzada com os “microclimas”³ nos quais se processou a atuação pública do pedagogo espanhol, procedimento intentado nas páginas a seguir.

Percursos de Lorenzo Luzuriaga: dos projetos de renovação educacional na Espanha à constituição de uma biblioteca pedagógica

Embora seu itinerário apresente importantes deslocamentos, arrisca-se, apoiado na regularidade com que esse fato é credenciado pela bibliografia sobre o personagem aqui focalizado, a reprodução de certos princípios doutrinários na transposição realizada por ele da Europa para a América do Sul. Nascido em Valdepeñas, província de Ciudad Real, na comunidade autônoma de Castilla-La Mancha, em 29 de outubro de 1889, Luzuriaga vivencia em sua adolescência os reflexos de um sentimento de decadência nacional, que tem como emblema a perda das últimas possessões coloniais – Cuba e Porto Rico no continente americano e as ilhas Guam e as Filipinas na região do Pacífico – e que se expressa em um movimento intelectual de grande envergadura na transição

3 A acepção de microclimas aqui é tomada de empréstimo ao historiador francês Jean-François Sirinelli, para o qual a noção remete tanto ao sentido geográfico/físico quanto afetivo em que se processam as relações interpessoais, abrangendo, assim, conjuntamente espaços institucionais e nexos de amizade/cumplicidade, competição/hostilidade, vínculos familiares e de ordem variada. A propósito, cf. SIRINELLI (2003), p. 20 e segs.

do século XIX para o século XX, o qual, dentre várias consequências, buscou examinar as causas de uma acreditada estagnação material, científica e cultural da Espanha e, por outro, pôs em marcha uma plataforma de (re)aproximação cultural entre os antigos colonizadores e as repúblicas oriundas do esfacelamento do império, plataforma essa que recebe a denominação de hispano-americanismo. Essa atmosfera que envolve Luzuriaga em seus primeiros passos na cena pública o marcará profundamente, sendo que ambas as consequências a que aludimos logo acima constituirão duas preocupações importantes em seu percurso, e que encontram, por seu turno, uma tentativa de resolução no modo como o autor castelhano-manchego se apropria, teoriza e difunde o escolanovismo.

É por intermédio do envolvimento com a Escola Nova, verificado desde meados da década de 1910, que Luzuriaga começa a dar consistência teórica à sua prática pedagógica e a dar fundamentação às suas críticas ao que entende como escola tradicional espanhola. Em seus escritos dessa época já se encontram os quatro elementos fundamentais da sua concepção educacional, os quais continuam a referendar sua produção intelectual depois de deixar a pátria: a defesa da escola única, ativa, pública e laica. Essa concepção se engendra em decorrência de pertencimentos, associações e filiações de múltipla ordem, das quais se pode, sumariamente, elencar cinco dimensões: a vinculação a instituições de ensino e pesquisa criados na Espanha entre o final do século XIX e início do seguinte, nitidamente com foros de renovação da pedagogia praticada no país; a inserção no movimento da Escola Nova, experiência que, em alguns aspectos, amalgama-se com seu tirocínio nas instituições a que se alude acima; a atuação no campo editorial, marca expressiva de Luzuriaga em Madri (até 1936, quando, em decorrência do espocar da guerra civil se vê obrigado a buscar exílio no Reino Unido) e em Buenos Aires (de meados da década de 1940 até sua morte, em 1959); as relações com intelectuais espanhóis exilados na Argentina; e a escrita de manuais escolares no domínio da história da educação.

No que toca à vinculação aos institutos de ensino e pesquisa ganha proeminência o ingresso e a participação de Luzuriaga na ILE (Institución Libre de Enseñanza), no Museu Pedagógico, a atividade docente nas universidades de Tucumán e Buenos Aires e, por fim, a condição de professor visitante em universidades estrangeiras na América

Latina (Chile e Venezuela). A ILE esteve associada desde sua criação em Madri, em 1876, ao movimento de renovação cultural, pedagógica e intelectual da Espanha. Movimento em muito parecido à prática das intervenções sociais, culturais e políticas dos círculos letrados de países ibero-americanos de procurar em modelos europeus de além-Pireneus receituário para a atualização histórica de suas sociedades. Nesse sentido, a ILE representava aos olhos de alguns historiadores espanhóis um dos liames e ponto de inflexão no país dos valores da Europa moderna. Em relação à ILE Luzuriaga experimentou um duplo pertencimento, como aluno e professor, identificação que deixou marcas duradouras no seu itinerário no campo da educação e da pedagogia. Em linhas gerais, o conteúdo principal das preocupações da ILE abarcava o método intuitivo, o princípio da atividade, o valor do trabalho na formação, a formação estética e física, a inserção na realidade, a supressão de exames e a coeducação. (WARDE, 1998) Conforme aponta essa autora, a ILE “aglutinava o que havia de renovador na intelectualidade espanhola de fins do século XIX e início do XX.” (op. cit., p. 77) Mais do que um estabelecimento de ensino, “representava para os seus membros uma *comunidade espiritual*, consagrada ao cultivo e à propagação da ciência em suas diversas formas.” (id., p. 77)

Também por volta de meados da década de 1910 encontramos Luzuriaga no Museu Pedagógico Nacional, na qualidade de responsável pelo setor de publicações, cargo no qual permanecerá por 20 anos. O Museu foi criado por Decreto Real de 6 de maio de 1882, sob a inspiração e obra dos idealizadores da ILE, tornando-se, desde então, um centro vivo de investigação educativa, de formação, assistência técnica, com uma significativa projeção social na Espanha de finais do século XIX e primeiras décadas do seguinte. Desde sua criação e durante muitos anos teve como diretor Manuel Bartolomé Cossío, importante nome do escolanovismo espanhol e a quem Luzuriaga dedicou o livro *História da Educação e da Pedagogia*. Além de concentrar uma importante biblioteca, detentora de uma gama numerosa de títulos nacionais e internacionais, o Museu contava também com um laboratório de antropologia pedagógica, oferecia cursos de pedagogia geral, de ciências experimentais, organizava ciclos de conferências pedagógicas, publicava monografias e estudos na área e possuía ainda um veículo editorial, o *Boletín Pedagógico*, o qual se enviava gratuitamente a todos

os professores públicos, chegando a ter uma tiragem de 30.000 exemplares. Todas essas iniciativas fizeram do Museu um centro de referência no movimento de modernização do magistério. (BARREIRO, 1989)

A articulação das perspectivas teórica e prática relacionadas ao modo como o escolanovismo frutificou entre os intelectuais da ILE ditou a irrupção de Luzuriaga na cena pública espanhola. Tal impressão pode ser captada em sua profícua colaboração com os jornais e a atuação como publicista. Tais intervenções guardavam as marcas da tentativa de renovação/reformulação dos métodos, ferramentas e mesmo do pensamento pedagógico vigentes na Espanha até a Guerra Civil (sobressaindo-se aí seu papel de promotor da aplicação dos processos relacionados à Escola Nova no país) e, concomitantemente, das propostas de reorganização do sistema de ensino (quando então se debruça notadamente sobre a realidade do ensino primário espanhol), valendo-se para isso do exame das realidades educacionais de países como a Alemanha, a Suíça, a Áustria e a Bélgica. Essa marca, da percepção das dimensões pedagógicas e socioculturais tomadas em sua especificidade, mas como realidades interdependentes, de certa forma também podem ser observadas na escrita de muitos de seus títulos quando radicado na América do Sul. (BARREIRO, 1989, p. 15 e segs.)

De 1913 até a partida para o exílio, ocorrida em 1936, Luzuriaga escreveu 21 livros e colaborou com um número significativo de periódicos. Dentre essa colaboração se destaca aquela em prol do *Boletín* da ILE e os artigos publicados na *Revista de la Pedagogía* (espécie de plataforma do movimento da Escola Nova na Espanha, além do fato de estar vinculada à Liga Internacional da Educação Nova), criada por ele próprio em 1922 e perdurando até o momento que deixa o país (ela seria reeditada na Argentina pela Editora Losada, antes ainda de seu traslado para Buenos Aires, quando Luzuriaga lecionava na Universidade Nacional de Tucumán).

Saído de seu país natal com a eclosão da Guerra Civil, Luzuriaga se dirige primeiramente ao Reino Unido, permanecendo algum tempo em Londres e depois em Glasgow. Aí ganha a vida lecionando aulas de espanhol (trabalha como “lector” na Universidade de Glasgow) e proferindo conferências por diferentes localidades da Grã-Bretanha. Durante esse tempo já acalentava a vontade de se transferir para a Argentina,

conforme indica o exame de sua correspondência pessoal⁴. A ligação de Luzuriaga com os países hispano-americanos, inclusive, é um universo que requer maiores investimentos. De fato, o interesse de Luzuriaga pela América Latina se manifestara bem antes do exílio, tendo ele feito algumas viagens à região entre o fim da segunda e o início da terceira década do século XX. Como resultado de uma dessas viagens, publicou, em 1921, o livro *La enseñanza primaria en las repúblicas hispanoamericanas*, editado por J. Cosano, em Madri. Em outra visita, em 1928, conhece Gonzalo Losada, também espanhol, mas não um exilado, que se havia estabelecido em Buenos Aires na década de 1920 e se tornaria uma espécie de irmão d'armas de Luzuriaga, franqueando-lhe sua editora recém-fundada (Editorial Losada⁵) para que aquele publicasse seus

4 Dois trechos da correspondência trocada por Lorenzo Luzuriaga com amigos e interlocutores espanhóis exilados dão um pouco a medida desse movimento planejado pelo homem de letras manchego: Lo de Tucumán sería para el año que viene, según me dice Morente, que me escribó desde allí, muy afectuoso y satisfecho. “Carta a Américo Castro, 1º de março de 1938”; Dentro de tres semanas saldremos para la Argentina. Me han hecho ya el nombramiento en firme de Tucumán : dos cátedras (...) por dos años prorrogables por otros dos y después indefinidamente (...) Amado Alonso se ha portado como un buen amigo... “Carta a Américo Castro, 16 de janeiro de 1939”. In: Seijas, s/d, p. 6-7. O hispano-americanismo de Luzuriaga é reforçado pelas relações com intelectuais da região e espanhóis que veem na aproximação com as antigas colônias uma plataforma de ação política e cultural, movimento que se desdobra tanto em inclinações potencialmente conservadoras – identificadas com o regate de uma glória perdida com a derrocada definitiva do império espanhol em 1898 –, ou como uma alternativa de reposicionamento das alianças no tabuleiro político de então – foi plataforma de ação de importantes intelectuais espanhóis em sua luta anti-franquista, bem como instrumento de propaganda de grupos letrados latino-americanos em seu confronto contra a hegemonia cultural e política exercida já pelos Estados Unidos na região. Em que pese o fator político não estar ausente de outras modalidades em que tenha se manifestado, o hispano-americanismo também apresentou ancoragens em campos como a literatura, as artes, a crítica histórica, o pensamento econômico, entre outros, formas de expressão que, todavia, suplantam em muito o horizonte analítico divisado por este trabalho. Apenas para corroborar a hipótese da configuração de redes intelectuais entre os exilados espanhóis, Américo Castro, o destinatário da carta de Luzuriaga indicada acima foi, como seu interlocutor, um republicano liberal, inspirado pela orientação krausista que fundamentou a criação da ILE e entusiasta da cultura germânica. Exilado político como Lorenzo Luzuriaga, seguiu para os Estados Unidos em 1938, donde permaneceu como professor em várias universidades até bem próximo do fim da vida (Wisconsin, Texas, Princeton, Califórnia e San Diego). Ganhou o título de professor honorário em universidades da América Latina, Universidad Nacional de La Plata, de Santiago de Chile e Nacional Autónoma de México. Estudioso do hispanismo, interessou-se também pela manifestação desse tema no que se aplica ao Novo Mundo, tendo publicado em 1941 *Ibero-América, su presente y su pasado*. A comunicação de Luzuriaga com Américo de Castro aponta, a nosso ver, para a ampliação da escala de atuação das redes intelectuais espanholas em meados do século XX, englobando críticas que se produziam, no que se refere à América, tanto na periferia representada pelos países formados após a desagregação do império espanhol quanto no centro nervoso da política e da economia internacional, os Estados Unidos. Para o aprofundamento do tema, consultar Bonardi (2004).

5 Fundada em agosto de 1938 por Gonzalo Losada, a casa Losada não tarda a acolher em seu comitê editorial Luis Jiménez de Asúa e Lorenzo Luzuriaga. Ela oferece aos exilados uma fonte de trabalho quase inesgotável. Rafael Alberti se refere a Gonzalo Losada nestes termos: Nuestro editor lleno de genio e iniciativas, un verdadero adelantado quien nos resolvió nuestra tan incierta situación. O próprio Gonzalo Losada sublinha que: La editorial nació ante todo por un afán de imperativo de libertad [...] Quería además dar empleo a los exiliados republicanos que por esos años llegaban a Argentina. Durante a década peronista, a casa Losada se afirma como uma caixa de ressonância do espírito republicano e publica as obras interdidas por Franco. Isso lhe valeu o sobrenome de “la maison d’édition des exilés” e seu catálogo foi proibido na Espanha. Bonardi, 2004, p. 57. (tradução livre)

livros, reeditasse sua *Revista de la Pedagogía*, fizesse a tradução para a língua espanhola de importantes autores – como Herbart, Dewey e Dilthey – e, o mais significativo, dirigisse a linha editorial pedagógica da Losada. Já residindo na Argentina, publicaria *La enseñanza primaria y secundaria argentina comparada con la de otros países*, com selo da editora da Universidade Nacional de Tucumán.

A ampliação dos laços com intelectuais e instituições latino-americanas inclui ainda o exercício da docência em universidades do Chile e, principalmente, da Venezuela. Além do trabalho na Editora Losada, Luzuriaga escreveu regularmente para, talvez, o periódico mais importante da Argentina no período, o *La Nación*. Concomitantemente, edita a revista *Realidad*⁶ e procura relançar no país platino a versão atualizada de sua *Revista de la Pedagogía*. No total, publicou 15 livros depois de estabelecer na Argentina, incluindo aí um *Diccionario de Pedagogía*, publicado postumamente.

Será na Argentina que Luzuriaga fundamentalmente incursionará no terreno da história da educação. Acompanhando o teor dos textos que aí publica o itinerário de sua escrita sobre essa disciplina e também acerca da história da pedagogia pode ser apreciado do seguinte modo: por um lado, Luzuriaga ainda se mantém vinculado à meta de compreender e intervir no processo de constituição das redes e sistemas de ensino (sua defesa da escola laica, única, ativa e pública prossegue na Argentina); por outro, no âmbito de sua atuação como responsável pela linha pedagógica da Editora Losada, ajuda a construir (tanto como escritor quanto como na qualidade de editor) um modelo de interpretação da história do passado pedagógico e educativo bastante esquemático, materializado no destaque concedido às ideias e seus “portadores”, focalizando, portanto, sua matéria-prima do ponto de vista da manifestação dos espíritos da época e de seus melhores intérpretes.

De certa forma a análise de História da Educação e da Pedagogia, empreendimento cimeiro de Luzuriaga implicado na tarefa de historiar os momentos exponenciais dos desenvolvimentos no terreno da pedagogia e da educação de diferentes sociedades distantes no tempo e no espaço, corrobora esse tipo de visada. A seguir, procurou-se entabular uma interpretação de como os dispositivos que sustentaram a escrita da

6 Fundada por Lorenzo Luzuriaga e Francisco Ayala, a revista *Realidad* foi publicada entre janeiro de 1947 e dezembro de 1949, totalizando 18 números. Francisco Ayala desejava fazer dessa revista (...) uma revista de ideias, um sesgo marcadamente ensayístico y crítico, excluyendo de sus páginas los textos de pura invención poética, verso o prosa. Bonardi, 2004, p. 57. (tradução livre)

história da educação em Luzuriaga se processaram e, especialmente, como o livro e as noções acerca da educação e da pedagogia que lhe subjazem redimensionam sua profissão de fé quanto à Escola Nova.

Regime de escrita da história da educação em Luzuriaga: por uma plataforma intelectual e política ou quando o velho e o novo se misturam

O exílio no Reino Unido⁷ – em que interrompe drasticamente a produção bibliográfica e se vê forçado a suspender a atividade de diretor e editor de periódicos encetada em Espanha – se não altera o prestígio alcançado por Luzuriaga junto à comunidade de especialistas em Educação nas ex-colônias espanholas na América, expõe, em contrapartida, a necessidade de reimprimir nova marcha a suas investigações no campo educacional e a suas articulações na esfera política⁸. Destarte, conquanto se possa divisar uma ampla rede de relações anteriormente construída junto a pessoas e instituições radicadas na Argentina, sua fixação na América do Sul impõe a si a questão da retomada de seus estudos sobre os fundamentos da Educação Nova e da feição a ser impressa à rede escolar sua compreensão de tal corrente educacional, processo que adquire seus contornos em função da forma como se efetua sua inclusão no campo acadêmico argentino e, especialmente, com a extensão e características assumidas pelas iniciativas editoriais às quais se entrega em território platino. A “fase argentina”, que se inicia, propriamente, com a nomeação de Luzuriaga para assumir as cadeiras de Pedagogia e Psicologia aplicada à Educação da Universidade de Tucumán

7 Saído de seu país natal com a eclosão da Guerra Civil, Luzuriaga se dirige primeiramente ao Reino Unido, permanecendo algum tempo em Londres e depois em Glasgow. Aí ganha a vida lecionando aulas de espanhol (trabalha como “lector” na Universidade de Glasgow), proferindo conferências por diferentes localidades da Grã-Bretanha.

8 Para Bonardi (2004), a par da existência de uma gama ampla de razões que pode ser invocada para explicar a escolha pela Argentina como lugar de abrigo para vários espanhóis obrigados a deixar o país natal com ou após a Guerra Civil, no que se refere à identificação das estratégias de ação política e social executadas em seguida à fixação no país do Atlântico Sul – em sua capital, Buenos Aires, majoritariamente – elas apontam claramente para a continuidade da luta anti-franquista em solo sul-americano. “Assim, pode-se divisar os intelectuais exilados em dois grupos principais. De um lado, os que sustentam continuar a lutar contra o franquismo. Eles empregam seu espírito de análise e sua pena ao serviço da luta anti-franquista. Seu objetivo primeiro é mobilizar a opinião pública.” (Bonardi, 2004: 54, tradução livre) Conforme o autor supracitado, este primeiro grupo, indubitavelmente, constituiu-se no “numériquement, le plus important”. (Bonardi, 2004: 54)

– acumulando, posteriormente, por concurso, em 1941, a cadeira de História da Educação – embora demonstre, a partir da análise dos títulos publicados, certa continuidade dos temas explorados na “fase espanhola”, aponta, em larga medida, para uma “etapa de desenraizamento e mais teórica” (Seijas, s./d.: s./p.) da produção intelectual do autor.

Conforme tal hipótese, parece-nos que o convite, logo aceito, para dirigir a Biblioteca Pedagógica da Losada Editorial⁹, termina por se constituir uma inflexão decisiva para, além da possibilidade que franqueou de compor um núcleo sólido e extenso – integrado pelas suas próprias obras, como pelas de diversos(as) intelectuais latino-americanos (como, por exemplo, Amanda Labarca) e pela tradução de obras célebres de escritores e pedagogistas estrangeiros (Durkheim, Herbart e Pestalozzi) – fazer da Biblioteca Pedagógica o ponto nodal de um itinerário que se caracteriza, da década de 1940 em diante, pelo aprofundamento teórico de suas pesquisas no campo pedagógico e pela reformulação dos meios de intervenção na vida política. De certa maneira, os acontecimentos da Guerra Civil e a interrupção dos projetos então em curso na Espanha durante a II República lançam óbices bastante sérios a que se conserve uma linha de continuidade entre as “duas fases”.

Se é fato que a produção pedagógica de Luzuriaga no exílio se mantém, aparentemente, em diapasão similar ao demonstrado na Espanha, ela se apresenta, contudo, substancialmente distinta, marcada por traços conceituados como mais “profissionais” (Seijas, s/d: 9) Além das funções na universidade – depois de Tucumán Luzuriaga assume a docência no ensino superior na Universidade de Buenos Aires (Mendez, 2013) – suas atividades são compreendidas, do ponto de vista político, como “menos orgânicas” (diferentemente do que se pôde observar na década de 1920 e primeira metade da década de 1930, quando Luzuriaga fortalece seus vínculos com

⁹ Fundada em agosto de 1938 por Gonzalo Losada, a casa Losada não tarda a acolher em seu comitê editorial Luis Jiménez de Asúa e Lorenzo Luzuriaga. Ela oferece aos exilados uma fonte de trabalho quase inesgotável. Rafael Alberti se refere a Gonzalo Losada nestes termos: “Nuestro editor lleno de genio e iniciativas, un verdadero adelantado quien nos resolvió nuestra tan incierta situación”. O próprio Gonzalo Losada sublinha que: “La editorial nació ante todo por un afán de imperativo de libertad [...] Quería además dar empleo a los exiliados republicanos que por esos años llegaban a Argentina”. Durante a década peronista, a casa Losada se afirma como uma caixa de ressonância do espírito republicano e publica as obras interdidas por Franco. Isso lhe valeu o sobrenome de la maison d'édition des exilés e seu catálogo foi proibido na Espanha. (Bonardi, 2004: p. 57) (tradução livre).

o Partido Socialista Obrero Espanhol – PSOE), fracionando suas intervenções públicas em órgãos de difusão distintos¹⁰.

A análise, portanto, das mudanças na transposição do Atlântico nos possibilita, com a historiografia, aventar a hipótese da formulação, por parte do autor espanhol, de uma nova concepção de pedagogia, já dotada de uma vertente social e política redesenhada e, o principal para os objetivos aqui perscrutados, tê-lo-ia feito esboçar uma primeira delimitação histórica dessa nova dimensão das ciências da educação ideada durante o périplo argentino. Tal delimitação histórica se formalizou, de modo mais candente, com a publicação, em 1951, pela Editorial Losada, do livro *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, o qual:

(...) embora não seja o seu trabalho mais lembrado ou ressaltado em suas biografias, este livro alcançou o maior número de edições na Argentina, ocupando o posto de manual mais difundido no campo da história da educação, ressaltando-se aí sua inestimável contribuição para a formação de professores e pedagogos. (Mendez, 2013, s./p.)

Poder-se-ia, em decorrência dessa compreensão dos movimentos realizados por Luzuriaga, elencar a seguinte indagação: o que o recurso à escrita da história da educação e da ciência Pedagogia desempenhou no seu projeto de defesa da “escola única, ativa, pública e laica”, isto é, no âmbito do modo como concebe a Educação Nova?

Nesse sentido, com o intuito de cotejar a iniciativa de produção do livro acima mencionado com as mutações das concepções pedagógicas de Luzuriaga, focalizando, nessa operação, a busca da avaliação acerca da forma como o pedagogista inquire a historicidade dos processos educacionais e pedagógicos, optou-se por examinar mais detalhadamente a classificação das etapas históricas da “progressão” da pedagogia e da educação encetadas pelo autor em *Historia de la Educación y de la Pedagogía*.

No livro¹¹ se percebe uma grande afluência da bibliografia de origem alemã, acompanhada de uma visão linear e evolutiva da história. Para Luzuriaga a história

10 Além do trabalho na Editorial Losada Luzuriaga colaborou regularmente com o jornal La Nación por quase dez anos. (Mendez, 2013).

11 Como já assinalado anteriormente, o livro foi publicado pela primeira vez pela editora argentina Losada, em 1951, sob o título *História de la Educación y de la Pedagogía*. Para a concretização das análises aqui efetuadas se trabalhou com a 11ª edição, publicada em 1979.

da educação não se apartava da história da cultura: em realidade, o autor espanhol a via como um capítulo da história da cultura e esta como uma seção da história geral. Quanto às fontes utilizadas no livro (uma gama variada de documentos, nos quais se incluem: Obras religiosas fundamentais; Obras literárias clássicas; Obras mestras do pensamento universal; Obras fundamentais da pedagogia; Biografias e autobiografias dos grandes homens; Leis e disposições legais) elas cedem o passo – no mais das vezes, na tentativa de fundamentar seu raciocínio e legitimar sua escrita – a argumentos de autoridade inseridos no fim das seções em que se organizam os capítulos, especialmente extraídos de obras de Dilthey, Durkheim e Karl Jaspers. A propósito, a cadeia sucessiva de argumentos diltheyanos nos leva a indiciar que teria sido a filosofia da história e a concepção pedagógica do pensador alemão que orientou a percepção do passado educativo em História da Educação e da Pedagogia. O alinhamento a essa percepção diltheyana se traduziu sobretudo na ênfase concedida por Luzuriaga à conexão entre pedagogia, história geral e história da cultura para acessar o conhecimento da realidade educacional. (Menezes, 2014 B)

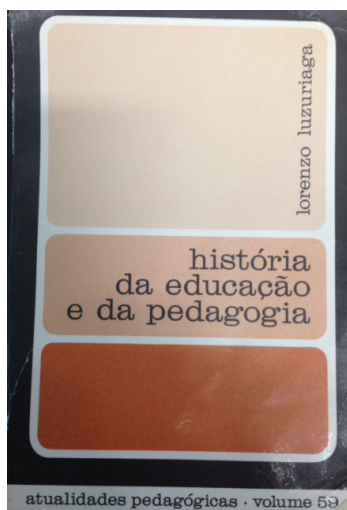


Figura 1:
Capa da 11ª edição de História da Educação e da Pedagogia (1979). São Paulo, Cia. Editora Nacional (Série Atualidades Pedagógicas, vol. 59)

A organização dos capítulos segue a seguinte disposição:

Quadro 1: *História da Educação e da Pedagogia* (11ª ed., 1979)

Introdução	XI - A Educação Religiosa Reformada (Católica)
Cap. I - História da Educação e da Pedagogia	XII - A Educação no Século XVII
Cap. II - A Educação Primitiva	XIII - A Pedagogia no Século XVII
Cap. III - A Educação Oriental	XIV - A Educação no Século XVIII
Cap. IV - A Educação Grega	XV - A Pedagogia no Século XVIII
Cap. V - A Pedagogia Grega	XVI - A Educação no Século XIX
Cap. VI - A Educação Romana	XVII - A Pedagogia no Século XIX
Cap. VII - A Educação Cristã Primitiva	XVIII - A Educação no Século XX
Cap. VIII - A Educação Medieval	XIX - A Educação Nova
Cap. IX - A Educação Humanista	XX - A Pedagogia Contemporânea
Cap. X - A Educação Religiosa Reformada (Protestante)	

Como defende que a história da educação e da pedagogia não seriam produtos exclusivos do pensamento e ação dos grandes pedagogistas, Luzuriaga assinala o papel jogado pelos fatores históricos, culturais e sociais na identificação dos traços significativos que caracterizam o passado educacional e pedagógico. Em suas palavras, a história da educação:

não é algo de vago e abstrato, extraído da cabeça de educadores e pedagogistas, e sim parte viva da realidade humana presente e passada. E seu estudo é tão atraente e interessante como possa ser o da literatura ou da ciência (Luzuriaga, 1979: 8).

Quanto aos traços apontados há pouco, os mais importantes, na avaliação de Luzuriaga, são:

Quadro 2: Ênfases construídas por Luzuriaga



Fatores históricos	Síntese empreendida
A situação histórica geral de cada povo e de cada época	A posição ocupada pela educação nos sucessos históricos. Ex.: educação do século XVII – atormentada pelas guerras religiosas; já a do século XIX, história se desenrola mais pacificamente.
O caráter da cultura	Manifestações espirituais – política ou religião, direito ou filosofia. Assim, a educação clássica é essencialmente política; a medieval, religiosa; a do século XVII, realista; a do século XVIII, racionalista etc.
A estrutura social	Classe social, constituição familiar; a vida comunal e os grupos profissionais predominantes. Ex.: educação ateniense só para os homens livres, a da Idade Média só para os clérigos e guerreiros; a da Renascença para os cortesãos etc.
A orientação política	Momento histórico de um povo; Ex.: a educação na Roma do século I será, por decalque de sua estrutura – amor de poder, imperial.
A vida econômica	A educação varia segundo a estrutura econômica, a posição geográfica, o tipo de produção. Ex.: educação primitiva era principalmente agrícola e pastoril; a do século XIV, gremial, a do XIX, comercial e industrial etc.

No entanto, se se pode constatar permanências e a intervenção vigorosa no que tange especialmente ao ambiente e referências de pensamento no qual Luzuriaga se formou – matrizes da filosofia e da pedagogia alemãs e modelos escolanovistas europeus e do grupo de renovadores espanhóis da linhagem iniciada por Giner de los Ríos – a

configuração assumida pela escrita de Luzuriaga no livro ora apreciado logra produzir uma mescla entre elementos europeus e americanos, em “sua tentativa de traduzir a teoria em realidade”. (Mendez, 2013) Essa tentativa foi profundamente marcada pela constatação das potencialidades inerentes ao espaço que o acolheu após a década de 1940. Assim, como espanhol, não se furta a demarcar a herança hispânica comum das jovens repúblicas do Novo Mundo. Suas concepções de integração da zona (traduzidas mormente pela promoção de um corolário hispano-americanista) passavam pelo sentimento inspirado pelo regeneracionismo espanhol, profundamente preocupado em como sua geração poderia responder às perguntas formuladas, seja pela Geração de 1898 (a que vivencia a derrocada do Império), ou pela de 1914 (à qual ele mesmo se via associado), abalada pela deflagração da I Guerra Mundial e a constatação da “defasagem” técnica, material e intelectual da Espanha face a outras nações europeias e aos EUA. No que se refere à América espanhola, portanto, uma problemática que levava Luzuriaga a se posicionar face ao recuo da preponderância política e cultural da Espanha na América. Porém, simultaneamente, como liberal, identifica nos países resultantes da fragmentação do antigo império espanhol uma área propícia para a efetivação de seu programa de renovação pedagógica e social, além de admirar os rumos “republicanos” que marcaram a história das ex-colônias. A relevância adquirida pela incorporação dos preceitos escolanovistas de Dewey é notória e a admiração da maneira como a sociedade norte-americana encaminhou o problema da expansão e do acesso à escolarização elementar constituem figuras de proa de sua avaliação da história da pedagogia e da educação no século XX, muito embora, como assinala Mendez (2013), não deixe de considerar todo o território integrado pelas ex-colônias como um espaço em efervescência, como que mais suscetível aos influxos de um projeto educacional bem dirigido: nitidamente um novo campo a ser semeado.

O encadeamento cronológico e a perspectiva evolucionista podem ser considerados como orientadores gerais da obra. Orientações que também fornecem pistas da adesão de Luzuriaga a uma concepção enciclopédica da história, oferecendo aos leitores um vasto repertório das ideias e modelos pedagógicos reunidos no compêndio. Triplo alinhamento que procura imprimir certo caráter científico à narrativa que pretende integrar e ajudar a fortalecer a *ciência da educação*.

O compromisso com a racionalização da pedagogia comparece, desse modo, como uma amálgama entre um conjunto de categorizações condizente às especificidades pedagógicas e educacionais de cada um dos períodos e sociedades estudados em *Historia de la Educación y de la Pedagogía* – bem como suas possíveis (e necessárias) modalidades de organização – e seu enquadramento no âmbito de uma história da cultura, a qual, operando com conceitos “universais” inteligíveis a partir da experiência histórica ocidental, desemboca, num curso que explicita e/ou responde as(às) problemáticas advindas de sua fixação no Novo Mundo, numa tentativa de resolução (tensa, em verdade) dos legados e tradições, pedagógicas, culturais e políticas que estiveram na base de seu processo de formação enquanto experto do campo das ciências da educação, resolução que se encaminha por realçar as dimensões tributárias e pragmáticas que teriam constituído e caracterizado as relações estabelecidas entre passado e presente. Reforço, a um tempo, de um modo particular de revivescência da concepção de *magistra vitae* que tanto e em função de tantas penas caracterizou a escrita da história, porém, nesse caso, parece-nos, a serviço de um exercício prospectivo não eivado exclusivamente de uma lição proporcionada pelo passado, mas também de uma crença em (in)determinado futuro, possível pela atualização da herança hispânica e sua fusão aos horizontes abertos pela experiência histórica dos povos americanos.

Referências Bibliográficas

- ASCOLANI, A. Espiritualismo pedagógico, antipositivismo e historiografia em los manuales de História de la Educación (Argentina, 1946-1962). In: GONDRA, J. G.; SILVA, J. C. S. (org.). História da Educação na América Latina: ensinar e escrever. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011, p. 15-37.
- BARREIRO, H. Lorenzo Luzuriaga e la renovación educativa en España (1889-1936). *Revista de Educación*, n. 289 (1989), p. 7-48.
- BONARDI, L. Les intellectuels espagnols exilés dans l'Argentine peroniste. *Historia Actual*, on-line, 5 (2004). Disponível em: <http://historiaactual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/62/323>. Acesso em 6 de junho de 2013.

- GATTI JR., D. Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In: GATTI JR., D.; PINTASSILGO, J. (org.). Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 99-139.
- _____. Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina História da Educação no Brasil (1955-2008). In: CARVALHO, M. M. C. de; Gatti Jr., D. (org.). O ensino de história da educação. Vitória: EDUFES, 2011, p. 47-93. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v. 6).
- GONDRA, J. G.; MENEZES, R. C. D. de; SILVA, J. C. S. Pesquisa, ensino e escrita da História da Educação: traços da experiência de Lorenzo Luzuriaga. In: ROCHA, H. H. P. da; SALVADORI, M. A. B. (org.). Entre Brasil e Argentina: miradas sobre a história da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p. 151-178.
- LUZURIAGA, L. A pedagogia contemporânea. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1951. (Série Atualidades Pedagógicas, v. 53).
- _____. Diccionario de Pedagogia. Buenos Aires: Lozada, 1960.
- _____. Pedagogia. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953. (Série Atualidades Pedagógica, v. 56).
- _____. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955. (Série Atualidades Pedagógicas, v. 59).
- _____. História da educação pública. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957. (Série Atualidades Pedagógicas, v. 71).
- _____. Pedagogia social e política. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1960. (Série Atualidades Pedagógica, v. 77).
- MENDEZ, Jorgelina. Entre Europa e América: a escrita da História da Educação na Argentina por Lorenzo Luzuriaga. In: Atas do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013. Cuiabá: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013.
- MENEZES, R. C. D. de. Circuito e fronteiras da escrita da história da educação na Ibero-América: experiência de escrita de Lorenzo Luzuriaga na Espanha e na Argentina e sua apropriação no Brasil. Revista Brasileira de História da Educação, v. 14, n. 3 (36), p. 245-267, set. /dez. 2014. (A)
- _____. Recepção a Lorenzo Luzuriaga no Brasil: reflexões acerca da introdução de Historia de la Educación y de la Pedagogía nos cursos de formação docente do

- país (1955-2000). *Historia de la Educación (Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación)*, v. 15, n. 1, p. 82-98, 2014. (B)
- ROBALLO, R. O. B. *Manuais de história da educação da coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): verba volant, scripta manant.* 2012. 374p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2012.
- RODRÍGUEZ, Hermínio Barreiro. *Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959)*. In: <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/>. Acesso em 2 de maio de 2018.
- SANTOS, T. M. *Noções de história da educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1945.
- SEIJAS, C. L. *Lorenzo Luzuriaga en la Argentina (1939-1959)*. [S. l.]: [s.n.], [2013?]. Disponível em: <<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Luzuriaga%20en%20Buenos%20Aires.pdf>>. Acesso em 5 de junho de 2018.
- SIRINELLI, J.-F. *A geração*. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 131-137.
- _____. *Os intelectuais*. In: RÉMOND, R. *Por uma história política*. Trad. Dora Rocha. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003, p. 231-269.
- TOLEDO, M. R. A. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. 2001. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. *Modelo católico de leitura e formação de professores na coleção Atualidades Pedagógicas: 1940-1970*. In: *Atas do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006. Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.
- WARDE, M. J. *Lorenzo Luzuriaga entre nós*. In: SOUZA, C. P.; CATANI, D. B. (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 71-82.

Educación para la Ciudadanía en la Escuela Latinoamericana: tensiones y perspectivas

Fredy Alexander Montoya Estepa¹

Introducción

la ciudadanía y la educación se necesitan y se vivifican recíprocamente. La participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos, sin ello quedaría reducida a una carcasa de procedimientos de participación formal. (Gimeno Sacristán).

Cimentar una cultura de paz en sociedades atravesadas por múltiples tipos de violencia requiere el concurso de ciudadanos con las competencias necesarias para fortalecer la democracia, la resolución pacífica de conflictos, la participación y el respeto de la diversidad y la pluralidad. Ser ciudadano se aprende a lo largo de la vida y en múltiples espacios de socialización porque no se nace con los atributos de la ciudadanía. La escuela es uno de estos espacios por excelencia, lugar donde ocurren las interacciones con el otro más significativas en los primeros años.

Ahora bien, transitamos en nuestra época por una crisis compleja y multidimensional que impacta de manera profunda la escuela, la naturaleza de la educación y la forma de construir ciudadanía y cultura de paz dentro del modelo democrático liberal de organización política y social. Las reformas implementadas en

¹ Maestrando en Educación, Administrador Público, especialista en derecho administrativo y consultor en temas educativos. fredycasanare@gmail.com.

América Latina a partir de la década de los 90s han puesto en acción políticas públicas correspondientes al ideario del capitalismo en su fase tardía. El Estado actual ha visto reducida su capacidad de maniobra por la injerencia del capital privado, agencias y organismos internacionales y la correspondiente delegación de competencias públicas a sectores no estatales, donde es clara la incidencia de estos en la formulación de las políticas educativas de los países latinoamericanos.

El currículo escolar y el oficio de educar se han ido decantando hacia la eficiencia, la competencia, el individualismo, el mercado, propios del modelo globalizador. Los contenidos de la educación reflejan el papel preponderante que impone el modelo global hacia ciertas áreas y competencias científico-técnicas, en desmedro de la formación integral de corte humanista.

Bien lo ha denunciado una voz autorizada en el mundo académico, Martha Nussbaum en su obra *Sin fines de lucro* donde intenta responder por qué la democracia necesita de las humanidades, siendo estas el núcleo esencial para la formación de ciudadanos. “Las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la posibilidad de pensar por sí mismos”. (Nussbaum, 2010, p. 20).

Para el caso de Latinoamérica los programas de formación en ciudadanía en sociedades que transitaban hacia modelos de democracia se desarrollan sobre todo a partir de los años 90 del siglo XX. ¿Por qué se empieza a dar prioridad a la adopción e implementación de programas de educación ciudadana en la región? El interés de los estados latinoamericanos es consolidar una gobernabilidad democrática entendida como estabilidad política que aleje el peligro de retornar a regímenes autoritarios y de corte populista, interés que es impulsado además por agencias y fundaciones internacionales en especial de los Estados Unidos.

Es en este contexto general donde la construcción de ciudadanía y cultura de paz en la escuela latinoamericana ha de revisarse en consonancia con el objetivo de la investigación, a partir de las voces de los actores de la comunidad educativa en un ejercicio de revisión documental sobre lo que se ha producido académicamente en este sentido.

Precisamente esas voces en la escuela congregan una diversidad y multiculturalidad que obliga a repensar la educación y la formación ciudadana. El presente ejercicio

investigativo ha de dar cuenta del tipo de ciudadanía y su construcción en procesos formativos desde la escuela, en contextos como el de Latinoamérica atravesados por diferentes tipos de violencia, con democracias en crisis y acentuada desigualdad y exclusión social donde conviven expresiones culturales diversas. En este sentido formar ciudadanos en el ámbito escolar es fundamental para aportar a la construcción de cultura de paz ¿Estará contribuyendo la formación ciudadana a construir cultura de paz, a desarrollar contextos de inclusión e igualdad, a valorar la diversidad, a contribuir para la emancipación y libertad del sujeto en América Latina?

Para lograr el cometido anterior, se abordan dos categorías principales: ciudadanía y escuela. La ciudadanía y las nuevas ciudadanía en contextos de crisis y multiculturalidad en tanto el concepto clásico de ciudadanía se pone en cuestión, su construcción y aprendizaje en procesos de socialización del sujeto, la formación ciudadana en la escuela desde su intencionalidad, el currículo, su práctica pedagógica.

Marco teórico

Cada concepto de ciudadanía y su correspondiente modelo de ciudadano obedece a la forma de relacionamiento del sujeto con la sociedad y el estado, en un contexto socio-histórico concreto. Para ubicar el nacimiento y evolución moderna del concepto de ciudadanía, habría que remitirnos a Thomas Marshall en su clásico texto “Ciudadanía y clase social”, donde se encuentra un análisis sobre la condición de ciudadanía a partir de la consolidación del estado moderno tomando como referencia los últimos tres siglos: En el Siglo XVIII, la ciudadanía civil, en el XIX, la ciudadanía política y en el Siglo XX, la ciudadanía social.

La ciudadanía civil cuyo potencial se universalizó a partir de la Revolución Francesa, establecía los derechos necesarios para la libertad individual, tales como los derechos de propiedad, libertad personal, de expresión, de pensamiento, de religión y de justicia a raíz del contrato social que da origen al estado moderno en Europa. Dicho contrato implicaba la renuncia a la libertad natural individual en favor de una comunidad, en palabras de Rousseau “*Los hombres pudiendo ser desiguales en fuerza o en talento, se hacen iguales por convención y por derecho*”, lo que se constituyó en el sustrato ideológico de la revolución francesa.

Para la ilustración y su apuesta fundamental por la razón humana, universalizar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad requería llevar la educación a todos los miembros del estado para forjar sujetos políticos libres y conscientes de su papel histórico transformador de la realidad. Nace de esta manera una estrecha relación entre la escuela y la posibilidad de construir ciudadanía en los sujetos que por allí transitan. Para el naciente estado-nación será la educación la herramienta fundamental para que se pueda ejercer plenamente la ciudadanía y consolidar efectivamente dicha organización social y política.

Para el caso latinoamericano, hay que remitirse a la década de los 90s cuando empieza una transición política hacia la democracia, se intensifica el modelo neoliberal y se le otorga a la ciudadanía una preponderancia en el debate público. Sin embargo, la despolitización asociada a las nuevas democracias que ha instalado el neoliberalismo económico, el achicamiento del estado con su menor protagonismo y el debilitamiento de los servicios sociales produce también una forma de ciudadanía no problemática, vacía de política. Estas características han convertido a la ciudadanía en lo que O'Donnell (2004) llamó ciudadanía de baja intensidad.

En el contexto colombiano, un referente teórico importante es el de Ruiz y Chauz (2005) con su texto *La Formación de Competencias Ciudadanas* el cual ha sido esencial para la formulación de los lineamientos curriculares en el sector educativo de Colombia. Este trabajo se aborda desde la Constitución Política, los derechos humanos, la pluralidad, la participación, la convivencia y la paz en las denominadas competencias ciudadanas aportando referentes conceptuales y prácticos para tal fin.

Un autor paradigmático en educación y ciudadanía es José Gimeno Sacristán, para quien la noción de ciudadanía es una “metáfora potente” que coloca al acto educativo de construir ciudadanía en una dimensión socio política como proyecto político, donde su práctica por parte del sujeto posibilite la transformación de realidades sociales marcadas por la desigualdad, la violencia, la exclusión, integrando un concepto ampliado que implica resistencia, identidades y derechos abriendo la posibilidad a la construcción democrática y a la transformación social (Sacristán, 20014). “A nuestro entender se tensiona esa gran construcción escolar en tanto proyecto que es la ciudadanía y que se expresa en una agenda de finalidades de política educativa, propuestas de contenidos, de prácticas educativas, etc. Oficia a modo de “metáfora potente” que actúa en un sentido

propositivo sobre cómo debe pensarse la educación, imprime un horizonte o dirección a la práctica educativa y también actúa como lente para realizar una lectura crítica de la insatisfactoria realidad”. Esto es arribar a la concepción de niños y jóvenes como sujetos de derechos.

En este sentido, el currículo escolar se convierte en terreno de disputa y de tensión, y su noción trasciende la clásica concepción tecnicista académica, alejado de los contextos donde se materializa. Sostiene Silvia Barco (2009) que un curriculum “es una necesidad política, pedagógica, y su construcción colectiva es la garantía de que se constituya en un Proyecto Cultural Educativo”.

Desde la Pedagogía crítica de Henry Giroux (2003) se propone una concepción de la educación en ciudadanía como producción cultural, como proceso ideológico en un campo de relaciones sociales. Según el autor la ciudadanía es un discurso y una práctica que ha sido utilizado para la reproducción del orden social, pero que también entraña una larga tradición emancipadora. Esta última va a contrapelo de los discursos neoliberales, eficientistas, cortoplacistas, pragmáticos, que intenta adormecer esa dimensión utópica de la construcción de ciudadanía desde la educación.

Perspectiva metodológica

La presente investigación documental es de tipo cualitativo con enfoque interpretativo y énfasis en la hermenéutica en tanto propone la comprensión y transformación del fenómeno desde los referentes más inmediatos, permitiendo enlazar la descripción, explicación y construcción teórica nueva desde esa comprensión. “La hermenéutica, en tanto ciencia de la interpretación, es pues, el elemento estructurador del proceso de construcción de estados del arte”. (Hoyos, 2000, p. 35).

Considera Hoyos Botero (2000) que la investigación documental tiene la finalidad fundamental de “dar cuenta de construcciones de sentido sobre datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis” (p. 57). Nos invita la autora a indagar y avanzar más allá de los parámetros de lo que ya conocemos, buscando la construcción de un orden coherente que explique y totalice los significados sobre el objeto de estudio.

Hoyos (2000) nos propone abordar la investigación documental como un procedimiento científico que se propone lograr conocimiento crítico sobre el fenómeno en cuestión y que es muy útil para orientar las investigaciones vigentes y hacer emerger nuevos campos de investigación. Se realiza mediante la indagación de documentos a través de la identificación, selección y organización para ampliar y profundizar el objeto de investigación. A su vez, se caracteriza por su rigor metodológico que orienta el camino a seguir en el proceso investigativo, se configura una actividad que requiere indagar por los antecedentes y que debe desarrollar inferencias y relaciones para la comprensión de ese saber acumulado y el traspaso de la frontera más allá de lo conocido.

Dentro de la investigación documental se da cuenta de un saber acumulado (formación en ciudadanía en el contexto escolar latinoamericano) en determinado momento histórico (los últimos 8 años), acerca de un área específica del saber (dimensiones de formación en ciudadanía), y por esto, no se considera un producto terminado ya que da origen a nuevos campos de investigación a partir del fenómeno investigado. Ello implica un sondeo completo a nivel descriptivo, sinóptico y analítico para realizar una comprensión de sentido, donde puedan apreciarse los logros y avances, así como las limitaciones dificultades y vacíos que ofrece la investigación sobre ese determinado objeto.

La ciudadanía se aprende pero: ¿qué ciudadanía?

La formación ciudadana “requiere de la denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos... estoy convencido de que la discusión en torno al sueño o proyecto de sociedad por el que luchamos no es privilegio de las élites dominantes ni de los líderes de los partidos progresistas (Freire, 2001, p. 53).

Afirmar que la ciudadanía se aprende, denota su carácter transmisible y enseñable de manera cotidiana y permanente, nos remite también a que el ciudadano no nace sino que se constituye desde edades tempranas en diferentes espacios de socialización, el primero de ellos por supuesto la familia. Pero es la escuela por su naturaleza el escenario

de socialización por excelencia para ejercitar la ciudadanía, su aprendizaje y su práctica, dada la diversidad de actores que intervienen e interactúan entre sí y la posibilidad de poner en juego el bien común y el interés general.

Entonces hay acuerdo en que la ciudadanía se aprende pero ¿Qué ciudadanía? La ciudadanía que mira para otro lado ante la crisis civilizatoria y de la democracia en tiempos de globalización, que se acomoda y es funcional al modelo hegemónico? O una ciudadanía acorde a un sentido de la educación crítica, y liberadora del sujeto y acorde a contextos diversos y multiculturales? El debate acerca de la ciudadanía está más vigente que nunca ya que la crisis a la que aludimos no solo nos plantea la necesaria revisión del concepto tradicional de ciudadanía, sino su superación para que la escuela y la sociedad en que está inmersa recuperen el sentido y se pueda avanzar hacia mejores relaciones humanas que se traduce en construir cultura de paz. Surgen entonces interrogantes a manera de tensiones a la hora de abordar la formación ciudadana teniendo siempre presente la perspectiva que se enmarca en la pregunta que surge de esta investigación: ¿cómo incide la formación ciudadana en la construcción de cultura de paz?

La crisis del concepto moderno de ciudadanía y las nuevas ciudadanía bajo el modelo neoliberal globalizador

Diversos trabajos en la región abordan esta tensión enfocándose en el contexto escolar: Corzo, Duque Medina & Torres (2011), *El impacto de las políticas neoliberales en América Latina. Un análisis de la educación en Perú, Colombia y México*; Jakubowicz, Ramos Gonzales & Rodríguez (2011), *La crisis del concepto moderno de ciudadanía y la formación docente para la construcción de una ciudadanía emancipadora*; Duque (2009), *La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: una mirada reactiva o transformadora?*. Arcila González (2015), *El contexto político en la construcción de ciudadanos en la escuela colombiana: un cuestionamiento al conflicto ya la distorsión de la educación*; Arguedas (2010), *Fundamentos curriculares de la ciudadanía en un estado neoliberal: el caso de Sistema Educativo Costarricense*.

Cada concepto y representación de ciudadanía y su correspondiente modelo de ciudadano obedece a la forma de relacionamiento del sujeto con la sociedad y el estado, en

un contexto socio-histórico concreto. La escuela hoy está inmersa en nuevas y complejas realidades y en particulares contextos sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales correspondientes a una fase histórica del capitalismo (neoliberalismo) que se gestan en la década de los noventa en Latinoamérica con el llamado Consenso de Washington acorde a corrientes de pensamiento económico y de organización social originados en centros de poder transnacionales que exceden la órbita de nuestros estados nacionales.

Latinoamérica transitó de un estado desarrollista, proteccionista, de bienestar y garante de derechos sociales, al estado neoliberal de los años 90s del siglo XX que surge a partir del consenso de Washington y ha acentuado la pobreza y desigualdad de la región incidiendo en la percepción y la calidad de la democracia. El estado neoliberal pierde atributos, capacidad y competencia de intervenir y garantizar derechos básicos, dándole la primacía al mercado y su correspondiente noción de ciudadanía restringida, recortada, donde el rol del ciudadano se desplaza hacia el de consumidor.

La educación para la ciudadanía queda supeditada a voluntades superiores de orden nacional e internacional que imponen sus puntos de vista y sus intereses. (El rol principal del ciudadano en el mundo contemporáneo es el de consumidor de bienes y servicios). Esto genera en la escuela una distorsión en la formación para la ciudadanía y la democracia. Las dinámicas del mercado imponen en el sujeto ese papel de consumidor pasivo que no exige sus derechos ni controla el servicio educativo que recibe; se exalta la cultura de la competencia, evaluación e incentivos que riñe con valores de solidaridad, lo común y lo colectivo.

Bajo estas premisas se plantea una formación en ciudadanía acrítica, conformista, sin cuestionamientos a factores estructurales de índole socioeconómica que generan desigualdad y exclusión, factores que sin duda afectan la convivencia, la democracia y la construcción de culturas de paz. Bien lo manifiestan Corzo, Duque, Medina & Torres (2011) en su investigación: *El impacto de las políticas neoliberales en América Latina: Un análisis de la educación en Perú, Colombia y México*, donde afirman que “La perspectiva individualista y mercantilista que se evidencia con la lógica actual de acceso al sistema educativo se ve también reflejada en el discurso en torno al tipo de sujetos (¿ciudadanos?) que se pretende formar: individuos competitivos, creativos, con capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos y al manejo de la información; con mentalidad productiva y

la capacidad de competir en el mercado laboral, como si fueran atributos neutrales” (p .217). Los autores se interrogan sobre cómo se forma o construye el nuevo ciudadano consumidor y agente económico funcional al modelo Neoliberal y que función cumple la escuela en este nuevo contexto de la relación individuo, sociedad y Estado.

Otro trabajo a este respecto es el de Duque (2009). *La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?*, donde se plantean los escenarios de la globalización con la pérdida de maniobra de los estados y la injerencia cada vez mayor en las políticas públicas de agencias multilaterales. Se concluye que esto origina la pérdida de capacidad de la escuela para adelantar una educación ciudadana transformadora.

Es pertinente también reseñar la investigación de Arguedas (2010). *Fundamentos curriculares de la ciudadanía en un estado neoliberal: el caso del Sistema Educativo Costarricense*. El autor considera que el modelo pedagógico implementado para la educación ciudadana en Costa Rica durante los últimos años de hegemonía neoliberal ha logrado la formación de individuos apolíticos, ahistóricos y acríticos, de cuño individualista, con una serie de “valores” capitalistas que privilegia la formación para el trabajo, la producción y el consumo.

Bien lo manifiesta Jakubowicz, Ramos Gonzales & Rodríguez (2011) en: La crisis del concepto moderno de ciudadanía y la formación docente para la construcción de una ciudadanía emancipadora “*En el plano educativo, las políticas de carácter neoliberal significaron una reducción del presupuesto estatal para la educación pública, un aumento en los subsidios a la educación privada, políticas de descentralización del sistema educativo nacional, negando y disolviendo la existencia misma del derecho a la educación democrática, pública y de calidad para las mayorías, y resignificando la educación como una mercancía*” (p. 6).

En el mismo sentido (Analía, 2015) ubica la crisis de la escuela como corolario de la crisis de la democracia dentro del modelo neoliberal pues están íntimamente ligadas. Esta escuela de hoy y la formación ciudadana que imparte restringe o limita el potencial político de los jóvenes y no promueve la construcción colectiva desde la diferencia. Subraya la autora:

Como parte de un sistema educativo fragmentado las escuelas tienen serias dificultades para instituir normas democráticas e igualitarias en el marco del escenario

social contemporáneo caracterizado por un lado, por la contingencia de lo social y por otro, por la desigualdad y la fragmentación, situaciones que generan diversas y desiguales posibilidades de participación para los jóvenes. Por lo tanto, la construcción de ciudadanía que se produce en las escuelas secundarias estará entretejida en la fuerza que imponen la historia y la cultura escolar y la resistencia que ejercen las nuevas prácticas políticas que instalan en ella los jóvenes (Analía, 2015, p. 53).

Una investigación que apunta en esta dirección es la de Alucín (2013), *Ciudadanía y justicia social: una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina*. Desde una mirada etnográfica realizó un trabajo de investigación en escuelas de Argentina, indagando acerca de la educación ciudadana en contextos de pobreza y desigualdad. Introduce los conceptos de “modelos de ciudadanía” y “condiciones de ciudadanía” para concluir que son estas últimas las que a partir de condicionantes particulares en lo cultural, social, económico, determinan las posibilidades reales de concreción en la escuela de un modelo de ciudadanía.

Esto significa que se puede en la escuela potenciar las capacidades de los actores que tradicionalmente viven en contextos de exclusión, implementando mecanismos de justicia social y espacios de participación con inclusión en la escuela de la mano de docentes comprometidos y abanderados de esta causa. Ante este panorama surge en las investigaciones el interrogante acerca de si la educación ciudadana podría posibilitar al sujeto superar la desigualdad y la segregación, esto es desde una concepción crítica propiciar la emancipación del sujeto puesto que sólo sobre la base del disfrute real de las condiciones materiales de una vida digna puede darse el sentimiento de pertenencia que hace posible la disposición a participar en la sociedad democrática, entendiendo que la educación constituye un campo de fuerzas capaz de producir y reproducir desigualdad social pero a la vez, posibilita un espacio para la resistencia y la construcción colectiva de formas alternativas de “leer” el mundo y actuar en él. Dentro de ese campo de fuerzas de la educación, surgen dos maneras de entender y asumir la ciudadanía: Una primera alude a una condición, un estatus en el plano jurídico-político que como miembro de una comunidad política (estado-nación) le otorga derechos y responsabilidades. En la segunda se entiende la ciudadanía como práctica, equivalente a una verdadera participación del ciudadano en los asuntos comunes y públicos de su interés. En este sentido, Velásquez (2012) plantea:

La ciudadanía, desde la perspectiva democrática, es entendida como un acto de convivencia, una condición que se ejerce en cooperación con otros y otras. Asumir la ciudadanía desde esta perspectiva, implica su reconocimiento como —una práctica para la libertad en una sociedad democrática, donde el ciudadano pueda desarrollar su capacidad de autodeterminación y participar de aquellas condiciones sociales y políticas adversas que coartan las libertades, restringen derechos y oportunidades e impiden acceder a una vida digna, en aras de incidir y provocar cambios en ellas.

Afirma el autor que no obstante puedan existir diversas formas de expresión de la ciudadanía, en la escuela lo que se observa es una concepción pasiva de la misma en la cual prevalece un modelo de ciudadano pacífico, acrítico, conformista, minimizado, anulado, despolitizado, que no concibe la posibilidad de transgredir el orden de cosas, de plantearse utopías transformadoras en lo personal y en lo social.

Otra línea de producción académica sobre la educación ciudadana y la escuela de hoy tienen que ver con los contextos socioculturales en que se desenvuelven las sociedades latinoamericanas, especialmente la coexistencia de múltiples y diversas expresiones de la multiculturalidad y la diferencia. En Colombia se destaca una investigación de Sánchez Fontalvo, I., & Huertas Díaz, O. (2014). *Educación intercultural, socioeconómica y construcción de ciudadanía en Colombia: El caso del Distrito de Santa Marta*. Desde un paradigma constructivista a través de grupos de discusión se buscó acercarse a la comprensión del sentido que docentes de escuelas públicas otorgan a la formación ciudadana en perspectiva de multiculturalidad. Los resultados indican que se debe trabajar con los docentes sentimiento de pertenencia a la comunidad cultural, sentimiento de pertenencia a la comunidad política, las competencias ciudadanas y la participación democrática ya que se evidencian vacíos o debilidades en torno a estos tópicos dentro del trabajo de la escuela en relación con estas comunidades raizales y étnicas.

En esta misma perspectiva de multiculturalidad e interculturalidad, es pertinente referir la investigación de Sacavino & Candau (2014). *Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz* desarrollado en la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro el cual indaga por las prácticas pedagógicas

interculturales promotoras de paz. Estas se sustentan a partir de la noción de pedagogía intercultural la cual promueve el desarrollo de pensamientos y acciones desde la reafirmación identitarias de los diferentes grupos étnicos y sociales que concurren en la sociedad y la escuela latinoamericana.

En el caso concreto sobre el papel de la educación para una sociedad en posconflicto armado, se destaca el trabajo de (Pérez, 2014) quien llama la atención sobre el papel que debe asumir la escuela en la formación de una nueva ciudadanía en Colombia, la cual debe caracterizarse por la comprensión del conflicto armado a partir de la memoria histórica y en constante búsqueda de la verdad, la reconciliación, el perdón y la Paz.

Caracterización de la escuela actual como espacio para la educación ciudadana

Sentimos que la escuela está en crisis porque nos damos cuenta de que está cada vez más desarraigada de la sociedad. La educación escolarizada funcionó como una inmensa maquinaria encargada de fabricar el sujeto moderno, pero el mundo cambió y continúa cambiando rápidamente y la escuela no está consiguiendo acompañar dichos cambios (Veiga Neto).

La escuela es después de la familia la institución por excelencia para desarrollar procesos de socialización, donde se logra transmitir los principales fundamentos de la cultura y del contexto social. Uno de esos fundamentos esenciales que se transmite es la ciudadanía, entendida como práctica histórica socialmente construida por parte de determinada organización social, sujeta a cambios según los significados e imaginarios de sus miembros, dentro de un determinado contexto social y cultural.

Pero, ¿a qué tipo de escuela están asistiendo hoy los niños y jóvenes latinoamericanos? Cuál es el contexto local, nacional y global en que se inserta la escuela? Cómo se aborda desde la escuela la educación para la ciudadanía acorde a las políticas públicas, el currículo, el rol del docente? Porque a partir de la redefinición de la educación y del papel de la escuela en tiempos de globalización, neoliberalismo y crisis de

la sociedad, debemos abordar como cambia la formación en ciudadanía y la redefinición de un nuevo ciudadano: el ciudadano-consumidor. ¿De qué realidad partimos cuando nos referimos a la actual formación ciudadana desde la escuela? Existe una brecha, (no hay correspondencia) en la formación en ciudadanía entre las buenas intenciones de las políticas públicas, el currículo formulado y la práctica pedagógica evidenciada en la escuela con sujetos concretos y sus propias creencias. Los resultados de ciertas investigaciones ponen la discusión sobre las prácticas de ciudadanía de quienes una vez culminan la escuela alimentan una sociedad donde hay fuertes rasgos de individualismo, falta de solidaridad, ausencia del sentido de lo público, del bien común, corrupción, entre otros males. Lo opuesto a las buenas intenciones, prescripciones y contenidos de la formación ciudadana.

Un primer trabajo es el de Fino Celis, Núñez Tobón, Arenas & Carolina (2015), *Formación política en el contexto escolar, dimensiones, prácticas educativas y orientaciones*, el cual indaga como en Colombia con relación a las categorías vinculadas a procesos de formación ciudadana, se diseñaron lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, Ética y Valores, Democracia y Constitución Política, bajo los principios y mandatos de la constitución política de 1991 en el marco del Estado Social de Derecho para orientar al docente en su práctica pedagógica.

Una conclusión importante de este trabajo tiene que ver con la importancia del docente y su atributo como sujeto político, con capacidad de pensar y actuar críticamente en una lectura de contexto, que asuma posturas frente a la educación, frente al poder, frente a su práctica. Esto es más necesario aún si se considera como lo presenta el presente trabajo que solo una pequeña parte del magisterio colombiano cuenta con procesos base de formación política formal en el marco de la educación superior. La formación política debe ser parte inherente de la formación base de todos los educadores.

Investigar acerca de creencias y representaciones sobre ciudadanía en la escuela aporta a la comprensión de lo que ocurre alrededor de los procesos formativos en este campo, en el entendido que estas son portadoras de sentido y se constituyen en la justificación para la movilización y la realización de acciones y prácticas significativas para el sujeto.

Una interesante investigación se realizó con estudiantes de colegios públicos en Bogotá, arrojando importantes resultados de interés en este tópico. “Cabe mencionar

que las creencias de los estudiantes se enmarcan en una tensión significativa entre lo que ellos creen debe ser un buen ciudadano y las actitudes, comportamientos, costumbres e ideas que tienen los ciudadanos y que no aportan a la construcción de ciudadanía, pero que igual inciden en su devenir como ciudadanos” (Ramírez, Méndez, Pinzón & Camelo, 2015).

Se corrobora acá la hipótesis del distanciamiento ente la intencionalidad del currículo y los resultados derivados de las creencias y prácticas de ciudadanía en la escuela. La investigación indaga por las creencias sobre participación de los jóvenes y muestra como su voz regularmente no es tenida en cuenta. Concluye el estudio además que:

Caracterizar las creencias de los estudiantes de grados décimo y undécimo sobre ciudadanía ha permitido conocer la realidad de ese mundo en común con otros estudiantes y que va más allá de lo que cada uno sabe o piensa, y es de esta manera que los estudiantes creen que la sociedad en la que están inmersos desconoce sus potencialidades, capacidades, no validan su forma de ser ciudadanos y no existe coherencia entre lo que se dice debe ser un ciudadano y lo que hace. Los estudiantes creen en el “deber ser” de la ciudadanía pero no creen en la posibilidad de llevarlo a la práctica, en razón de las condiciones existentes que perciben en la ciudad, en la escuela, en los medios y en los escenarios políticos, lo que se refleja en los comportamientos y en las relaciones entre los ciudadanos; por eso, comprender las razones de dichas creencias garantizaría la existencia real del mundo creído. (p.45)

Citamos también en este apartado a Dávila (2015). *Del “no aprendí nada” al “hacerse escuchar”*. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá, una investigación etnográfica que indaga sobre construcción de subjetividad política y ciudadanía en una escuela distrital de Bogotá, buscando acercarse al sentido y los significados que adquieren estas dos categorías en el joven estudiante a partir de sus relatos y narrativas. Se buscó comprender cómo, porqué y qué tipo de subjetividades políticas y ciudadanías se están dando en los jóvenes que participan de los distintos proyectos de formación ciudadana en la escuela. Una conclusión importante es la siguiente:

Hay desde las políticas públicas distritales una apertura a la participación de los estudiantes y una búsqueda de su empoderamiento, pero, paradójicamente, al mismo tiempo en la institución escolar estudiada se dan unas prácticas que cierran

los espacios de participación e impiden el empoderamiento de los estudiantes y la transformación de las relaciones verticales de autoridad. De esta forma no habría una relación entre lo enunciado desde los discursos promovidos en la secretaría de educación distrital, la personería distrital, la Contraloría distrital con sus proyectos de formación ciudadana y la realidad escolar por lo menos en esta escuela (Dávila, 2015, p. 68).

Continuando con trabajos de investigación que se ocupan de percepciones y contenidos curriculares en formación ciudadana, cabe destacar uno muy pertinente realizado con estudiantes chilenos de educación básica, *La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos* (Muñoz Labraña & Torres Durán, 2014), uno de los resultados relevantes es el cuestionamiento profundo de la práctica pedagógica en el aula y a su modelo tradicional de transmisión de contenidos sin contexto ni relación con la vida social y comunitaria donde se vivencia en realidad la ciudadanía.

Los estudiantes de la investigación consideran importante para su formación personal algunos contenidos y enseñanzas de ciudadanía pero sin valorarlas o entronizarlas para el relacionamiento con sus semejantes, para la vida en sociedad y la convivencia. (Para ser ciudadanos). “El eje de la valoración es el individuo y no el aporte que puede realizar ese individuo al resto de la sociedad”. (Muñoz Labraña & Torres Durán, 2014, p. 239). Concluye el documento:

A pesar de que la formación ciudadana está claramente relevada en el currículo de formación del nivel, el estudiantado percibe que esta no ha sido recibida de manera explícita ni intencionada en las actividades que cotidianamente realizan en la escuela, puesto que, en general, reconocen que en esta se han dedicado, fundamentalmente, a escribir largas listas de contenidos que, en su mayoría, deben memorizar y que, a lo más, culminan en el desarrollo de un cuestionario, cuyas preguntas en su mayoría son realizadas por el profesorado. (Muñoz Labraña & Torres Durán, 2014, p. 239)

Dentro de las fuentes documentales revisadas, algunas evidencian la ausencia de auténticas prácticas pedagógicas para la vivencia y apropiación de la formación ciudadana. Consideran que esta se debe concretar en espacios cotidianos (ambientes democráticos) y dentro de un contexto social (por ejemplo en AP-Aprendizaje Servicio) que posibilite a los sujetos apropiarse los fines, propósitos y contenidos

de las políticas y del currículo, teniendo en cuenta creencias y significados de los sujetos de la vida escolar. Esto se traduce en un compromiso e involucramiento del estudiante con su entorno, su contexto, para comprenderlo y buscar transformarlo a través de verdaderos ejercicios de inmersión social y comunitaria donde realmente se desarrollen auténticas prácticas de ciudadanía. En este sentido (Pérez 2014) resalta como las prácticas escolares han replicado un modelo autoritario y patriarcal que en la escuela atenta contra la posibilidad de construir ambientes verdaderamente democráticos.

Un ejemplo de trabajo investigativo en este sentido lo encontramos en México, con estudiantes de secundaria donde a través de la observación participante y diarios de campo se registra lo acontecido durante la participación de los jóvenes en un proyecto de Aprendizaje Servicio. Galván & Cervantes (2017). *El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía*. Los resultados muestran cómo este ejercicio de participación comunitaria, donde se desarrollan las prácticas pedagógicas a partir de los conocimientos y contenidos apropiados en el aula, promueve en los estudiantes algunas competencias sociales y políticas importantes para su formación ciudadana y para la comprensión crítica del contexto.

Por lo anterior es que se concluye que la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje- Servicio permite a los niños, niñas y adolescentes vivir experiencias significativas de formación ciudadana y de servicio comunitario, posibilitando su participación de manera auténtica y real en los asuntos públicos que les son de su incumbencia, lo que repercute de manera positiva en la formación ciudadana de los alumnos, debido a que les permite participar de manera genuina en los asuntos públicos que les son de su incumbencia, lo cual es base para la construcción de la ciudadanía activa. (Galván & Cervantes, 2017, p. 185).

Lo anterior trasciende la clásica formación ciudadana, limitada a la transmisión teórica de contenidos y conceptos que intentan acercarse a lo que es la ciudadanía democrática, privilegiando de este otro modo experiencias de aprendizaje que partiendo de la realidad, permite a los alumnos vincular el pensamiento a la acción a través de su participación activa y responsable, desarrollando en ellos capacidades y habilidades en búsqueda del bien común.

En esta misma perspectiva se encuentra el trabajo de María (2013): *Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio*. “la formación ciudadana exige pasar de la normativa a la práctica, y no solo al ejercicio del debate y diálogo; sino también a otras competencias que requieren «salir a la cancha» de la comunidad, y embarrarse los pies, las manos y el corazón en la transformación de la realidad.” (p.59). Esto es de lo que adolece la educación tradicional, que se quedó encerrada en el aula y en los contenidos sin contrastar la vida escolar con la cotidianidad comunitaria.

Concluye la referida autora que a ser ciudadano se aprende, por lo tanto la escuela es el escenario propicio para este aprendizaje, y estrategias como el Aprendizaje-Servicio aportan la práctica concreta que el estudiante requiere para desarrollar las competencias y habilidades requeridas.

El aprendizaje-servicio es un enfoque que se construye desde la teoría y se lleva a la práctica para fortalecer la formación de una ciudadanía activa desde la escuela, que permita a los alumnos aprender a desenvolverse directamente en experiencias concretas, en las cuales precisa usar conocimientos, competencias y habilidades, y contribuir en la resolución de problemas. Las experiencias del aprendizaje-servicio son adecuadas para la formación ciudadana, pues a partir de la relación con los otros es posible desarrollar un compromiso social con las necesidades de la comunidad. Esa intención educativa de vincular teoría y práctica desarrolla las capacidades de construir, aplicar y transferir el conocimiento, para encarar los fenómenos de la realidad y alcanzar un aprendizaje integral en los jóvenes. (María, 2013, p. 68).

Uno de los protagonistas más importante a la hora de abordar procesos de formación y construcción de ciudadanía en la escuela es sin lugar a dudas el docente. Por eso es de la mayor pertinencia revisar cómo se está formando el docente para asumir esta tarea en la escuela y que está sucediendo con su práctica pedagógica. Se analiza el papel del docente en su tarea de educar para la ciudadanía, su formación y competencias, su práctica pedagógica, las representaciones que tiene el profesor respecto a la formación ciudadana que lo llevan a actuar en su práctica de determinada manera derivando en una mediación débil frente a la formación ciudadana.

Se plantea una preocupación al respecto, y es el déficit de formación y falta de apropiación curricular del docente, pues este encuentra dificultades para comprender y aplicar el currículo de formación en ciudadanía. En este sentido una investigación de Cuevas & Cerda (2017). *Representaciones Sociales y Formación Inicial Docente: El desafío de educar en ciudadanía* plantea lo siguiente:

En síntesis, la formación ciudadana en las escuelas posee graves dificultades para ser abordada de acuerdo a los planteamientos ministeriales. Esa responsabilidad que en gran parte recae en el docente, específicamente el de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, debe ser analizada no sólo en función de la didáctica, el diseño curricular o las estrategias evaluativas utilizadas por el docente en la escuela, sino también en base a las representaciones que tiene el profesor respecto a la formación ciudadana, que lo llevan a actuar de una forma y no de otra. (p. 286)

limitar el desarrollo de determinadas competencias y habilidades ciudadanas, como la argumentación, la autonomía personal y la reflexión crítica. A este respecto se afirma Una conclusión importante acá es que las políticas y programas de formación docente no están contribuyendo en mayor medida a la formación de profesores capaces de desarrollar la ciudadanía en las escuelas. A nivel de diseño curricular, las oportunidades de formación en ciencias sociales, particularmente en torno a la ciudadanía siguen siendo escasas. También merece destacarse el hecho de que el docente tiene pluralidad de representaciones de los fenómenos sociales y la ciudadanía que guían su quehacer en la escuela sin que se vean modificados ni alterados en su paso por su proceso de formación como docente.

Hay que destacar también para estos efectos una investigación realizada en Chile, acerca de las prácticas pedagógicas y el uso del lenguaje y la comunicación del docente de Historia y Ciencias sociales en la educación básica, dentro de la formación en competencias ciudadanas. La investigación: Muñoz Labraña, C., & Martínez Rodríguez, R. (2015). *Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: El caso del docente de historia en Chile* sugiere que muchas de las estrategias de comunicación utilizadas por los docentes parecen:

Por ejemplo, la presencia excesiva de dinámicas en las que predomina la pregunta cerrada y su evaluación, condiciona cualquier posibilidad de reflexión autónoma

por parte del alumno, que ve cómo el funcionamiento de éstas le exige sólo un dominio memorístico del tema, generalmente, tal y como aparece en los textos escolares o apuntes del profesor. Esto ocurre también cuando el profesor desarrolla su explicación magistral, aun cuando interrumpa su exposición con preguntas, pues estas sólo están conectadas con la inercia del discurso y casi nunca permiten la asunción de un papel protagonista por parte del alumno, que se limita a responder aquello que se espera de manera mecánica. En algunos casos, además, las iniciativas comunicativas que se salen de dicha dinámica (preguntas que los alumnos realizan fuera de turno, respuestas que no coinciden con la respuesta esperada por el profesor, etc.) suelen terminar siendo interrumpidas o frustradas. (Muñoz Labraña & Martínez Rodríguez, 2015, p.18).

Concluyen también los autores que dentro de la escuela sigue imperando la estructura vertical y jerárquica que obstruye la comunicación exitosa y la participación efectiva impidiendo así el desarrollo de habilidades esenciales para la formación ciudadana como son la reflexión crítica y la autonomía.

Siguiendo con las indagaciones acerca de representaciones y concepciones del docente de lo que entiende por ciudadanía, se realizó un importante estudio en Argentina con docentes en formación en el entendido de que son ellos quienes posteriormente en el aula a través de su práctica pedagógica transmitirán dichas representaciones a sus estudiantes (Murriello, 2016). *Recrear la ciudadanía: un desafío para la formación docente*. La autora muestra el resultado de las concepciones de los docentes que se están formando frente a la noción de ciudadanía. Dice lo siguiente:

Es interesante reflexionar sobre las respuestas que casi inevitablemente se obtienen y que muestran claramente una concepción de ciudadanía en su versión más tradicional, jurídica y formal: el ciudadano pasivo, sujeto de derechos, más que de deberes, de entre los cuales aparece claramente destacado el voto, aunque con una marcada ambivalencia en cuanto a su valoración. Es esta una concepción fuerte y tradicionalmente arraigada en el imaginario social, a la que en los últimos años se agregó – al menos en Argentina – este cuestionamiento al valor o al sentido del voto. Es también la concepción que más habitualmente transmitieron los libros de texto de Instrucción o Educación Cívica durante años, coherentes con cierta concepción hegemónica: para ser un buen ciudadano es suficiente con conocer los derechos y obligaciones (Murriello, 2016, p. 62).

Con base en lo anterior, se pone de manifiesto el tipo de ciudadanía que predomina en las representaciones de los docentes, una ciudadanía de corto vuelo y limitada capacidad de transformación, afín al modelo neoliberal y su “*homo economicus*” lo que plantea a la educación un desafío en cuanto a la tarea del docente frente a nuevas concepciones de ciudadanía que proponga a partir de una reflexión crítica los alcances de una formación ciudadana renovada y comprometida con la realidad y su comunidad.

Lo anterior evidencia el impacto y la afectación que pareciera tener origen en las transformaciones que en lo social, económico y cultural se han derivado para la educación y la escuela en particular de la nueva etapa del capitalismo en tiempos de globalización y neoliberalismo, que inevitablemente han impactado a la escuela y particularmente al docente su entorno de trabajo y su misión en la sociedad. La investigación de Reyes, Campos, Osandón & Muñoz (2013) *El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas* así lo evidencian:

En consecuencia, si el conjunto de transformaciones sociales y culturales ha afectado el trabajo docente en múltiples planos, ya sea en sus capacidades de negociar sus condiciones contractuales del puesto de trabajo, como en el rol profesional y social que debe cumplir en la sociedad contemporánea, la formación de los ciudadanos a través de la escuela se ha visto también afectada. La precarización del puesto de trabajo y los cambios en el entorno sociocultural de la escuela afectan el desempeño profesional de los docentes y, muy sensiblemente, las materias de enseñanza que deben tratar en las aulas. De este modo, conviene examinar los marcos de actuación curricular del profesorado en torno a la formación ciudadana en la actualidad y ver de qué modo ellos están siendo comprendidos por los docentes (p. 219).

La investigación referida establece dos conclusiones importantes: la primera es que se evidencia una tensión entre lo que prescriben las políticas y el currículo del sistema educativo y por otra parte las percepciones y prácticas del docente en el aula respecto de la formación ciudadana. La segunda es que esta relativa autonomía del docente a la hora de educar para la ciudadanía estaría decantándose por una noción de ciudadanía restringida, “minimalista”, donde se considera que el ciudadano debe ser

neutral, respetuoso de normas y deberes, sin lecturas de contexto ni posturas crítica que cuestionen un sistema ya establecido en el cual hay que integrarse.

Conclusiones

Las fuentes documentales que sustentan la presente investigación permiten establecer que la escuela atraviesa momentos de incertidumbre, contradicciones, crisis de sentido, asociados al contexto local y global con determinantes de orden sociopolítico, cultural, económico y normativo que limitan su capacidad de maniobra para desarrollar procesos de pedagogía crítica y liberadora y la implementación de una formación ciudadana desde la subjetividad política, la autonomía, la participación, la capacidad de lectura del mundo, la definición del proyecto de sociedad y la posibilidad de transformación social.

Algunas de las investigaciones consultadas indican que con el auge del neoliberalismo y la globalización se ha venido imponiendo un modelo o paradigma para definir qué ciudadanía y qué ciudadano es el que se requiere formar, configurando una ciudadanía abstracta, formalista, idealista, legalista, propia del modelo de organización socio político y económico neoliberal (la ciudadanía como estatus).

Este modelo reúne unos atributos principales como son: Una preponderancia de las relaciones económicas y de trabajo como condición principal para alcanzar el estatus ciudadano, una oferta estatal de garantía de derechos civiles, políticos y sociales con supuesto alcance universal e incluyente, una responsabilidad en el cumplimiento de deberes colectivos (pago de impuestos, cumplimiento de la ley, etc) y finalmente el atributo de la participación en los asuntos públicos.

Este modelo de ciudadano en la escuela de hoy perpetúa las relaciones de exclusión social y no responde a nuevas y cambiantes realidades sociales, el auge de la diversidad y sus complejidades. Ejemplo de ello es la creciente deslegitimación e insatisfacción con el sistema político y con las condiciones cotidianas de existencia dentro de las sociedades democráticas que provoca un aislamiento o ensimismamiento del sujeto en su individualidad, hecho que se constata permanentemente en la escuela.

El ejercicio de la democracia real en la escuela se encuentra obstruido por circunstancias que hacen que esta sólo sea una abstracción formal y legalista sin concreción en el mundo de la vida. Y esa concreción debe hacerse acorde al contexto cultural y social del que forma parte, esto es según los significados e imaginarios sobre ciudadanía y cultura de paz de los sujetos. Esto hace que la ciudadanía ratifique su atributo de ser una permanente construcción social sujeta a cambios y que se traduzca en que su enseñanza no pueda derivarse de un modelo pedagógico general si no que depende de las particularidades antes aludidas.

Lo anterior nos conduce también a interrogarnos por la ausencia notoria de una cultura escolar donde exista en la práctica la participación real de todos los estamentos educativos en la toma de decisiones, donde se generen ambientes democráticos horizontales e innovadores que rompan con el modelo vertical, jerarquizado y normativo imperante. El ejercicio investigativo lo que nos muestra al interior de la escuela son prácticas discriminatorias, de exclusión por género, de estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje, estudiantes en embarazo («alumnos problema») que origina en muchos casos la deserción escolar; se presenta una cultura escolar vertical y jerarquizada que no promueve la participación real y efectiva.

Esa cultura escolar debe acoger y darle trámite a las tensiones por las diferencias culturales que se presentan de tipo racial, de diversidad sexual y género, pluralismo religioso, las brechas generacionales y las culturas juveniles, etc. Es este el marco de la escuela hoy día donde desde el cual se debe reinventar la educación, su sentido y su práctica, y los procesos de educación para la ciudadanía. En esta perspectiva, una característica común evidenciada en la revisión documental es la débil formación del docente para asumir la educación ciudadana y democrática. En su formación profesional no ha adquirido los conocimientos y herramientas pedagógicas para asumir prácticas docentes transformadoras que trasciendan nociones y percepciones tradicionales de la ciudadanía y su enseñanza a partir de una lectura del mundo y del contexto que le permite comprender sentidos y significados de las culturas juveniles en el marco de la multiculturalidad y la interculturalidad. El maestro actúa siguiendo su propio criterio, sus imaginarios y representaciones, muchas veces con distanciamiento de los propósitos y enunciados de las políticas públicas y los lineamientos curriculares en la materia.

También es recurrente encontrar que a la hora de educar en ciudadanía, uno de los problemas fundamentales de la escuela es la no concurrencia de manera articulada y complementaria para el proceso formativo de los estudiantes de estamentos como la familia y demás espacios de socialización cotidiana (instituciones de la sociedad). La escuela no encuentra corresponsabilidad y cooperación en una tarea de tan importante trascendencia y significado.

En esta perspectiva se considera que la construcción de ciudadanía en la escuela debe apelar a posturas críticas frente a las duras realidades culturales, sociales y económicas de los jóvenes, que cuestione las relaciones de poder de su sociedad y que ponga en duda representaciones y significados sobre una ciudadanía restringida con sujetos neutrales despolitizados que no quieran romper la armonía y estabilidad ante las circunstancias dadas, sino más bien que valoren de manera positiva y constructiva el conflicto y la diversidad. Es allí, donde la escuela que pretenda ser crítica, tiene hoy, más que nunca, una tarea por cumplir a partir de una repolitización de la escuela y de la ciudadanía

Valga decir que algunas investigaciones dan cuenta de experiencias en escuelas de la región que buscan desarrollar modelos alternativos de formación en ciudadanía desde una perspectiva crítica que cuestionen el modelo neoliberal, la exclusión, desigualdad y pobreza que genera como las experiencias que se reseñaron con modelos de AP aprendizaje servicio. Solo que este tipo de ejercicios de formación ciudadana son marginales y excepcionales en la escuela. Todas las consideraciones anteriores abren el interrogante acerca de si la ciudadanía que se está construyendo y el tipo de escuela que le sirve de marco y espacio receptivo de socialización aportan positivamente a la construcción de cultura de paz y no violencia en los educandos. Todo indica que más bien la escuela está reproduciendo relaciones y estructuras de poder hegemónicas, desiguales, que perpetúan la exclusión, la injusticia y la violencia.

Bibliografía

- Aguiló Bonet, A. (2008) Globalización neoliberal, Ciudadanía y Democracia. Reflexiones críticas desde la teoría política de Boaventura de Sousa Santos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Barco, S. (2009) Documento presentado para el encuentro de Jefaturas de Departamento y Asesorías pedagógicas: "Hacia la construcción del currículum del Nivel Medio". ATEN Capital. Equipo de Investigación del área de Política Educativa del departamento de Política Educacional, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce Uruguay
- Freire, Paulo. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Acopio de los últimos textos de Paulo Freire, realizada por Ana María Araújo Freire. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001) La ciudadanía como metáfora de la educación. La inclusión educativa como condición del ciudadano. *Revista Docencia. Política Educativa*. N° 15.
- Henry Giroux (2003), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI
- Marshall, T. H.; Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum Martha. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires. Katz
- O Donnell Guillermo. *Democracia, Desarrollo humano y Ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. PNUD, Homo Sapiens. Buenos Aires, 2003.
- Pérez, T.H. (2014) *Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz*. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*.
- Ramírez, I. D. B., Méndez, O. P., Pinzón, A. L. R., & Camelo, A. (2015). *De la ciudadanía creída a la ciudadanía vivida: creencias sobre ciudadanía de los estudiantes de grados décimo y undécimo de la localidad de Suba*.
- Ruiz, A. y Chauv, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá.
- Thiebaut, C. (1992). *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales
- Sacristán, José (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Editorial Morata.

Violência, tolerância e mérito na moral contemporânea

Marcos Beccari¹

Daniel B. Portugal²

Introdução

O termo em latim *violentia*, assim como o verbo *violare* (quebrar, romper), deriva do prefixo *vis* (ira, força, vigor) e refere-se a uma aplicação de força, a uma passagem ao ato daquilo que potencialmente há no plano latente (Michaud, 1989, p. 8). O reconhecimento humano, por sua vez, dessa “passagem ao ato” depende de um conjunto de princípios e lógicas valorativas que balizam o aspecto propriamente “violento” da violência, localizando-a na distância da normalidade, da civilidade e do moralmente aceito. Refletir filosoficamente sobre a violência, portanto, requer atentar não apenas para as forças em conflito que instauram a ação violenta, mas antes para o lugar que a violência ocupa no campo discursivo que a caracteriza enquanto tal.

É preciso de início questionar, então, o próprio valor moralmente negativo enraizado no termo “violência”. Perguntamos, como faz Nietzsche (2009) na *Genealogia da moral*, quais as raízes dessa forma de valoração. O filósofo mostra que a separação de atos ou agentes em certas categorias – como “egoístas” e “não egoístas” – é já orientada por determinada moral: não se separa, primeiro, a realidade “objetivamente” e depois se a valora. A categorização é resultado, ela própria, de uma disputa de valores – que é também uma disputa de poder. O mesmo ocorre, evidentemente, quando separamos os atos em “violentos” e “não violentos”, ou “opressores” e “não opressores”. Ou quando

¹ Professor do PPG-Design da UFPR. Doutor em Educação pela USP. E-mail: contato@marcosbeccari.com.

² Professor da ESDI/UERJ. Doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ. E-mail: dp@formaelementar.com.

dizemos que um ato ou agente é “tolerante” ou “intolerante”, ou que aquilo que acontece com um agente é ou não “merecido”.

Uma vez que os termos não podem recortar a realidade de forma objetiva – é este o pressuposto nominalista ao qual nos filiamos aqui –, atentar para o significado de um termo de maneira crítica é já um primeiro passo para a compreensão de suas raízes valorativas. Isso inclui a observação de sua disseminação cultural, uma vez que o significado de um termo nunca é fixo. Termos como “tolerância” e “mérito” tornaram-se onipresentes no vocabulário de nossa cultura, e uma análise de seus contornos é extremamente relevante, especialmente considerando que os valores que orientam o uso de tais termos nem sempre estão próximos daquilo que seu significado pressupõe no senso comum.

Começamos pensando a relação desses termos com a categoria moral de “violência” e com a questão da legitimidade de certa “violência” – legitimidade que, em última instância, pode fazer com que algo não seja classificado como violento, uma vez que o violento, na moral contemporânea, é quase sempre ilegítimo. A tolerância, por exemplo, caracteriza-se normalmente como o oposto da violência. Mas, em nome da tolerância, atos que normalmente seriam classificados como violentos, se forem praticados contra um intolerante ou a intolerância, não recebem a mesma alcunha. De modo análogo, a noção de “mérito” pode fazer com que certas desigualdades, encaradas por alguns como violentas, ou então legitimamente protegidas sob a ameaça de violência, não sejam categorizadas como tal quando são remetidas a uma espécie muito peculiar de virtude. Teriam sido as escolhas e os esforços “virtuosos” do sujeito a determinar sua posição social e sua riqueza, por exemplo. Como se pode perceber, portanto, nunca está claro de antemão que diferenças devem ou não ser respeitadas em uma atitude “tolerante”.

Geralmente, o limite à “tolerância” seria a “intolerância” do próximo – ou, de maneira mais ampla, o fato de ele causar sofrimento a outros. Novamente, contudo, as valorações impõem limites à definição dos valores em jogo. Pois, no sentido inverso do “mérito”, causar sofrimento seria legítimo se aquele que sofre for visto como “culpado” ou “criminoso”.

Um produto midiático de sucesso que permite atentarmos para os contornos dessas relações complexas na moral contemporânea é o seriado *Dexter* (Showtime,

2006-2013). O protagonista, que dá nome à série, é um “psicopata” – ele possui um desejo incontrolável de matar. Um sujeito com tais desejos poderia ser classificado imediatamente como mau de acordo com valores morais ainda vigentes. A relativização do valor moral negativo de Dexter como sujeito, contudo, mostra a que ponto está já enraizada em nossa cultura a noção de que ninguém pode ser considerado mau pela natureza de seus desejos. Mesmo que tais desejos sejam contrários à norma social, eles não seriam maus em si, apenas seus efeitos que causam dano aos outros. De maneira geral, más seriam as normas sociais que deslegitimam desejos genuínos, sejam eles quais forem. Mas o que pensar no caso de Dexter, cujo desejo mais íntimo é exatamente causar dano aos outros?

Dexter representa um paradoxo da moral contemporânea: o fato de as normas sociais impedirem a expressão do desejo individual é tido como “mau”, exceto quando certa expressão causa dano a outros. Mas se a realização do desejo em questão é causar dano ao outro, então não há saída – ou a expressão do desejo precisa ser legitimada de qualquer jeito ou é preciso reconhecer ao menos um caso no qual o próprio desejo precisa ser negado de maneira absoluta.

O paradoxo se dilui, contudo, se aceitarmos casos nos quais a regra de causar dano ao outro não se aplica – ou seja, os casos nos quais aquele que sofre é “culpado”. Nesses casos, sua “culpa” ou “mérito negativo” justifica seu sofrimento do mesmo modo que o “mérito” de Steve Jobs pôde justificar, na moral contemporânea, sua riqueza.

Voltando à série: o desejo de Dexter, uma vez direcionado aos que “merecem” sofrer e morrer, pode ganhar certa legitimidade moral. Esse direcionamento evidencia também um caminho pedagógico: foi seu padrasto que, ao perceber os impulsos assassinos na criança, educou-a para direcionar tal impulso a alvos “legítimos” – quais sejam, aqueles que podem ser considerados “merecedores” de sofrimento: os “maus”, “criminosos”, “culpados”. Até o impulso incontrolável por ferir e matar poderia, assim, ter uma expressão legítima e não ser considerado mau em si.

Começamos a perceber aqui algumas questões interessantes que surgem a partir do uso de categorias como “tolerância” e “mérito”. A tolerância com Dexter – o respeito por seus impulsos que, afinal, ele não controla – só é possível na medida em que a mesma tolerância não se estende a outros que, diante de impulsos semelhantes, não se controlaram e causaram dano a outros, tornando-se assim “merecedores” de sofrimento.

Curiosamente, esses “culpados” são necessários como objetos legítimos do desejo de Dexter que, de outra forma, não poderiam ser satisfeitos sem torná-lo “mau”.

Com o objetivo de estabelecer bases para analisar questões como a exposta acima, dedicaremos-nos, na próxima seção, a traçar um sucinto panorama histórico dos valores da “violência”, usando como principal base os estudos de Sloterdijk.

Os valores da violência: de Homero aos dias de hoje

Na leitura do filósofo alemão Peter Sloterdijk, o canto homérico sobre a energia heroica de Aquiles, na abertura da *Iliada*, eleva a ira ao nível de substância a partir da qual o mundo é feito: “Para a ontologia arcaica, o mundo é a soma das lutas que precisam ser conduzidas em seu interior” (Sloterdijk, 2012, p. 17). “Precisam” não no sentido de finalidade histórica ou qualquer espécie de *telos*, mas como atualização perene de deuses que se enfrentam desde o início dos tempos. *Thymós* é o termo grego para designar o “órgão” no interior dos corpos mortais por meio do qual as investidas divinas se manifestam.

Platão, apesar de advogar por um controle total da razão, separava ainda o *thymós* das paixões ligadas aos apetites carnisais (*eros*). As paixões eróticas eram encaradas como desprezíveis e más, enquanto as paixões timóticas eram valoradas como nobres e ligadas às virtudes. Ao contrário, para a moral cristã, e para o estoicismo antes dela, a ira é tida como um vício a ser evitado, bem como todas as paixões, que “são tão ruins como servas quanto como guias” (Sêneca, 2014, I, § 9).

Antes de os sete pecados capitais serem catalogados pelo papa Gregório I, Agostinho já elegia a *superbia* (soberba, orgulho) como a mãe de todos os vícios. Deriva daí a antropologia cristã clássica, segundo a qual o homem, em sua posição de pecador, desempenha o papel do doente que só pode curar-se por meio da humildade própria à fé.

A disputa metafísica sobre o valor da ira ganha novos contornos na modernidade e conecta-se novamente – mas de maneira muito diferente da grega – ao papel político dos cidadãos. Os valores iluministas ganham corpo aqui, em parte apenas dando nova forma à moral cristã, como observa o filósofo francês Clément Rosset:

Sob o nome de “natureza”, depois de “liberdade”, de “direitos fundamentais” – mais tarde, com Hegel, de “espírito absoluto” – renascem em pleno e novo vigor um certo número de opções metafísicas, às quais o cristianismo, enfraquecido, não prestava mais uma sustentação eficaz. [...] Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau apareceriam assim como os principais restauradores do sentimento religioso na Europa, contra o que já era no século XVIII, a “agonia” do cristianismo. (Rosset, 1989, p. 180)

Junto a esse movimento civilizador da violência, surge uma reflexão, aberta pela Revolução Francesa, sobre a violência como restauradora de sentidos e valores sociais. Marx (2011) argumenta que a ação histórica precisa ser “cênica”, ou seja, reatualizar um modelo prototípico; e que, para tornar-se efetivamente real, ela precisa ser também violenta, mantendo a conexão entre morte e sentido. Algo similar será dito posteriormente por Barthes (1977), para quem a violência tende a organizar-se em cena, pois deve haver em toda violência um núcleo literário.

Tal relação entre cena e violência funda-se no pressuposto hegeliano³ de um “motor oculto” que, por definição, nunca aparece e que, apesar disso, mantém-se ativo e operante – como a imagem marxiana da “velha toupeira” que escava nas profundezas do subsolo social. Não é necessário enfatizarmos o “[...] caráter metafísico de toda distinção que coloque, por um lado, a cena, a aparência, o espetáculo e, por outro, uma realidade oculta que não aparece” (Perniola, 2011, p. 34). Importa-nos aqui o deslocamento teórico da violência que, enquanto efeito de um motor oculto, tornou-se inefável quando não mais garantia a dialética social da emancipação.

Conta-se que o ilustre hegeliano Alexandre Kojève (*apud* Perniola, 2011, p. 30) teria dito o seguinte, a propósito do maio de 1968: “*Le sang n’a pas coulé, il ne s’est donc rien passé*” (não rolou sangue, nada aconteceu). Contextualizando: a noção pós-histórica⁴ de

3 A concepção hegeliana da história, segundo Kojève (2002), está implicada numa dialética do reconhecimento social: do senhor (reconhecido socialmente) e do escravo (não reconhecido). Ao longo da história e através do trabalho, o escravo começaria a buscar reconhecimento e terminaria por desencadear uma revolução e a subsequente criação do Estado universal, no qual todos, tanto o senhor como o escravo, seriam reconhecidos como cidadãos.

4 Segundo Kojève (2002), a humanidade teria alcançado (a partir da batalha de Jena, quando Napoleão proclamou o bloqueio continental) o último estágio de sua história, o ponto final de sua evolução, e ingressado na pós-história. A condição pós-histórica é descrita como um retorno parcial ao estado do animal que, não buscando mais ser feliz, limita-se a estar satisfeito, a contentar-se com o mundo.

que vivemos numa época em que toda dialética social teria se esgotado, restando apenas “formas sem significado”, ganhou relevância justamente na chave liberal-conservadora, em especial na tese de Fukuyama (1992) segundo a qual já não há mais espaço para política, apenas para questões administrativas. Um dos principais críticos dessa tese é Derrida (1994, p. 85-125), que a localiza em sua dependência despercebida com o messianismo cristão.

De fato, a teoria da pós-história parece ter subestimado as “nuvens” a partir das quais vimos descarregar não apenas as aniquilações (alemã, russa e chinesa) do século passado, mas principalmente o terrorismo que hoje continua angariando adeptos. O que aconteceu de 1968 em diante, pois, foi exatamente o contrário do que previam Kojève e Fukuyama: todas as vezes que o sangue foi derramado – e, sabemos, foi muitas vezes derramado –, diluiu-se a ligação tradicional entre a morte e o sentido, entre a violência e a filosofia que fundava a intervenção da ideologia no processo histórico. “De 1968 em diante, quanto mais o espetáculo sociopolítico é violento, tanto menos credibilidade, tanto menos sentido consegue produzir” (Perniola, 2011, p. 33).

Não significa que as ações violentas desvincularam-se das narrativas,⁵ e muito menos, obviamente, que a violência cessou. Significa que, como observa Sloterdijk (2012), a antiga noção de *thymós* perdeu o lugar conceitual fundamental que outrora ocupava no pensamento ocidental. Esse declínio teórico da violência sintetiza-se na célebre sentença de Carl von Clausewitz, segundo a qual “a guerra é a continuação da política por outros meios” – contra ela, vale dizer, Foucault (2005, p. 23) se propôs a mostrar que é a política “a continuação da guerra por outros meios”.

A “Teoria Crítica” inaugurada por Horkheimer e Adorno na década de 1930, como se sabe, tinha o marxismo como ponto de partida, mas distanciou-se dele desde a *Dialética do esclarecimento* até o abandono total por parte de Habermas. O que se manteve nessa vertente intelectual é a concepção da sociedade posta entre uma estrutura lógica determinante e as práticas sociais por ela determinadas, ou seja, uma distinção similar àquela entre um motor oculto e a cena social. O caráter essencialista dessa distinção é o “déficit sociológico” criticado posteriormente por Axel Honneth (2009), que é o atual diretor do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt.

5 Embora haja todo um filão de estudos que, pautados na tese benjaminiana de que a figura do narrador teria desaparecido na modernidade, entende que a emergência de uma violência “sem sentido” é decorrente da queda das narrativas e a consequente “perda do presente” (Cf. Baitello Junior, 1999).

Desse modo, Honneth estabeleceu uma posição singular no interior da Teoria Crítica, em especial por preferir partir dos conflitos sociais e suas configurações institucionais para, a partir daí, buscar as suas lógicas. Sob esse viés, a socialização dos indivíduos não é determinada por “macroestruturas”, mas mediada formalmente no interior de uma configuração social. Afinal, mesmo empreitadas ditas “violentas” como a guerra, ou aquelas que chamamos de subversivas ou transgressivas, ou ainda as de caráter eminentemente fisiológico, como o ato de assegurar a integridade física, são praticadas por nós a partir de certas “formas”. A cultura é, nesse sentido, um conjunto de esquemas de mediação: formas que nos permitem reconhecer as coisas, as pessoas, as ações, os acontecimentos. Tendo isso em vista, e elegendo como objeto a “gramática moral dos conflitos sociais”, Honneth investiga os aspectos formais desses conflitos, concluindo que estes são marcados sobremaneira não por questões de autoconservação ou de aumento de poder, mas antes por formas morais de desrespeito.

A partir dessas bases, voltamos à pergunta colocada no início do texto: por que, para quem e em quais circunstâncias certas ações tornam-se violentas – isto é, são classificadas como violentas? Nossa perspectiva afasta-se da noção dualística de “política” (de dois lados que se enfrentam), que é herdeira de uma tradição de pensamento sacramentada por Hegel e Marx e que atribuiu ao conflito um papel histórico essencial. Aqui estamos mais próximos de Nietzsche e Foucault. É o campo da linguagem, do discurso – na medida em que é um campo de disputa – que torna possível a distinção entre o verdadeiro e o falso, entre o certo e o errado, o permitido e o proibido, a virtude e o pecado, o normal e o patológico.

Violência, bullying, tolerância e mérito

No esboço histórico da seção anterior, observamos que a tradicional justificativa moderna da violência é política. “Justificativa” porque, como vimos, ao menos desde o estoicismo a violência tende a aparecer como problemática no geral – o próprio Estado, na visão hobbesiana, não teria como objetivo evitar a guerra de todos contra todos? –, mas é justificada na medida mesma em que levaria a um estado de paz. Daí a figura imaginária da “guerra para acabar com todas as guerras”. Nesse sentido, certos

fenômenos – por exemplo, a “revolução” – são ao mesmo tempo encarados como violentos e moralmente legítimos.

O mais interessante, contudo, é notar como a classificação de “violência” pode, em diferentes momentos, incluir ou excluir certos fenômenos produtores de sofrimento. E, mais, que a própria atribuição de certos sentidos – sentidos que sempre carregam valores – pode ser encarada em si mesma uma forma de “violência”. É isso que propõe Nietzsche (2009) na *Genealogia da moral*, quando estuda o que ele chama de “rebelião escrava na moral”, ou seja, a substituição de uma forma de valoração instituída pelos “potentes” (que se viam como fortes, bons, felizes etc.) para uma forma de valoração instituída pelos “impotentes” (os fracos, escravizados, oprimidos etc.), que odiavam esses “fortes” mas que, por não poderem exercer poder sobre eles no plano “físico”, inventaram uma forma imaginária de vingança: classificando-os como “maus”, “injustos” e, por oposição, vendo-se a si mesmos como “bons” e “justos”.

Ora, foi por meio dessa segunda forma de valoração que se pôde criar uma categoria geral de “violência” com valor moral negativo. A instituição de tal valoração, porém, pode também ser considerada como uma forma de “violência” se encararmos o termo de maneira genérica como exercício de poder sobre algo. Afinal, tal forma de valoração acaba atuando como uma força que se contrapõe a outra (aquela dos atos classificados como “violentos”). Em uma cultura na qual vigora tal moral – a dos “impotentes” –, aqueles que poderiam se ver como “fortes” com base em outra valoração passam a ser vistos e aprendem a se ver como “maus”, de modo que são repreendidos e levados a introjetar sua agressividade, estimulando o conflito interior. Isso, é claro, não significa que a forma de valoração dos “potentes” seja melhor – que parâmetros, afinal, utilizar aqui? – que a dos “impotentes”, apenas que as duas derivam de um exercício de poder – a primeira de uma forma direta, a segunda de uma forma indireta, disfarçada, ardilosa.

Vejamos, por exemplo, o caso da categoria moral de “bullying”. Como mostra Paulo Vaz (2014), tal categoria começou a ser definida na década de 1970, fazendo referência a casos de agressão física ocorridos repetidamente em escolas. Ela pressupunha ainda uma disparidade de força entre agressor e vítima, o que tornava difícil a esta última defender-se. Desde então o bullying se ampliou de maneira notável, deixando de restringir-se a escolas ou a crianças e passando a englobar não apenas “violências”

físicas, mas também psíquicas, ou seja, agressões verbais e outras difíceis de classificar, mas que são muitas vezes chamadas de “morais” e “emocionais”. Para Vaz (2014, p. 40), “Essa passagem do corporal ao psíquico vincula o conceito ao núcleo da moralidade contemporânea, pois será classificado como bullying toda forma de discriminação baseada em gênero, raça, orientação sexual, aparência e religião”. Tudo se passa, nota ainda o autor, “[...] como se o conceito descrevesse os casos onde a tolerância, valor maior das culturas ocidentais contemporâneas, não vigora” (ibidem).

Percebe-se, portanto, que a categoria de bullying atua de maneira muito semelhante à tradicional categoria de pecado – trata-se de uma categoria associada a uma valoração reativa que, em seu ataque àquilo que para ela é odiosa, classifica-se como “virtuosa” ou “tolerante”. Além disso, essa forma de categorização liga-se muitas vezes a uma ideia de mérito: o pecador e o intolerante seriam assim por sua culpa e, por isso, mereceriam sofrer. Ao contrário, o virtuoso e o tolerante – e, mais ainda, a vítima da intolerância – mereceriam uma recompensa.

Essa ligação entre tolerância e mérito, no entanto, não é amplamente admitida, tampouco identificada de imediato. Pois enquanto a noção de “mérito”, de um lado, remete a aspectos positivos das diferenças intersubjetivas (como o caráter “exemplar” de algumas pessoas que se destacam na multidão), a ideia de tolerância, de outro, pressupõe as mazelas dessas mesmas diferenças (como o aspecto “injusto” da discriminação social entre raças, classes ou gêneros).

A relação entre essas duas categorias morais, portanto, é discursivamente mais “profunda” do que pode parecer à primeira vista. Ela se dá de maneira análoga à continuidade (em vez de ruptura) discursiva da moral das luzes em relação à moral cristã. É claro que, a princípio, a humildade cristã opunha-se frontalmente à ambição burguesa por ascensão social. Porém, tanto a renúncia ao pecado quanto a lei do “esforço próprio” – derivada da imagem do homem empreendedor, cujos méritos demonstrariam aquilo que teoricamente⁶ todo e qualquer indivíduo poderia conquistar por conta própria – foram cultivadas com vistas a uma retribuição a ser resgatada (bem como sua contrapartida, a condenação no juízo final ou na miséria social).

⁶ Segundo Foucault (2008), os liberais do século XVIII haviam encontrado no “mercado” o princípio regulador da ação governamental, colocando o Estado sob sua tutela. Tal princípio funciona na medida em que se supõe que seus mecanismos são, de alguma maneira, naturais e têm suas próprias leis.

O discurso politicamente correto da tolerância e o meritocrático podem ser relacionados ao que Perniola (2010, p. 36) chama de *militia sine malitia*: lutas que pretendem subtrair-se à identificação entre o combater e a vontade de lesar o inimigo a todo custo. Enquanto o pensamento clássico da guerra⁷ considera os adversários de maneira igualmente *indiferente*, o pensamento politicamente correto e o meritocrático recusam essa indiferença para com os adversários. O politicamente correto se baseia na reivindicação da condição de vítima: sua fraqueza não é pensada como algo que deve ser transformado em força ofensiva, mas como conscientização. O meritocrático se funda no caráter “exemplar” de sua condição de vencedor: sua vitória não é arbitrária, mas teoricamente acessível a todos. Em ambos os casos, a tarefa não é vencer o inimigo, e sim reivindicar reconhecimento (da injustiça ou dos méritos).

À primeira vista, é claro, o politicamente correto e o meritocrático parecem discursos opostos: o primeiro quer provocar no adversário um sentimento de culpa que o enfraqueça; o segundo quer forçar o adversário a um sentimento de admiração. O primeiro parece nascer da consciência de uma desvantagem arbitrária, imerecida; o segundo parece surgir com o desejo de uma vantagem a ser conquistada. O primeiro quer abolir o mal, o segundo quer difundir o bem. Talvez a distância entre eles seja menor do que possa parecer num primeiro momento.

Embora tal simplificação entre dois polos esteja longe de abarcar todo o campo discursivo contemporâneo, importa-nos a distância relativa de discursos antagônicos, sobretudo quando os limiares tornam-se imprecisos. É o caso, a nosso ver, da discussão sobre o *bullying*, iniciada acima, na qual o politicamente correto dilui-se sob a forma de relato exemplar. Quando as celebridades, em especial, se dispõem a contar como passaram do anonimato à fama, muitas afirmam terem sido vítimas de *bullying*, o que não as impediu de desenvolver certa excepcionalidade. A possibilidade de “superação” que se destaca nesses relatos é um modo de destacar o “mérito” do sucesso da celebridade e transformá-la em uma figura exemplar de identificação. Os fãs podem pensar: também nós, que sofremos, podemos então “chegar lá”. Do mesmo modo, alguém que dá sentido a si mesmo com base na categoria de “pecador” pode

7 “Sabeis tão bem quanto nós que, no mundo dos homens, os argumentos de direito só têm peso na medida em que os adversários em confronto dispõem de meios de coerção equivalentes e que, se não for esse o caso, os mais fortes tiram todo o partido possível de seu poderio, ao passo que aos mais fracos só cabe se inclinar.” (Tucídides, 2001, livro V, § 85).

escutar histórias de “pecadores” que se tornaram santos e pensar “também eu posso ser salvo”.

O bullying tornou-se um modo de explicar certa condição presente vista como “injusta” por meio de sofrimentos passados igualmente injustos: “A articulação entre a humilhação nas experiências de *bullying* e o conceito psicológico de autoestima estabelece o nexo entre passado e presente” (Vaz, 2014, p. 40). Sabemos que a psiquiatria e os manuais de autoajuda contemporâneos atestam que diversos transtornos psíquicos, como a depressão e a fobia social, estão associados à baixa autoestima que, por sua vez, pode advir de experiências dolorosas da infância.

Então, à medida que a autoestima torna-se um bem precioso, amplia-se o temor pelo *bullying*. Destarte muitos impasses da infância ou da adolescência podem ser reinterpretados como *bullying*, do mesmo modo que a adesão de alguém à moral cristã poderia levar à reinterpretação de seu passado como sendo pecaminoso, explicando seus sofrimentos. Eis o lugar decisivo que o *bullying* ocupa mediante à autoestima que não apenas seria um direito todos, mas também que todos *deveriam* ter – embora ainda possamos ter, conforme nos mostram as celebridades.

Por mais belas que sejam, modelos, atrizes e cantoras teriam sido ou tratadas como feias, ou criticadas por serem muito altas, ou magras, ou gordas, ou por não terem depilado suas axilas, ou por se vestirem de modo diferente, ou por estudarem, ou por terem muitas espinhas, etc. Todos esses famosos foram vítimas, mas resistiram e superaram. A banalidade do que lhes causou sofrimento facilita a identificação. A narrativa oferecida a nós pelas celebridades contém as ideias de confronto, superação e incitação ao desejo. (Vaz, 2014, p. 41)

A violência atrelada ao *bullying*, assim, segue em conformidade discursiva com a “luta não violenta” do politicamente correto e do meritocrático. A noção contemporânea de autoestima funciona como norte de como “devemos ser”, indicando assim os obstáculos a serem enfrentados para sermos isso que deveríamos ser. Só que tal orientação moral, hoje, não provém de uma reprovação interna (de uma parte desejante da alma, por exemplo), e sim da identificação externa com aqueles que gozam de autoestima, sobretudo os que superaram seus traumas da infância.

Por meio de seus relatos, somos levados a crer que a autoestima pode ser cultivada como uma “luta não violenta”, portanto envolvendo ao mesmo tempo tolerância e mérito, contra os inúmeros preconceituosos que querem nos impedir de “ser o que somos”. Claro que isso que somos é indissociável daquilo que “devemos” ser, como também daquilo que “merecemos” ser. Não é difícil assinalar, a partir de tais coordenadas, o aspecto discursivamente controverso que circunscreve cotidianamente nossas “lutas não violentas”: por meio da legitimação politicamente correta do *bullying* (enquanto prática a ser individualmente superada e coletivamente combatida), as celebridades ostentam sua autoestima “merecida”, como um horizonte meritocrático acessível a todos.

Considerações finais

O reconhecimento da violência como tal resulta de um longo processo de legitimação. Neste artigo, colocamo-nos a pensar sobre a violência, encarada em sua dimensão discursiva, tendo como foco os processos de legitimação moral da violência. Por se tratar de uma perspectiva potencialmente polêmica, no sentido de problematizar o que já é por consenso um “problema”, optamos por elaborar, antes de tudo, um panorama esquemático do percurso teórico da noção de “violência” na história do pensamento ocidental. Encerramos tal panorama identificando o ponto de vista a partir do qual nossas proposições foram levantadas. Em seguida, elencando as categorias de “tolerância” e “mérito”, que balizam em larga medida a legitimação da violência na moral contemporânea, refletimos sobre o *bullying* enquanto campo discursivo que absorve orientações antagônicas acerca da violência: a politicamente correta e a meritocrática. Observamos, então, que ideias de confronto, autoestima, superação e tolerância convivem no interior de um mesmo modo de valoração – a “violência não violenta”.

A conduta da “violência não violenta” não é marcada pela designação exata de um inimigo, tampouco por sua diluição total, e sim pelo espaço arbitrário e abrangente que ele ocupa: à medida que todos têm o direito de se tornarem “heróis”, qualquer um é inimigo em potencial. Donde o grande temor da sociedade contemporânea repousa sobre figuras amorfas, isto é, que não se deixam identificar com precisão: o esturador,

o terrorista, o imigrante, o corrupto etc. Ao mesmo tempo, porém, temos acesso ilimitado, senão ao orgulho de ser o que somos, a formas e fórmulas (dos antidepressivos à autoajuda das celebridades) para superar o fato de não sermos o que desejamos – nossa baixa autoestima. Todos podem ser igualmente *autênticos* (“não importa o que os outros pensem”), desde que a uma distância segura do intolerante, que é indefinidamente todo aquele que ameaça nossa autoestima. A distância entre o normal e o anormal, em suma, tornou-se uma via de mão dupla.

Cabe-nos ainda reconhecer, por fim, que a questão de fundo da “violência não violenta” é certamente bem mais antiga do que as atuais configurações discursivas. Trata-se da “tolerância”, esse vetor moral que tem balizado, ao menos desde o século XVIII, o trajeto discursivo da violência nas culturas ocidentais. Pois a questão central sobre a violência ainda parece ser esta: em que medida, afinal, é possível reivindicar tolerância sem que isso configure intolerância?

É que entre afirmar a tolerância, e praticá-la, há uma contradição de princípio. *Recomendar-se* tolerância supõe o reconhecimento de referenciais, de valores, a partir dos quais será possível, sem dúvida, alargar um pouco o campo do tolerado, mas a partir dos quais será também necessário excluir tudo o que contradiga os princípios que tornaram possível esta “tolerância”. (Rosset, 1989, p. 170)

Por exemplo: em sua *Carta sobre a tolerância*, escrita no fim século XVIII, Locke (2007) reivindicava uma tolerância universal em matéria política e religiosa, *com exceção*, é claro, das opiniões contrárias aos interesses do Estado e às verdades da religião. Mas não foi somente no século dos “livres-pensadores” que certos pensamentos não foram tolerados. Exemplo mais recente é a *Crítica da tolerância pura*, de Herbert Marcuse (1970), cuja tese é tão simples quanto hilária: a tolerância deve limitar-se ao que é “tolerável”. Discurso simultaneamente controverso e atual, que se apoia sobre um princípio de tolerância para excluir de seu próprio campo do tolerável aquilo que não está disposto a tolerar. É assim que se pode conceder aos cidadãos todas as liberdades, “exceto aquela de atentar contra a liberdade”, e que os revolucionários de maio de 1968 puderam defender que “é proibido proibir”.

Por conseguinte, a intolerância que se conjuga na “violência não violenta” reside no fato de que o outro não é admitido a não ser na medida em que é *tolerável* – a

proibição incidindo sobre tudo aquilo que não submeta as diferenças a uma mesma base (meritocrática) de igualdade. Assim, a diferença entre a celebridade autoconfiante e o indivíduo depressivo se resume discursivamente a uma questão de “autoestima” que, como um tipo muito peculiar de mérito, estaria presumidamente ao alcance de todos. Se alguém não se torna o que deseja se tornar, resta-lhe buscar ajuda, identificar-se com algum ídolo, encontrar uma “causa” à altura de sua aflição. A questão é sempre a mesma, dizer o que se espera escutar.

Referências Bibliográficas

- BAITELLO JUNIOR, N. Imagem e violência: a perda do presente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, set. 1999, p. 81-84.
- BARTHES, R. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- DERRIDA, J. *Os espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FUKUYAMA, F. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- KOJÈVE, A. *Introdução à leitura de Hegel*. São Paulo: Contraponto, 2002.
- LOCKE, J. *Carta sobre a tolerância*. São Paulo: Hedra, 2007.
- MARCUSE, H. *Crítica da tolerância pura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970.
- MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MICHAUD, Y. *A Violência*. São Paulo: Ática, 1989.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PERNIOLA, M. *Desgostos: novas tendências estéticas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.
- _____. *Ligação direta: estética e política*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- ROSSET, C. *Lógica do pior*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- SÊNECA. *Sobre a ira: sobre a tranquilidade da alma*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

SLOTTERDIJK, P. *Ira e tempo: ensaio político-psicológico*. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

VAZ, P. R. G. Na distância do preconceituoso: narrativas de bullying por celebridades e a subjetividade contemporânea. *Galaxia (Online)*, São Paulo, n. 28, p. 32-44, dez. 2014.

Derecho al Desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en la Instituciones Educativas de América Latina

Luisa Barrera¹

Introducción

La revisión documental se desarrolló a partir del estudio de artículos de investigación divulgados entre el 2012 y el 2017, referentes a la promoción y garantía del derecho al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes de las Instituciones Educativas en América Latina, que conlleven a la vida digna.

Es así, como se encontró que Colombia es uno de los países que presenta más estudios, los cuales por medio de estrategias pedagógicas buscan el desarrollo armónico e integral de los niños, niñas y adolescentes a nivel educativo, que pauten la garantía de una vida digna, posteriormente seguido por México, Chile y Costa Rica, respectivamente.

Precisamente estos estudios para lograr el desarrollo armónico e integral de los niños, niñas y adolescentes concentran su atención en el desarrollo socio-emocional, cognitivo y físico, especialmente de los niños y niñas, con una minoría que hace referencia a la población adolescente. Incluso con la intención de garantizar una vida digna por medio del derecho al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, se nombran conceptos como la calidad de vida y la calidad de educación.

En este sentido, son estos mismos referentes los que sustentan teóricamente, la aproximación al propósito el cual consiste en identificar las condiciones que garantizan

¹ Investigadora, proyecto de investigación: “Educación, Derechos Humanos, Cultura de Paz y No violencia en la Escuela Latinoamericana”, Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás.

la vida digna de los niños, niñas y adolescentes, mediante la promoción, protección y garantía del derecho al desarrollo, en las Instituciones Educativas en América Latina.

Por lo tanto, las condiciones que garantizan la vida digna de los niños, niñas y adolescentes, implican el entendimiento de calidad de vida digna y desarrollo humano, para lo cual “La idea de un mínimo social básico es un enfoque basado en las capacidades humanas, es decir, en aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según su idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano” (Nussbaum, 2007), lo que propone un sujeto con la capacidad y posibilidad de tener libertad, de ser independiente, de construir igualdad en la diversidad, para el desarrollo humano y la calidad de vida; proceso que se conquista a través de la garantía de los derechos humanos, especialmente del niño.

Teniendo en cuenta la garantía por el desarrollo armónico e integral de los niños, niñas y adolescentes, Nussbaum (2012), estima que con la protección de los derechos fundamentales es viable procurar por la seguridad de las capacidades, como oportunidades que permiten elegir y actuar, dentro de lo cual es importante superar el umbral de diez capacidades centrales, las cuales son: la vida, la salud física, la integridad física, los sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego, control sobre el propio entorno, para el disfrute de condiciones de vida digna en la búsqueda de un desarrollo humano integral.

A este propósito (Nussbaum, 2012) agrega que la educación “es necesaria para preparar a los ciudadanos para su participación efectiva e inteligente en nuestro sistema político y abierto, algo vital para preservar la libertad y la independencia al igual que para el autodesarrollo personal (p 188) e incluso afirma que la educación es crucial en el acceso a oportunidades (p 24).

Además, el derecho de los niños a la educación es un derecho fundamental consignado en la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, siendo esencial en el desarrollo personal e integral, y permitiendo la construcción de igualdad y dignidad de la sociedad en la que habita.

Se encontró, una amplia preocupación en cuanto a la educación enfocada en el desarrollo socio-afectivo de los niños, niñas y adolescentes, referente a emociones, autoestima y demás, como aspectos primordiales en la construcción de una formación que no sólo se ocupe de lo académico e intelectual, sino también de lo personal y social.

Agregando a lo anterior, los derechos humanos son fundamentales y el derecho al desarrollo es vital para los niños, niñas y adolescentes, ya que permite fortalecer su individualidad integral, posibilitando el mantenimiento de una convivencia pacífica, creando culturas de paz, lo cual es inherente especialmente en la educación, ya que ésta se interesa por la construcción de interacciones positivas, a través de la orientación constante de los procesos educativos al interior de las instituciones.

Por tanto, para mejorar las condiciones de desarrollo humano e integral y digno de los niños, niñas y adolescentes, las políticas estatales en educación, las políticas de las instituciones educativas y el docente juegan un papel importante como garantes y promotores de los derechos humanos con compromiso y responsabilidad, permitiendo unas condiciones de vida en términos de igualdad y de inclusión, es decir calidad de vida digna.

Así mismo. (Valcarce, 2011) expresa que:

Sólo estamos en un proceso de tránsito de las buenas prácticas inclusivas en la escuela a la normalización de la inclusión educativa como una nueva forma de concebir el hecho educativo, en el que el alumnado en todas sus dimensiones: desarrollo emocional, personal, cognitivo, social... deberá convertirse en agente de su propia educación, participando activamente en todos los ámbitos de la vida escolar, como antesala de la sociedad de la que forma parte y que podrá transformar con sus posiciones y decisiones; en definitiva, con su incorporación activa. (p.120)

Es precisamente donde se evidencia que garantizar unas condiciones dignas, requiere de una escuela enfocada en la inclusión, la justicia, y la igualdad, en donde el pensamiento de Nussbaum se relaciona en cuanto a que cada persona tiene una función que consiste en el desarrollo de sus capacidades, las cuales le permiten ser su propio gestor, para mejorar su calidad de vida digna.

También es claro que el Estado debe procurar la garantía de los derechos humanos, por medio de políticas públicas, pero que el trabajo conjunto con instituciones educativas y familia, permitirá el apoderamiento de oportunidades y desarrollo de capacidades que provean condiciones de vida digna, en los niños, niñas y adolescentes.

De este modo, es evidente que se necesita generar más investigación, con énfasis en la promoción y garantía del derecho al desarrollo, no sólo de los niños y niñas, sino dirigida también a la población adolescente, que impulse el desarrollo de condiciones de vida digna, en las instituciones educativas en América Latina.

Perspectiva Metodológica

El artículo está situado en el enfoque cualitativo, es una revisión documental, que para (Hoyos, 2000) es en:

la cual se realiza un proceso en forma de espiral sobre el fenómeno previamente escogido, que suscita un interés particular por sus implicaciones sociales o culturales y es investigado a través de la producción teórica constitutiva del saber acumulado, que lo enfoca, lo describe, y lo contextúa desde distintas disciplinas, referentes teóricos y perspectivas metodológica. (p 25)

Se realizó bajo la perspectiva epistemológica del construccionismo, que

requiere, para su existencia de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propia de esos sujetos cognoscentes. (Sandoval, 1996)

Lo que nos remite a una realidad epistémica, que conlleve a la comprensión de las interacciones individuales, grupales o sociales de la realidad que cada uno asume y a la apropiación de la misma.

En complemento la perspectiva teórica que guía el artículo es la hermenéutica-interpretativa, donde es importante denotar que el sujeto es el centro de las realidades, es quien mantiene, conserva o transforma diferentes parámetros en sus convivencias, lo que lleva a la construcción de visiones e interpretaciones del mundo en el que se desenvuelve.

La búsqueda y recopilación de información estuvo enfocada en identificar las condiciones que garantizan la vida digna de los niños, niñas y adolescentes, en el ámbito educativo de América Latina y en referencia a la protección, promoción y garantía del derecho al desarrollo, para lo cual se determinaron criterios de selección como: sólo artículos científicos de investigación indexados, artículos divulgados entre el período comprendido del año 2012 al 2017, artículos referentes a las instituciones educativas

de países de América Latina. Para ello se revisaron 47 artículos de investigación, que se incluyeron en una matriz bibliográfica y que permitieron el análisis del estudio.

Referentes Teóricos

Las condiciones de vida digna, se asumen como la garantía de los derechos del niño, específicamente en el derecho al desarrollo, la escuela como institución educativa, en América Latina, se denota interesada por conquistar éstas condiciones, las cuales están directamente relacionadas con la calidad de vida y la calidad de educación, para lograr el desarrollo humano e integral de los estudiantes, para lo cual (Nussbaum, 2012) expresa que:

Todas las naciones pues, son países en vías de desarrollo humano y luchas personales por alcanzar una calidad de vida plenamente adecuada y un mínimo de justicia social. Y todos están actualmente fracasando en mayor o menor medida a la hora de cumplir con el objetivo de garantizar dignidad y oportunidades para cada persona. (p 35)

Entendiendo que el desarrollo humano siempre ha sido una preocupación de todos y está íntimamente relacionado con la calidad de vida digna de las personas, en el camino que conduzca a la igualdad e inclusión, (Nussbaum, 2012) dice que “el objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa” (p 21), es decir que hay algunas circunstancias en la vida que proporcionan en la persona, dignidad.

Por tanto, Nussbaum (2012), hace acotación a que “hablar de calidad de vida y desarrollo humano, no es simplemente pensar en crecimiento económico, sino que debe referirse a los modelos de “desarrollo humano” pero desde “el enfoque de las capacidades”, considerándolo como: “una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica”. (p 38), se deduce que no sólo se piensa en el bienestar de todos sino también en el de cada uno y sus posibles oportunidades y capacidades, las cuales para (Nussbaum, 2012) “son la respuesta a la pregunta: ¿qué es capaz de hacer y de ser esta persona” (p 40), lo que se relaciona con las libertades que permiten el acceso a distintas alternativas.

Acá conviene mencionar que Nussbaum (2012) adjunta al enfoque de las capacidades; los derechos, ya que las personas tienen igualdad en sus derechos, y también deben prosperar con dignidad humana y tener garantía de los mismos, es la manera como se obtiene un desarrollo continuo del potencial humano, en la misión de incrementar las oportunidades.

Precisamente, es sabido que un aporte de la economía es la implementación del término de desarrollo humano, concepto que se ha permeado por diferentes corrientes de pensamiento o disciplinas, incluyendo atención especial a las dimensiones de la persona, también ha sido preocupación exclusiva de las profesiones de psicología y medicina.

Expresa (Amar, 2001) que: “el ser humano es el principal actor de su desarrollo, el cual se produce mediante una construcción permanente en interacción con otras personas en la búsqueda del perfeccionamiento de sus potencialidades”. De este modo es la persona quien forma su propio desarrollo en contacto con los demás y por las condiciones que se prestan en su contexto para brindarle distintas oportunidades, para su pleno perfeccionamiento.

Igualmente menciona (Amar, 2001) “dos elementos básicos en el proceso de desarrollo humano, la individuación y la socialización, que están en permanente interacción”. Encuanto al primero enuncia términos como particularidad e irrepetibilidad, mientras que en el segundo hace referencia a la historicidad y a la construcción colectiva con permanente red de significados, es decir existe una corresponsabilidad entre estos elementos.

Acorde a ello, la psicología comprensiva ofrece unas dimensiones del desarrollo humano para su mejor entendimiento, la primera es la Dimensión Corpórea, la cual se relaciona con el mundo físico, y biológico, la Dimensión Socioemocional, que consiste en tener la capacidad de manejar tanto las emociones como las relaciones interpersonales, la Dimensión Cognoscitiva referida al razonamiento lógico, la Dimensión Lingüístico-Comunicativa en la cual son esenciales los procesos de comunicación incluido el lenguaje. En cuanto a la Dimensión Ético- Moral (Amar, 2001) dice:

No existe desarrollo humano si que valga la pena sin un orden social que cohesione el orden colectivo y les dé sentido a los actores individuales. Los procesos de construcción de un orden social implican una eticidad, entendida como sistema

de principios y una moralidad que hace referencia a un sistema de normas que fija la orientación de las acciones interactivas humanas. (p. 163)

En ésta dimensión es relevante, puesto que el sistema de normas permite una convivencia sana y armónica, creando una cultura de paz, incluso la Dimensión Estética como motor de seguridad psicológica y la Dimensión de Trascendencia se orientan a la perfección, que el individuo pretende por medio de valores que permitan el desarrollo humano.

Es necesario tener en cuenta, que las dimensiones se plasman acordes a los contextos familiares, sociales, culturales y políticos en los que se convive en un momento histórico determinado, reiterando siempre que el fin es el autodesarrollo, por ello el enfoque de las capacidades es esencial para poder elegir lo que desea, esa es la libertad que todos gozamos como seres humanos y que cada uno encarrila como decida, teniendo en cuenta los derechos y deberes como sociedad.

Ciertamente, los países contemplan su normatividad en cuanto a la educación permitiendo que los individuos sean sujetos de derechos, pero también sujetos de responsabilidades, y como derecho la educación, plantea una visión generalizada en los países de América Latina, la cual consiste en que debe darse para todos los individuos, haciendo acotación a la igualdad de oportunidades y debe procurar el desarrollo humano e integral, permitiendo de este modo una educación inclusiva. Esta educación se implementará del mismo modo en las escuelas inclusivas las cuales según (Sarto, 2009) "se requiere de modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje", lo que supone una transformación orientada en mejorar procesos pedagógicos con énfasis en el estudiante, el docente, el currículo teniendo en cuenta los estándares y demás aspectos que pretenden un proceso de mejora continua en pro de una convivencia armónica que pretenda una cultura de paz.

Es precisamente, la educación para la paz que (Yudkim, 2014).dice que: "se fundamenta en los valores y las prácticas de la noviolencia, la justicia, la equidad, la solidaridad; valores contrarios a los que rigen la cultura de violencia", se insiste en fortalecer el respeto en la diferencia a partir de valores éticos que promueven una convivencia basada en la construcción de la paz.

De este modo, el derecho al desarrollo del niño, permite generar desarrollo social con dignidad, ya que lo prepara hacia el crecimiento de sus propias capacidades y libertades individuales para prosperar e implementar mejores condiciones de vida.

Es por tal motivo que para llegar al derecho al desarrollo del niño, la educación es un medio que permite el cumplimiento de este derecho porque origina precisamente el desarrollo de las capacidades ofreciendo oportunidades para avanzar y alcanzar las metas propuestas en la vida, de este modo (Aguilar, 2008) expresa:

El derecho a la educación recibe un énfasis adicional en la declaración sobre los derechos de la infancia. Los niños y las niñas, por su peculiar situación de dependencia al mundo de los adultos y de la cultura recibida por tradición, merecen una atención preferencial como sujetos de este derecho.

Lo que da prioridad a los niños y niñas en todo sentido, como sujetos para el futuro de las sociedades, concibiendo el mundo que les rodea y adquiriendo herramientas para la construcción de su propio desarrollo a través de sus posibilidades y de sus capacidades, permitiendo el ejercicio de este derecho.

Hablar de un tema tan complejo implica incluir que existen limitaciones para el cumplimiento del derecho al desarrollo de cada individuo, especialmente en el factor educativo, por motivos como el contexto en el que se encuentra, las políticas y el funcionamiento del Estado, la efectividad en el sistema educativo, con inconvenientes visibles en cuanto como a la igualdad de oportunidades, el acceso a la educación, la discriminación, la educación de los padres, las creencias culturales, los recursos educativos, los espacios de infraestructura de las instalaciones educativas, entre otros. En el caso de Colombia, precisamente se indica que el incumplimiento del derecho a la educación se agudiza aún más por razones del conflicto armado interno; siendo un reto, para el Estado y la sociedad la educación para el posconflicto. (Pérez 2014)

Para conseguir este desarrollo, la responsabilidad inicial recae en el Estado en el sentido de proporcionar los elementos o productos que sean necesarios para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, además del compromiso requerido por los actores que intervienen en el proceso, en cuanto al cumplimiento de las responsabilidades necesarias para tal fin, haciendo referencia a los actores llamados padres de familia, comunidades, instituciones y demás.

Se añade que (Aguilar, 2008) manifiesta que: “La infancia es, al mismo tiempo la promesa más frágil y más segura de América Latina” (p. 139)

Lo cual reitera que el derecho al desarrollo enfocado en la educación debe encaminarse especialmente a la equidad desde la visión del enfoque de derechos, dejando ver las necesidades de los niños, niñas y adolescentes en cuanto a la calidad de vida digna, pero dando paso a que las políticas sociales, y demás metas planificadas permitan mayores oportunidades.

Precisamente en el ámbito educativo interfieren aspectos esenciales que forman la Escuela entendida como (Riaño, 2014)

Un espacio de socialización en donde se da la adquisición de los aprendizajes de la sociedad, de su organización, de las objetivaciones del significado de la vida, y de su uso permitido por el lenguaje; de forma que marca las coordenadas de la vida en sociedad y la llena de objetos significativos, facilita la interacción con el mundo intersubjetivo que se comparte con los otros (la realidad propia y otras realidades de la que tienen conciencia).

No cabe duda, que la escuela es básica en los procesos de convivencia y se conformada de distintos factores esenciales, donde el actor principal es el estudiante, seguido por el papel relevante que tiene el docente el cual es referente la vida de los estudiantes, es quien motiva y estimula procesos de enseñanza, aprendizaje, apoya y orienta hacia el progreso y es con quien se comparte gran parte del tiempo de cada uno.

Desarrollo Socioemocional, Cognitivo y Físico

Hablar de desarrollo socioemocional hace referencia a lo que cada persona apropia para desenvolverse a nivel individual y social en el contexto que se movilice, es decir es una aplicación práctica de sí mismo y el mundo que le rodea, teniendo en cuenta su propio juicio.

Por tanto, es importante conocer que (Bisquerra, 2003) define una emoción “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

Este término se fusiona con la inteligencia emocional, la cual Goleman citado por (Bisquerra, 2003).considerada que ésta se compone de: 1)Conocer las propias emociones: Tener conciencia de las propias emociones, 2)Manejar las emociones: Manejar los sentimientos para expresarlos apropiadamente, 3)Motivarse a sí mismo: Una emoción impulsa una acción, 4) Reconocer las emociones de los demás: Fundamental la empatía, 5)Establecer relaciones: Establecer buenas relaciones con los demás permite manejar emociones.

La inteligencia emocional es precisamente la que permite tener capacidades para regular y comprender la emociones, que se presentan en cada situación. De este concepto visualizando el ámbito educativo, se deriva el término de competencias emocionales. Es así como (Bisquerra, 2003) define competencia como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades con un cierto nivel de calidad y eficacia”

El autor agrega que las competencias emocionales cuentan con dos grandes bloques, el de las capacidades de autorreflexión, que se refiere a identificar las propias emociones y regularlas apropiadamente (inteligencia intrapersonal) y el de la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo, como habilidades sociales, empatía, y procesos de comunicación.

A partir de estos conceptos se da paso a la educación emocional que para (Bisquerra, 2003) es:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 27)

Por su parte el desarrollo socioemocional es un factor que fortalece los procesos educativos y por tanto se ha crecentado su interés en este ámbito.

El desarrollo cognitivo según Piaget, se interesa por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona, desde el nacimiento hasta la madurez, es la interacción entre la maduración del organismo y el entorno. Puesto que según se va desarrollando el organismo, sus estructuras cognitivas cambian desde lo instintivo a través de lo sensorio motor a la estructura del pensamiento del adulto.

Es evidente entonces, que el desarrollo cognitivo se desenvuelve por ciertos esquemas que se van determinando con el paso del tiempo y con el entorno, permitiendo que las experiencias permitan conocimientos que conlleven a aprendizajes.

Por lo que es realmente importante el desarrollo cognitivo de los niños, niñas y adolescentes, ya que permite desarrollar ciertas habilidades que le brindan herramientas para desenvolverse en la vida acorde a sus capacidades y oportunidades.

Haciendo referencia al desarrollo físico de los niños, niñas y adolescentes, este desarrollo se integra a las dimensiones del desarrollo humano, en cuanto a las capacidades físicas, la coordinación, habilidades motoras finas, gruesas que acorde al crecimiento se van presentando de diferentes maneras, en cuanto al ámbito educativo, este concepto ha venido sufriendo una transformación y es la base de la formación integral con un carácter vivencial, incorporando la lúdica, el juego, para adquirir autonomía, iniciativa e identidad.

De este modo la educación es un factor que comprende todas las dimensiones del desarrollo humano, la cuales cada vez se hacen presentes como preocupación de su estudio para optimizar los aprendizajes, en pro de mejorar los estándares de educación y la calidad de vida digna que le pertenece por derecho a los niños, niñas y adolescentes.

Resultados

Lo que se pretende con la revisión documental, trabajada específicamente por artículos científicos indexados, es identificar las condiciones que garantizan la vida digna de los niños, niñas y adolescentes, mediante la protección, promoción y garantía del derecho al desarrollo en la Instituciones Educativas en América Latina.

Proceso determinado por la revisión y el análisis de 47 artículos científicos, que se divulgaron entre el año 2012 y el año 2017, identificando que América Latina en

cuanto al derecho al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, el cual se infiere como referente de calidad de vida digna en el ámbito educativo, se demarca Colombia como un país pionero en la preocupación y el estudio de este tema, con 15 investigaciones, seguido por México con 8 investigaciones y ulteriormente por Chile y Costa Rica, cada uno con 5 investigaciones respectivamente, incluyendo otros países con un menor número de investigaciones como Argentina, Puerto Rico, Brasil, Venezuela, entre otros.

Este proceso determinó que, en cuanto al derecho al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en la escuela, ésta se enfoca hacia el desarrollo humano e integral, identificando 12 estudios en los cuales se hace implícita la calidad en la educación y la calidad de vida, además la escuela implementa por medio de experiencias pedagógicas aquellas que buscan el desarrollo socioemocional en donde se ubicaron 17 investigaciones, las que pretenden un desarrollo especialmente cognitivo encontrado en 10 investigaciones y 8 estudios referidos específicamente al desarrollo físico.

La mayoría de artículos revisados se desarrollaron bajo una metodología de investigación cualitativa, en la que autores como (Hoyos, 2000) indica su privilegio en la comprensión del objeto y (Martínez, 2006) en la identificación de la naturaleza profunda de la realidad dinámica, incluidos en este grupo estudios descriptivos, interpretativos, etnográficos, documentales, de investigación acción, entre otros.

En cuanto a los objetivos de los artículos se observa una ventaja en los que su propósito hace parte del desarrollo ya sea humano, integral, del adolescente, infantil, motor, de competencias, de pensamiento, cognitivo, socio emocional, físico, y demás e incluye la visión hacia una mejor calidad de vida y educación, por medio de estrategias pedagógicas.

Existe en los artículos revisados, una tendencia a enfocarse en los niños y niñas, es decir, en la población infantil, dejando a un lado la temática del adolescente en cuanto al derecho al desarrollo.

Además, el desarrollo socioemocional en el ámbito educativo es una preocupación de los países de América Latina, situación presente en la revisión de los artículos, puesto que son países en constante desafío por el desarrollo humano, por tanto, se expondrán algunos argumentos que refieren esta temática.

Según (Murillo, 2011) el desarrollo socioemocional relaciona factores asociados al desempeño o rendimiento académico, de donde surgen especialmente, la actitud del docente hacia la escuela, la metodología del docente asociada al logro socio afectivo, el uso eficiente del tiempo y el clima de aula, aparecen también algunas variables asociadas y que contribuyen en el proceso educativo, estas son la preocupación de la escuela por temas pedagógicos, el compromiso del profesorado de la escuela, el estilo directivo, la existencia de objetivos de la escuela, así mismo en el desarrollo socio afectivo en la escuela, incluyen factores como el número de alumnos de aula, la experiencia docente, el uso de recursos didácticos.

El autor añade que las prácticas que desarrolle cada escuela en su conjunto, con cada uno de los docentes, tienen un efecto significativo en el desarrollo socio afectivo del estudiante. Las buenas escuelas tienen una forma de ser y comportarse, una cultura especial que hace que el estudiante desarrolle un autoconcepto positivo o se sienta bien, haciendo referencia al “bienestar escolar”.

De esta forma, consideran dos tendencias en cuanto a variables asociadas, la tendencia tradicional que propone las variables de autoconcepto, comportamiento o socialización, y que buscan el desarrollo integral (utilizadas en el School Matters) y la que referencia las actitudes de los estudiantes hacia la escuela y hacia el aprendizaje y que busca el bienestar escolar.

Siguiendo el desarrollo de emociones positivas para la intervención escolar (Oros, 2011), afilia la formación socioemocional para fusionarla con la enseñanza de los contenidos curriculares básicos y de proyectos educativos flexibles adecuados a estratos sociales, culturales y económicos. Por ende, toda iniciativa para potenciar el desarrollo emocional necesariamente debe articularse al currículo.

Por lo que propone, el pensar en un sistema de educación emocional, que permita el enriquecimiento intelectual y emocional de los alumnos, la satisfacción del docente y el mejoramiento del clima escolar. Como complemento la educación emocional confiere unos beneficios entre ellos; el reconocimiento y la comprensión de emociones y de problemas sociales, el autocontrol, la tolerancia a la frustración, la resolución pacífica de conflictos, el rendimiento académico.

Según (Montoya, 2014) se evidencian dificultades psicoemocionales y conductuales en la interacción escolar, dadas por las dificultades de adaptación al entorno, la más frecuente es la agresión. Sin embargo, ésta adaptación es un trabajo de

conjunto entre padres, docentes, instituciones educativas y políticas públicas, ello para una transformación social y cultural.

Por lo anterior, (Martínez M. , 2012) pretende que construir mejor educación, implica formación profesional, ético, moral y nivel de compromiso de los actores educativos. La educación y la reeducación han de ser un producto de la reflexión crítica del papel del docente, la familia y la sociedad para el desarrollo sano del ser humano.

Por su parte (Bonilla, 2015) plantea que la autoestima fortalece el desarrollo humano. Donde niños con poco acompañamiento familiar son inseguros y buscan aprobación de la profesora en cada actividad. Es así como los docentes tienen un alto grado de responsabilidad formativa en el fortalecimiento de la autoestima en los educandos para sustentar el desarrollo integral, con el apoyo de la relación docente-familia, desarrollando la importancia del buen trato, el afecto, el apoyo incondicional, el estímulo, la dedicación y la asistencia a la escuela frente a llamados por alertas o reconocimientos, que evidencien el interés por el estudiante.

En conexión con la autoestima, se encuentra (Barrios, 2016) que propone que el desarrollo positivo del joven tiene un efecto directo en el promedio escolar, y que la escuela interviene con su entorno en la eficacia escolar y en los resultados académicos. Además, los recursos institucionales y familiares tienen un efecto en el desarrollo positivo del joven, en respuesta a una mejor comunicación y apoyo, al igual que el ambiente escolar positivo debe manifestarse por el respeto, el compañerismo, una buena relación entre profesor y alumno, el profesor en sí y planificación con anterioridad

Ahora bien es oportuno referirse a un aspecto indispensable para el desarrollo socioemocional, que (Hoyuelos, 2005) llama ambiente y lo concibe como:

espacios donde pueden confluir de manera flexible diversas dimensiones humanas, en donde se hace una elección consciente de formas relacionales, texturas, colores, luces, sombras y olores, entre otros, de manera que potencien, ayuden y reflejen “la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas, creando vínculos que hagan posible la definición de las diversas identidades”. (p. 7)

En complemento, es importante valorar el ambiente de aprendizaje donde para (Castro, 2015) los espacios físicos en las aulas escolares. el tamaño que proporciona

comodidad, los colores que influyen en el estado emocional, la iluminación, la ventilación, el aseo, el ruido, son relevantes para el aprendizaje e incluye las actividades lúdicas para aprender y divertirse.

Los planteamientos dados por los autores, representan la inquietud por el tema del desarrollo socioemocional frente a la educación, específicamente en la relación con el rendimiento académico y los procesos de aprendizaje. Es evidente que sus aportes, buscan finalizar en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes por medio de una transformación social y cultural en pro de mejorar la calidad de vida y de educación, para trascender las fronteras nacionales.

Para remitirnos a los factores de relación entre el desarrollo socioemocional y el rendimiento-aprendizaje escolar, es necesario tener en cuenta que la educación debe darse de manera inclusiva (Valcarce, 2011) expresa que “es parte de la misión de la actual institución escolar, que no sólo deberá conectarse con el entorno y colocarse en posición de dar respuesta a las necesidades de la compleja sociedad actual, sino que deberá ser parte de dicho entorno en simbiosis con una cultura inclusiva”, haciendo énfasis en garantizar la igualdad y el acceso a diferentes oportunidades.

Por lo cual, la escuela, tiene la tarea de promover el desarrollo integral, donde el docente, juega un papel determinante, es orientador, participe, acompañante de los diferentes procesos que viven los estudiantes, además el entorno, es el medio o contexto, que puede ser urbano o rural, donde el individuo se desenvuelve en su convivencia y sus relaciones, para la formación y el desarrollo integral, cuenta con elementos que fortalecen la autoestima en cada espacio en el que habitan los niños, niñas y adolescentes,

El logro de ello, implica una reflexión crítica de los procesos educativos que se están ejecutando, verificando que este implícito el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescente de tal manera que les brinde mayores oportunidades y la adquisición de capacidades que le permitan condiciones de vida digna.

Este proceso de construcción, determina que es necesario realizar más investigaciones, en el tema de desarrollo de factores socioemocionales relacionados con la educación a nivel de América Latina, además que permita la posibilidad de que se desarrollen investigaciones interdisciplinarias, con el fin último del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, y que se conviertan en una inversión en la educación orientada hacia el ejercicio de los valores y de estándares de calidad eficaces, brindando elementos positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflejados

en la convivencia escolar y pacífica basada en el respeto, la igualdad y la justicia social, creando una cultura de paz.

No podemos, dejar de lado que el currículo es esencial para el desarrollo de competencias que representa una proyección de flexibilidad, multiculturalidad e integradora para ajustarse a los distintos entornos y necesidades que representa la escuela, incluyendo el desarrollo socioemocional.

Así mismo el desarrollo cognitivo, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo humano, (Amar, 2001) basado en Piaget, plantea que “es estudiar los procesos de pensamiento que posibilitan adquirir y utilizar el conocimiento acerca de la realidades”, lo cual se dirige a la capacidad que se tiene de aprender a partir de la realidad.

Se reitera que para llegar al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, ya sea socioemocional, cognitiva o físicamente, el docente debe encontrarse en constante evolución de su práctica pedagógica, para lo que Pineda citado por (Hernández, 2012). pronuncia:

El mejor maestro entonces, cuando se trata de aprender un oficio, no es el que nos dice qué debemos hacer a cada paso, el que nos prescribe continuamente realas o el que nos enseña en qué consiste lo bueno y lo malo de nuestra manera de practicar un oficio, sino el que nos ayuda a cada paso a corregir nuestro propio aprendizaje. (p. 145)

Lo que permite que el niño, tenga derecho a desarrollar su pensamiento creativo, que pueda expresarse libremente en su manera de sentir, de pensar y de actuar, rescatándolo como una habilidad en la construcción de sentido de vida, especialmente en la escuela.

El pensamiento creativo, se basa en la creatividad que Gallardo, citado por. (Medina, 2017). la define como:

Un proceso integracionista, refiere que, al interactuar el sujeto con el objeto de la actividad, se activan las dimensiones cognitivas, afectivo, motivacional, volitivas, emocionales y los otros elementos que interactúan en la creatividad de forma que se integre la persona, el proceso, el producto como un todo. (p. 156)

Concepto que es relevante porque tienen en cuenta a la persona, en su conjunto, es decir, implica las dimensiones del desarrollo humano, las cuales permiten adquirir distintas habilidades para la convivencia social y para una calidad de vida con dignidad.

. En cuanto a estrategias que desarrollen el pensamiento lógico-matemático (Leiva, 2016) considera “el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con el que se puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje al adecuarlo a las características y necesidades específicas de los estudiantes”.

Lo anterior explica que existen estrategias pedagógicas que permiten la transformación de la escuela, acorde al entorno y a los procesos históricos que se van evidenciando, de tal modo que facilita asimilar la solución de problemas, enriquece el trabajo en equipo permitiendo una educación inclusiva y el desarrollo de capacidades que permitan mejores oportunidades y calidad de vida digna.

En este orden de ideas, el desarrollo físico se ha hecho una preocupación que conlleva a mejorar los procesos socioemocionales y las condiciones que garantizan una vida digna, según (Vidarte, 2015) es indudable que no se dan experiencias motoras significativas en el entorno familiar, ni en el educativo, para lo que propone replantear el área motriz. Por lo que refiere que

la motricidad tiene en cuenta aquellos aspectos relacionados con la coordinación, el control postural, la lateralidad, la estructuración espaciotemporal y el lenguaje, los cuales ayudan al desarrollo y al dominio adecuado del cuerpo, lo que propicia la construcción de procesos más complejos como el esquema corporal y el afianzamiento del yo, ello con la intención de alcanzar aprendizajes individuales y colectivos que le van a permitir integrarse al mundo social. (p. 194)

Este pensamiento interpreta que es necesario desarrollar estrategias que motiven el movimiento corporal o motricidad para el desarrollo físico, de los niños, niñas y adolescentes, lo cual va a permitir el bienestar ligado a las demás dimensiones.

Por su parte (Posso, 2015) en la búsqueda de solución a los conflictos para una convivencia pacífica, propone actividades lúdicas que se enfoquen a este objetivo, permitiendo el trabajo en equipo y una relaciones sociales que promueven una convivencia pacífica.

Betancourt (citado por Posso, 2015) expresa que:

Para adquirir una cultura de paz, habitar con otros, vivir en buena armonía, coexistir, cohabitar, el hecho de vivir en buena armonía unas personas con otras, es decir de convivir, requiere de un aprendizaje, que los niños y niñas, jóvenes y adultos tienen que adquirir.

Dar solución a los conflictos, es un reto de aprendizaje a través de la convivencia diaria, en cualquier entorno en el que nos encontremos, es un aspecto esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque promueve nuestra calidad de vida digna. Además, el juego como actividad lúdica permite que nos identifiquemos, que desarrollemos valores y que compartamos creando relaciones sociales que conlleven a la convivencia pacífica, logrando un desarrollo integral.

Po su parte Golinkoff (citado por Mera, 2013)

Señala la importancia para del juego infantil para la formación de la capacidad social con sus pares; las habilidades sociales son necesaria para el desempeño en las escuelas y el futuro, para el trabajo. También menciona que el juego es importante en la regulación del Yo y la habilidad para manejar sus propias emociones y conductas. El juego beneficia el desarrollo social e incentiva el aprendizaje. (p. 155).

Anexo a estos aspectos se da la educación física vista desde el punto de vista tradicional, referente a un enfoque pedagógico y disciplinar para el cumplimiento de unos objetivos escolares, sin embargo, la historicidad ha permitido que se dé una nueva visión del concepto, el cual (Almonacid F. A., 2012).lo llama “nuevo paradigma denominado Motricidad Humana, para rescatar precisamente los aspectos humanos de trascendencia e intencionalidad que se encuentra cada vez que caminamos, jugamos y vivenciamos nuestra corporeidad.”

Esta nueva visión permite que el individuo por medio de su motricidad desarrollo todas sus dimensiones y en relación con el entorno para que asimile los aprendizajes de una manera más divertida y libre que lo motive en los procesos de construcción escolar.

Es necesario especificar que en América Latina, el nivel de bienestar que permite crear las condiciones para asegurar el acceso universal a una educación de calidad, queda determinado por el modo en que las familias articulan sus recursos con las oportunidades

que ofrecen los mercados de trabajo en cada contexto y como se relacionan con dichas esferas proveedoras.

Lo que denota es que los distintos Estados de los países de América Latina, presentan desigualdad en la relación familia y estructuras de oportunidades, para alcanzar el mínimo de bienestar. También el autor hace acotación que, desde los derechos de los niños, la calidad y la equidad, son dos conceptos inseparables. De este modo, difícilmente se puede avanzar hacia el pleno cumplimiento de los derechos de la infancia si no se realiza un esfuerzo para desarrollar instituciones y mecanismos de promoción, seguimiento, control, participación y denuncia adecuados.

Los niños, niñas y adolescentes infiere (Mieles, 2015)..son el punto de partida para construir una buena calidad de vida. Es realmente primordial para el desarrollo de la niñez la integración de la comunidad y el reconocimiento como actores sociales, bases para lograr la socialización política y la construcción de una ciudadanía activa.

Sin embargo, la relación con la educación, se instala en la escuela, la cual se compone de ciertos elementos que inciden en la calidad de educación que según (Gaete, 2015)el primer elemento es la calidad de los profesores, segundo la infraestructura y el programa educativo.

Hay correspondencia entre la calidad de vida, la calidad de la educación y el derecho al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, en donde confluye el quehacer en la búsqueda del bienestar, y el desarrollo humano integral, en la garantía de los derechos humanos, que permita avalar la vida digna.

Conclusiones

-La búsqueda de información refleja que el derecho al desarrollo integral, de niños y niñas, se hace presente en varios estudios, mientras que el tema en referencia a la población adolescente, es escaso.

-Se identifica que, el tema referente al desarrollo de los niños, las investigaciones incluyen este tema como complementario, asociado o resultado de ciertos elementos, factores o aspectos pedagógicos.

-En América Latina la agenda político-educativa en niños, niñas y adolescente es prioridad a pesar de los problemas presentes como desigualdad, exclusión o dificultades en los diferentes contextos; Colombia es un país que se muestra como líder en posesionarse en temas socio-educativos, que conlleven al desarrollo humano e integral.

-Se denota, una amplia preocupación en cuanto a la educación enfocada en el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescentes, referente a emociones, sentimientos, identidad, autoestima y demás, como aspectos primordiales en la construcción de una formación que no sólo se ocupe de lo académico e intelectual, sino también de lo personal y social.

-Los derechos humanos son fundamentales y el derecho al desarrollo es vital para los niños, niñas y adolescentes, ya que permite fortalecer su individualidad integral, posibilitando el mantenimiento de una convivencia pacífica, creando culturas de paz, lo cual es inherente especialmente a la educación, la cual se interesa por la construcción de interacciones positivas, a través de la orientación constante de los procesos educativos al interior de las instituciones.

-Se ha incrementado el interés por programas de educación emocional en la escuela, pensando en un sistema que permita el enriquecimiento intelectual y emocional de los estudiantes, además que permite un mejor aprendizaje y rendimiento escolar igualmente que las actividades lúdicas y deportivas son estrategias pedagógicas y metodológicas, para la convivencia pacífica, enriqueciendo el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, con mejor posibilidad de expresión, satisfacción y bienestar.

-Se afirma que el desarrollo humano y la educación son recíprocamente dependientes, la aplicación de uno de los dos conlleva al otro.

-Es una realidad, que el docente tiene un compromiso y una responsabilidad, en cuanto a la orientación, formación y procesos de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes e incluso en cuanto a la formación profesional o capacitación en el manejo de situaciones socio-emocionales o afectivas.

-Es importante buscar firmemente el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, por tanto, el currículo es un elemento esencial que debe integrar las dimensiones del desarrollo humano y buscar la calidad educativa y la calidad de vida digna.

-Es necesario hacer más estudios directamente relacionados con el término derecho al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en la escuela para el desarrollo integral.

- Para garantizar el derecho al desarrollo y buscar calidad de vida y educación, se tienen que tener en cuenta las oportunidades y capacidades individuales y sociales, acorde a los contextos, en los que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes, proporcionando elementos que permitan desarrollarlas positivamente.

Referencias

- Aguilar, S. L. (2008). *Educación, Derechos de la Infancia y Derecho al Desarrollo*. México.: Plaza y Valdés Editores.
- Almonacid, F. A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: Perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios pedagógicos XXXVIII*(1), 177-190.
- Almonacid, F. A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: Perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*(1), 177-190.
- Amar, A. J. (2001). *Políticas Sociales y Modelos de Atención Integral a la Infancia*. Bogotá: Ediciones Uninorte.
- Ancheta, A. A. (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina. *Educación XXI*, 16(1), 105-121.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del Niño*.
- Barrios, G. M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82.
- Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bonilla, P. (2015). Fortalecimiento del autoestima como eje transversal del desarrollo humano de los niños de transición. *Textos & Sentidos*, 11(155).
- Castro, P. M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.

- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de Febrero 8 de 1194*. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098*. Bogotá.
- Gaete, A. A. (2015). Enseñanza básica en Chile: las escuelas que queremos. *Calidad en la Educación*(42).
- Hernández, B. A. (2012). Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo de los niños. *Sistema de Información Científica*, 3(6), 142-164.
- Herrera, L. H. (2014). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 a 4 años. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 367-386.
- Hoyos, B. C. (2000). *Un modelo para investigación documental*. Medellín.: SEÑAL EDITORA.
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. (B. d. Infantil, Ed.) *Territorios de la Infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía*, 175-180.
- Leiva, S. F. (2016). ABP como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico-matemático en alumnos de educación secundaria. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*.(21), 209-224.
- Martínez, M. (2006). La investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez, M. (2012). El desarrollo psicosocial del ser humano y la calidad de vida. *Revista de Postgrado FACE*, 6(11).
- Mediavilla, M. G. (2013). Convergencia entre el enfoque de las capacidades y la educabilidad. Iportancia de los factores de calidad en la educación primaria en Brasil. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3).
- Medina, S. N. (2017). La creatividad en los niños de preescolar, un reto de la educación contemporánea. *Revista Iberoamericana y Camboi en Educación*, 15(2), 153-181.
- Mera, M. C. (2013). Beneficios del juego en el desarrollo integral de la niñez. *Revista Iberoamericana Rayuela*.
- Mieles, B. M. (2015). Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 295-311.
- Montoya, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del Programa Buen Comienzo, en el Noroccidente de Medellín. *El Ágora USB*, 14(2).

- Murillo, F. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socioafectivo en Iberoamérica. *Relieve*, 17(2), 1-23.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Oros, L. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar,. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, 14(3), 493-509.
- Posso, R. P. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Investigación y Desarrollo*, 21, 163-174.
- Pérez, T.H. (2014) Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política*. Bogotá.
- Riaño, A. P. (2014). Ciudad de Vida y Educación: Mirada Contextual de Niños, Niñas y Adolescentes Bogotanos. *Hallazgos*, 137-158.
- Sandoval, C. C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior-ICFES.
- Valcarce, F. M. (2011). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*(21), 119-131.
- Vidarte, C. J. (2015). Relaciones entre el desarrollo psicomotor y el rendimiento académico en niños de 5 y 6 años de una Institución Educativa de la Virginia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 190-204.

Corporeidade e Modernidade em Erasmo de Rotterdam e Comenius

Marina Wisnik¹

Com o objetivo de compreender o pensamento moderno sobre a educação e o modo como tratou a corporeidade, o presente estudo vale-se do pensamento de Erasmo de Rotterdam (século XVI) e Comenius (século XVII). Caracterizada pela instauração de um processo civilizatório, a idade moderna busca na regulação das condutas e na coerção disciplinar os meios de “refrear” os impulsos do corpo, de moldar o corpo do homem moderno, de produzir sua subjetividade para que se insira na sociedade, a partir de uma determinada perspectiva de como deve ser essa inserção por meio da educação.

A Era Moderna

A Idade Moderna – período que compreende os séculos XVI, XVII e XVIII, situado entre a Idade Média e o início da era das revoluções – é marcada por intensas descobertas que transformarão profundamente a maneira como o homem se vê no mundo e se relaciona, erguendo as fundações e moldando os costumes da civilização ocidental.

Caracterizada pela racionalização, secularização e civilização dos costumes, este período compreende as descobertas de Vasco da Gama, que descortinam a existência de novos continentes, povos e culturas; assim como as descobertas de Copérnico, que revelam não ser a Terra mais o centro do universo. Esse duplo descentramento do homem em relação ao universo provocará neste um angustiante sentimento de

¹ Mestranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

incoerência cósmica. O universo passa a ser infinito, dinâmico, as certezas vigentes, relativizadas. O homem moderno, diante do desafio de rever onde ancorar as suas certezas, buscará um novo terreno seguro: a matemática.

Paralelamente, vemos a invenção da imprensa transformar a maneira e escala como se dá a divulgação do conhecimento, gerando uma nova cultura que levará a homogeneização, busca de clareza, coerência e lógica.

Os feudos serão substituídos pelos burgos, onde se desenvolverão as camadas médias urbanas comerciantes.

A sociedade passará a ser regulada pela lógica da urbanidade, ou seja, daquilo que se passa no interior da cidade, os burgos. As cidades são regidas por outras formas de controle, por estratégias de poder que não correspondem mais aos códigos de suserania e vassalagem que integravam a relação feudal de proteção e obediência, seja nas instituições civis, seja nos próprios alicerces do estado. Este cenário é protagonizado pelo desenvolvimento econômico e político das camadas médias urbanas e especialmente dos grandes comerciantes. (BOTO, 2017)

O capitalismo comercial se expandirá em escala global. O relógio de bolso agora demarca um novo tempo, em escala produtiva.

Trata-se de um período caracterizado pela quebra de paradigmas, expansão, sentimento de insegurança e ao mesmo tempo de liberdade; pela fé ancorada na explicação do mundo através da ciência; pelo surgimento das relações capitalistas que remoldarão a concepção de espaço e o tempo do homem ocidental.

O homem moderno busca dominar o mundo e conhecê-lo dentro do novo binômio: individualidade X liberdade. Ao mesmo tempo se reconhece no coletivo: humanidade.

Dentre os inúmeros pensadores da modernidade devemos destacar a importância de Descartes como fundador do paradigma moderno ocidental, calcado na dualidade entre corpo e mente, fundando um pensamento que tem na sua raiz a objetividade de seu tempo; a crença na matemática e nas leis científicas como meio para explicação da razão.

Educação, contenção, modelagem

O Renascimento, expressão artística cultural dos séculos XV e XVI que reivindica formas clássicas da antiguidade, tem sua atenção centrada no homem, descrevendo-o, exaltando-o, colocando-o no centro do universo. Suas implicações vêm junto com o movimento humanista e com o esboço de uma nova pedagogia com preocupações políticas. Os colégios terão suas funções redesenhadas, se propondo a instruir, formar, educar. Os hábitos e condutas, prescritos pelos códigos das elites, são fomentados pelas camadas burguesas que criam um novo ideal aristocrático. Busca-se civilizar o homem, refrear seus gestos, moldá-lo. “As práticas culturais populares, bem como as manifestações espontâneas das pessoas, serão progressivamente substituídas por um roteiro regulador de condutas” (BOTO, 2017, p.29). A cultura está atrelada à ideia de elegância, refinamento, contenção, polidez, erudição, eloquência, bom gosto, graça. Ela passa a demarcar a diferença de classes. Vemos a criação de uma “cultura de distinção” atrelada à ideia de contenção.

Ao mesmo tempo, com a revolução da imprensa, os livros são distribuídos para camadas populares, criando a necessidade do letramento para uma parcela maior da população. São publicados muitos tratados sobre educação que chegam às famílias no final do século XV, com reflexões e práticas que tornem mais efetivo o saber pedagógico.

Com a queda da taxa de mortalidade e conseqüente aproximação dos pais em relação aos filhos, vemos também a criação do que Ariès chama de “Sentimento moderno de infância”. A criança passa a ser reconhecida e entendida dentro de suas diferenças e particularidades, num primeiro momento pelo seu aspecto pitoresco (séculos XV e XVI) e depois pela identificação de sua pureza original (séculos XVII e XVIII), devido à divulgação de reflexões teóricas que passam a compreender a criança como inocente, e por isso, especial.

É entre os moralistas e os educadores do século XVIII que vemos formar-se esse outro sentimento de infância (...) que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprime através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. (ARIÈS, 2006 p.104)

Nesta distinção entre o adulto e a criança, cria-se o conceito de “pudor” e “preocupação moral”, além de interesse psicológico nas particularidades da condição infantil.

A civilização escolar se desenvolve progressivamente a partir do século XVII, gerando um movimento teórico que impulsiona um novo lugar na educação. Neste, ela está ligada a ideia de “contenção dos maus impulsos”, sendo o homem resultado de “modelagem”. “Educar os filhos é controlar a dimensão animalésca que há em nós”. A disciplina está, assim, ligada à ideia de aprisionamento do corpo. “A civilização tem de recorrer a tudo para por limites aos instintos agressivos do homem, para manter em xeque suas manifestações através de formações psíquicas reativas” (FREUD, 2014,p125). O processo civilizatório busca refrear os instintos do homem, seu caráter animalésco, busca contê-lo, moldá-lo.

O mundo moderno pede a “Estruturação de mecanismos de contenção externos voltados para a produção e internalização de automatismos de conduta” (BOTO, 2017). Substituem-se práticas externas por critérios internos que levam ao autodomínio de emoções, paixões e pulsões. Com o anonimato experienciado pelos conglomerados urbanos, surge a necessidade de novos códigos de convívio, em que a sensibilidade perante o outro passa a ser alterada. O estado regula as relações entre os homens. E este processo se desenvolverá progressivamente. “A coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada” (FOUCAULT, 2003). O homem moderno acabou por afastar seu corpo de si mesmo, tornando-se o corpo dividido, separado, medido e investigado em cada detalhe. Tendo o corpo sido dobrado pouco a pouco pelo poder, de maneira sutil, através de diversas técnicas de dominação.

Surge também, no século XVI e XVII o sentimento de família, fundado na tríade “pai, mãe e filhos”. O hábito de ler e escrever em silêncio leva a um maior contato com a privacidade, com o sentimento de individualidade. Os aposentos passam a ser menores, mais particulares, a casa vai se tornando esfera da intimidade e privacidade. A vida familiar doméstica vai se deslocando do domínio público e diante desse confronto entre a esfera pública e a privada e escola surge como mediadora intermediária das duas instâncias.

Erasmus de Rotterdam

Erasmus de Rotterdam foi um holandês nascido em 1466 e falecido em 1536. Orfão quando adolescente, fora mandado para um seminário para que seguisse carreira monástica. Tronou-se, então, um erudito, indo posteriormente para Paris e Inglaterra, onde passou a viver do que escrevia. Em 1530 publica *A civilidade pueril*, obra que será considerada fundadora da massificação de literaturas de comportamento e civilidade. Seu livro tem imediata adesão da população, sendo amplamente divulgado. O seu livro extrapola os contornos de seu círculo humanista, passando a ser referencial de primeira aprendizagem escolar, abraçado pelos reformadores protestantes e também pelos católicos.

Nele, o autor discorre sobre condutas da criança e códigos de civilidade, reflete sobre práticas existentes de seu tempo. Atento ao decoro corporal externo, busca moldar uma ideia de criança que obedeça às exigências do mundo urbano, introjetando automatismos de comportamento. Dedicava suas orientações a um menino nobre, filho de príncipe, tendo assim como modelo e ideal a nobreza cortesã, mas se dispõe a transmitir os preceitos de civilidade pueril de maneira mais abrangente. O autor reflete sobre modos de vestir, comportar, hábitos de higiene.

A seguir analisaremos um trecho dessa obra, observando de que maneira o texto reflete o pensamento de seu tempo.

Deixa que um pudor natural e ingênuo dê cor às tuas faces: não use nem pintura nem cinábrio. No entanto, não convém levar a timidez tão longe que ela degenere em parvoíce, em estupidez ou, como diz o provérbio, no quarto grau de loucura... Inchar as bochechas é sinal de arrogância, deixá-las pender é dar mostras de desespero... Não encrespes os lábios como se temesses respirar o hálito dos outros; nem te deixes ficar de boca aberta, como um pateta; os teus lábios devem aproximar-se apenas de forma a tocarem-se ligeiramente. Também não é conveniente estender de vez em quando os lábios de forma a deixar escapar uma espécie de assobio: deixemos esse hábito aos príncipes que passeiam na multidão. Aos príncipes nada fica mal; mas é uma criança que queremos formar. Se tiverem vontade de bocejar e não te puderes nem desviar nem retirar, cobre a boca com um lenço ou a palma da mão, e em seguida faz o sinal da cruz. Rir de tudo o que se

faz ou que se diz é próprio de um idiota; nada dizer, de um estúpido. Rir de uma expressão ou ato obsceno é testemunho de uma natureza viciosa. A gargalhada – esse riso imoderado que percorre todo o corpo, e a que os gregos, por isso, davam o nome de “o agitador” – não fica bem a nenhuma idade, e ainda menos à infância. Há quem, ao rir, mais pareça relinchar, o que é indecente. Diremos o mesmo daqueles que riem abrindo horrivelmente a boca, enrugando as faces e descobrindo toda a queixada: é o riso de um cão, ou um riso sardônico. O rosto deve exprimir hilariedade sem sofrer deformações ou manifestar um fundo corrompido. Só os idiotas dizem: rebento a rir! desfaleço de riso! ou, morro de riso! Se sucede algo tão risível que não seja possível contê-lo, deve-se cobrir o rosto com um lenço ou a mão. Rir quando se está só e sem causa aparente é atribuído, por quem nos vir, à parvonicie ou à loucura. No entanto, isso pode suceder; a educação aconselha então a que se diga a razão da nossa hilariedade e no caso de não podermos fazer, há que inventar qualquer pretexto - para que nenhum dos presentes julgue que é dele que nos ríamos. (ERASMO, 1978, p.74-75)

Este trecho se inicia com o autor afirmando que algo de “natural” e “ingênuo” deve ser conservado na expressão da criança; um sentimento de “pudor” que corará as suas faces sem que precise utilizar pintura. Podemos observar uma pitada de ironia no estilo do autor, considerando que seu texto orienta, como um todo, condutas que levarão a uma perda de naturalidade muito intensa por parte daquele que as segue. Por outro lado, como ele busca esculpir milimetricamente as expressões da criança, como se esta fosse uma estátua, revela que, dentro desse “moldar” repleto de sutilezas, deseja que seja conservada uma pitada daquilo que a criança tem de característico, sua ingenuidade. Algo de natural deve ser, então, mantido para que haja a perfeição harmônica.

Em seguida, repreende comportamentos excessivos, tanto no caso de timidez como de espontaneidade, utilizando como imagens expressões milimétricas ligadas a algumas partes do rosto como bochechas ou boca. Os lábios não podem ficar “encrespados” como alguém que repudia o outro ou “abertos” como as de um “pateta”. Apresenta como modelo um caminho intermediário, em que eles “devem aproximar-se de forma apenas a tocarem-se ligeiramente”. A boca não deve abrir-se também, revelando o bocejo. A criança deve cobri-la mostrando sinais de decoro, pudor, educação. O riso tem de ser reprimido, sendo visto como um ato obsceno. Podemos observar a contenção rígida dos impulsos naturais, e das manifestações de sentimentos quando intensos, como medo,

nojo, alegria, etc. Sentimentos excessivos devem ser reprimidos, para que encontre-se o caminho constantemente equilibrando no expressar. A ênfase na expressividade é tanta que aquele que a segue deve estudá-la como um ator.

Compara, então, o “rir” de alguns com um “relinchar” de cavalos, condenando o gesto como indecente. Ao sentimento de divertimento desmedido é atribuído o caráter de irracionalidade, assim como aqueles que abrem “horripelmente a boca”, comparando-os a outros animais, agora cães. A naturalidade plena é animalesca e deve ser repreendida. O homem deve ser moldado milimetricamente buscando expressões suaves que não pendam para os excessos. O superego é o modelador da obra a ser construída, apontando todos os “nãos” para que se construa uma expressão de graça complexa e sutil. “O rosto deve exprimir hilariedade sem sofrer deformações ou manifestar um fundo corrompido”. Repudia-se aquilo que não tem formas harmônicas.

Podemos relacionar essas observações descritivas de Erasmo com as obras renascentistas de seu tempo, ancoradas nos padrões clássicos que buscam o belo através da harmonia e perfeição. O autor pretende moldar o humano em formação, como um artista renascentista de seu tempo que talha uma estátua: de fora pra dentro, buscando harmonia e perfeição, leveza e elegância.

No caso, não há a valorização da subjetividade da criança. O “sentir” é colocado em detrimento do “expressar”. Os padrões de conduta são medidos por critérios que podem ser verificados pelo sentido da visão. Os afetos e paixões são claramente regulados, o sujeito representa a si próprio dentro da vida social, como num teatro. Atento ao que está por trás da fala, a gramática corporal revela essência do homem e está atrelada a ideia de distinção social.

A seguir veremos como Comenius, autor da Didática Magna já no século XVII, considerado o “pai da pedagogia”, apesar de estar também intensamente conectado às ideias de seu tempo, no que se refere à construção de um paradigma fundamentado no pensamento científico- matemático, à preocupação com a sistematização e na facilitação do processo educativo e, como Erasmo, num projeto ligado à ideia de civilidade, já apresenta traços de preocupação com a subjetividade da criança, valorizando a experiência sensorial e o caráter empírico no processo educativo. Em Erasmo, (século XVI), o conceito moderno de infância ainda não está plenamente formado, sendo mais atrelado à ideia de “paparicação”, em que a criança é uma espécie de boneco, ator de si

mesmo que molda-se de fora pra dentro para integrar-se e distinguir-se na sociedade. Já em Comenius (século XVII), a criança é vista dentro da sua subjetividade; a ideia de elaboração de um projeto educativo para esta faixa etária já se revela mais alinhada com o conceito de criança de seu tempo observado por Ariès.

Apesar do alemão Ratke e do espanhol Vives terem elaborado anteriormente projetos de sistematização para a educação algumas décadas antes, será atribuída a Comenius a primeira sistematização de um pensamento educativo, e a inauguração plena da reflexão sobre o pensamento didático.

Comenius

Jan Amos Komensky, (ou Iohannes Amos Comenius, em latim) nasceu na Morávia, atual república Checa, em 1592. Viveu e estudou na Alemanha e na Polônia, sendo, por muitos anos de sua vida, um refugiado religioso. Dedicou-se por décadas à educação, no que se refere à prática e teoria, tendo lecionado por muitos anos e escrito inúmeras publicações sobre o tema. Sua grande obra é a *Didática Magna*, publicada em 1627. Nela, o autor cria um método, sistematizando a ideia de um saber pedagógico que economize o tempo e a energia despendidos por todas as partes envolvidas no processo educativo. Busca compreender detalhadamente um percurso de aprendizado que seja efetivado com sucesso, codificando o saber através de regulação metódica.

“Método” é a palavra grega que “indica o caminho correto e seguro para a identificação do maior número possível de coisas com a menor quantidade de regras” (Chauí 1984 p.77). Esta palavra é resgatada pelo homem do século XVII e se torna norteadora do pensamento vigente. O século XVII é marcado pela fundação do pensamento cartesiano, onde a matemática se torna responsável por explicar a ordem da razão. O Método cartesiano tem quatro preceitos:

- 1) Nunca aceitar coisa alguma como verdadeira se não tirar conhecimento evidente de sua verdade
- 2) Dividir cada dificuldade examinada em tantas partes quanto seja exigido para resolvê-la melhor.
- 3) Conduzir o pensamento de maneira ordenada, começando do mais simples para o mais complexo.

4) Fazer enumerações tão completas e revisões tão abrangentes que tenha certeza de não deixar nada de fora.

Partindo-se de referências simples, passa-se de uma verdade a outra de modo que se chegue a conhecimentos complexos, pelo método de intuição e dedução.

O Comenius tem claras marcas do racionalismo cartesiano na sua obra. “A Didática Magna expressa seu intuito de instituir uma nova realidade pedagógica, ordenada perante critérios de um método homogêneo, racional, regulado, conforme o espírito de seu século – cuja característica cultural primeira seria, a seus olhos, o progressista avanço do saber científico.” (BOTO, 2017 p. 190)

A “Didática Magna” é considerada a expressão do “Discurso do Método” de Descartes no plano da pedagogia. Mas por outro lado, como coloca Kulezsa, 1992, Comenius será também um crítico implacável de Descartes ao longo da sua vida em relação a alguns aspectos do pensamento cartesiano. A distinção cartesiana entre “matéria” e “espírito”, e a transformação da natureza num objeto regido por suas próprias leis, às quais não seria dado ao homem o poder de interferir, mas apenas conhecer, seriam aspectos criticados pelo Comenius.

Um outro elemento importante de divergência, está relacionado à importância dada à percepção sensorial. No binômio cartesiano, que separa corpo e mente, o sujeito é deslocado do seu corpo. Ele é um observador, o corpo é um objeto sujeito às leis de causa e efeito. A percepção pode ser fruto de um engano.

Então, ele é objetivo, sintético, organizador, facilita o processo educacional se apropriando do pensamento científico racionalista vigente, mas ao mesmo tempo recusa aspectos da concepção cartesiana, dando importância à sensorialidade no processo educativo. A subjetividade está atrelada ao corpo; o seu método não abraça completamente a dualidade corpo e mente cartesiana.

Comenius tem influências do empirismo de Francis Bacon, que acredita que o corpo, por meio dos sentidos, é a porta de entrada das diversas sensações.

Além disso, segundo Kulezsa, 1992, Comenius é influenciado pela tradição hermética de Paracelso, Campanella, herdeira do neoplatonismo renascentista, tendo uma visão cosmológica, teológica e de filosofia natural à luz de correspondências entre macro e microcosmos. Daí provavelmente vem a inspiração para o seu método sincrético, que apresenta constantemente de analogias com a natureza para explicação de suas ideias.

A seguir, analisaremos um trecho da Didática Magna, observando como a obra considera a subjetividade da criança como parte do processo civilizatório, em relação a Erasmo de Rotterdam em 1530, que, como vimos, enfoca o processo educativo e civilizatório enfaticamente nas manifestações externas.

5. Ora, para que o espelho capte bem os objetos é preciso que estes sejam consistentes e evidentes, e que também sejam apresentados aos sentidos; a névoa ou coisas análogas, de pouca consistência, filtram pouco os raios e se refletem debilmente no espelho; as coisas que sequer estão presentes não se refletem de forma alguma. Portanto, aquilo que os jovens deverão conhecer devem ser coisas, e não sombras, coisas sólidas, verdadeiras, úteis, que se imprimam fortemente nos sentidos e na faculdade imaginativa, a ponto de poder aniquilá-los caso se aproximem demais.

6. Então, a regra áurea dos que ensinam deve ser:

todas as coisas, na medida do possível, devem ser postas diante dos sentidos.

As visíveis, ao alcance dos olhos, as sonoras, dos ouvidos; as que tem cheiro, do olfato; as sápidas, do paladar; as tangíveis, do tato. E se alguma houver que possa, ao mesmo tempo, ser percebida por vários sentidos, deverá ser posta simultaneamente ao alcance dos vários sentidos, como já disse no Oitavo Princípio do cap. XVII.

7. São três, e válidas, as razões:

O conhecimento tem sempre início necessariamente nos sentidos (pois nada há no intelecto que não tenha passado pelos sentidos): por que, então, a instrução deveria começar pela explicação verbal das coisas e não por sua observação direta? Só depois que o objeto foi mostrado é que pode ser explicado melhor com palavras.

(COMENIUS, 1997, pp.232-233)

Como afirmamos, Comenius trabalha constantemente com analogias e comparações. Ele inicia esse trecho utilizando a imagem do *espelho* para analisar o processo de absorção do conhecimento. O autor afirma que matérias de pouca consistência, como a névoa, se “refletem debilmente no espelho” e que “as coisas que sequer estão presentes, não se refletem de forma alguma”. Assim, o espelho seria análogo à consciência do jovem aprendiz, representando a sua subjetividade. Aquilo que se reflete é absorvido pela consciência. Já Erasmo de Rotterdam não fala diretamente deste objeto, mas analisa o comportamento da criança como se esta contemplasse seu reflexo, vendo, analisando

e corrigindo seu aspecto externo. No caso de Comenius o espelho se volta pra dentro, revelando a preocupação com a subjetividade no processo de aprendizado. No caso de Erasmo, o espelho se volta para fora, revelando a preocupação com a manifestação exterior, objetiva, visível.

Ambos são pensadores modernos, que desenvolvem pensamentos sobre o processo civilizatório do homem e no caso, do jovem e da criança, mas um está inserido do século XVI e outro do século XVII - o que já demonstra diferenças de perspectiva na concepção da ideia de criança e uma reflexão mais aprofundada por parte de Comenius sobre o processo educativo, considerando a subjetividade como parte importante do processo.

Comenius aponta que aquilo que deve ser conhecido pelo aprendiz deve ter traços de materialidade e consistência, imprimindo-se “fortemente nos sentidos e na faculdade imaginativa”. Conclui, em seguida, “que todas as coisas, na medida do possível, devem ser postas aos sentidos”. Devem ser expostas à visão, ao olfato, à audição, ao paladar, ao tato. Afirma, então, que “nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos”, condenando a instrução que tem início pela explicação verbal e não pela observação direta das coisas.

Podemos observar que, diferentemente de Erasmo, (que dirige-se diretamente à criança), Comenius volta-se para o educador. Seu pensamento extremamente cartesiano, dividido em partes, sistematizado, para que o processo de ensino possa ser melhor efetivado. Mas ele deixa clara a importância da experiência real como anterior à explicação intelectual, mostrando a preocupação com a melhor efetivação do aprendizado do jovem e da criança, mas voltando-se para a subjetividade do aprendiz, coloca o enfoque no seu aspecto interior.

Assim, a fusão entre o pensamento cartesiano, neoplatonismo renascentista e empirismo configuram a concepção de mundo de Comenius. Nela, o homem entra em contato com o mundo exterior, a natureza e sua perfeição, através dos sentidos, para restaurar a harmonia original. Como afirma Kulesza, 1992:

A concepção de Comenius do ensino de ciências como propedêutico para a educação integral do homem e não como um estudo isolado, superior e neutro, de algo alienado da realidade e por isso mesmo capaz de infundir temor e admiração,

é que foi suprimida da ciência e de seu ensino. É preciso resgatar a visão da ciência expressa nas obras de Comenius, como passo primeiro, não só da transformação da natureza, mas principalmente para redenção da humanidade. (KULESZA, 1992)

Falando de um lugar entre o pensamento científico racionalista e o empirista, com influência de um misticismo neoplatônico, e as leituras de Ratke e Vives, ele constrói uma visão sobre educação muito específica, considerada formadora da nossa didática, mas com aspectos que podem ser recuperados hoje no que se refere à compreensão de uma educação mais integral, que não tem como base a cisão entre corpo e mente.

Conclusão

A idade moderna é caracterizada pela instauração de um processo civilizatório que se reflete no “refrear” dos impulsos naturais do corpo, na regulação de condutas, na coerção disciplinar e na cisão entre as concepções de corpo e mente.

A literatura de Erasmo, que teve grande impacto no processo educativo no século XVI, apresenta trechos que nos parecem hoje quase caricaturais, mas que nos revelam como se deu intensamente este processo de “moldar” do corpo humano do homem moderno. Esta conduta que busca uma regulação de condutas, um profundo equilíbrio entre as formas e uma relação íntima entre “bom” e “belo”, reflete o contexto de Renascimento em que está inserido.

Já Comenius, que também está inserido num contexto moderno, em busca de um projeto pedagógico que facilite o processo educacional e civilizatório, apesar de ter profundas marcas do racionalismo cartesiano, apresenta um deslocamento em relação a Erasmo no que se refere a esse “refrear” dos impulsos. Comenius se preocupa com a subjetividade do aluno, com sua com a sua sensorialidade, com sua corporeidade e com a sua absorção do conteúdo, e não somente com aquilo que expressa. O homem não deve somente se regular e moldar de fora pra dentro para inserir-se na sociedade e obter prestígio, deve ter uma educação que melhore a sua vida. Deve ter contato com experiências reais e sensoriais para compreender melhor as ideias. Nesse sentido, Comenius apresenta uma proposta educativa mais integral, que não reflete um corpo

tão cindido de sua mente. Por outro lado, o pensamento de Comenius em relação ao de Erasmo nos revela como já houve um deslocamento no conceito de infância dos séculos XVI para o XVII, sendo no último o mais amadurecido do que no primeiro, no sentido pensar a criança não como alguém que deve prioritariamente adaptar-se ao mundo adulto, mas como alguém com peculiaridades sobre as quais devemos nos debruçar.

Referências

- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006
- BOTO, Carlota. *A liturgia escolar na Idade Moderna: Cultura de classes, por escrito*. Campinas: Papirus, 2017
- CHAUÍ, Marilena. *Primeira filosofia: Lições introdutórias*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- DESCARTES, Rene. *Discurso do Método*. São Paulo, Martins Fontes: 2001.
- ERASMO. *A civilidade pueril*. Lisboa: Estampa, 1978.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2003
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Rio de Janeiro: LPM, 2014.
- HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
- KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Ed. 70, 1989
- KULESZA, W. *Comenius: A persistência da utopia em educação*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1992.

Educación, Derechos Humanos, Culturas de Paz y No Violencia en la Escuela Latinoamericana: De la dominación a la liberación... un cambio necesario y posible Estado del Arte

Claudia Zapata Paz¹

Macro Proyecto de Investigación

Dentro del marco del Macro Proyecto Internacional “Educación, Derechos Humanos, Culturas De Paz Y No Violencia En La Escuela Latinoamericana”, trabajado por investigadores de la Universidad de Sao Pablo Brasil, San Buenaventura, Cali y Santo Tomás Bogotá se inscribe el presente trabajo investigativo.

Resumen del Macro Proyecto de Investigación

La investigación propuesta forma parte de las inquietudes que un grupo de investigadores de la Universidades de Sao Paulo, San Buenaventura de Cali y Santo Tomás, está planteada en torno a las vivencias que se desarrollan en la escuela sobre las categorías de violencias, derechos humanos y Paz. Comprender las condiciones en las cuales se adelantan las prácticas pedagógicas, los vínculos que se construyen en las interacciones que se dan entre los actores de la escuela; comprender cómo se han trabajado estas categorías en los libros de texto y desde los planteamientos de los expertos generadores de opinión pública; así como, reconocer las prácticas y experiencias que desde la academia se han configurado en prácticas y culturas de Paz se constituyen en el eje central de la investigación.

¹ Investigadora, proyecto de investigación: “Educación, Derechos Humanos, Cultura de Paz y No violencia en la Escuela Latinoamericana”, Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás.

Pensarse un problema de investigación que trascienda los contextos nacionales y colocarlo en el marco de América Latina posibilita a los investigadores ahondar en propuestas de acción que permitan superar las vivencias de la violencia en la escuela y coadyuven a la construcción de una escuela fundamentada en el enfoque de derechos y potenciadora en la generación de culturas de Paz.

Pregunta de investigación Macro Proyecto

¿Cómo se comprende la educación, las prácticas pedagógicas y las condiciones de dignidad, que se construyen y legitiman al interior de la escuela generando prácticas en DDHH y culturas de paz?

Objetivo general

Comprender la manera en la que la educación, las prácticas pedagógicas y las condiciones de dignidad, que se construyen y legitiman al interior de la escuela, generan prácticas en DDHH y culturas de paz.

Justificación

La paz, tal y como lo planteó la ONU (1999), se trata de un Derecho Humano fundamental, y más que ello, es un Derecho fundante y generador de las llamadas Culturas de paz; en ese sentido, no se refiere solo a un interés dado el momento coyuntural que atraviesa la sociedad colombiana, sino de una circunstancia específica que atraviesa a Latinoamérica, e incluso el mundo entero.

En el mismo sentido la UNESCO (2000) plantea que las Culturas de paz se fundamentan en un conjunto de valores, tradiciones, acciones y proyecciones que respetan la vida; es ahí en donde la educación juega un papel protagónico para poder alcanzar los retos y objetivos que como sociedad y cultura perseguimos: La no violencia y la creación de Culturas de paz.

Así pues, la Universidad Santo Tomás - concretamente la Maestría en Educación - ha establecido un vínculo académico con la Universidad de Sao Paulo, Brasil,

específicamente con algunos investigadores que están interesados en generar lazos cooperativos en términos académicos y de producción científica, quienes se encuentran interesados por el fenómeno de la no violencia y la constitución de Culturas de paz en su contexto específico; por ende, este proyecto es relevante no solo social, sino también académica y científicamente, pues se convierte en una oportunidad para generar lazos cooperativos y hacer más visibles los procesos y resultados investigativos de la Maestría en Educación.

Pertinencia Social

La investigación sobre las prácticas de culturas de paz y no violencia que se generan al interior de la escuela son un escalón fundamental para la construcción de la paz en toda la sociedad. Las distintas apuestas, concepciones y prácticas, como ya se han mencionado, producidas en la escuela, dado el momento histórico de por el cual atraviesa el país, obligan a conocer, comprender y reflexionar sobre ellas.

La escuela uno de los referentes y territorio en los cuales se configuran los distintos procesos de subjetivación que permiten la formación y la transformación de los lazos y las relaciones sociales que pueden llevar a una cultura diferente basada en la asunción de los derechos humanos y la no violencia como una práctica de vida social fundamental.

Lo anterior implica que desde la investigación universitaria y desde la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás se asuma la responsabilidad social que le cabe en el conocimiento, comprensión y reflexión sobre las prácticas sobre derechos humanos y no violencia en la escuela. (Macro Proyecto, 2017)

Revisión Documental Tercer Objetivo

Se realizó una revisión documental sobre el tercer objetivo: “Identificar los discursos, dispositivos y prácticas a través de las cuales se agencia la violencia simbólica en el mundo escolar contra los niños y las niñas y que se traducen en formas de violencia explícita”.

Pregunta Orientadora: ¿Las investigaciones que se han realizado sobre Educación, en los últimos cinco años en Latino América, que aporte hacen al conocimiento sobre

los discursos, los dispositivos, las prácticas pedagógicas que agencia violencia simbólica y como dicha violencia afecta a los niños, niñas y jóvenes de la escuela latinoamericana?

Con los siguientes objetivos específicos: “Encontrar la relación entre práctica pedagógica, discurso, dispositivo y construcción de subjetividad en los estudiantes de nuestras escuelas latinoamericanas en los últimos cinco años” y “conocer el avance investigativo en Latinoamérica sobre la violencia simbólica generada por las diferentes prácticas, discursos, dispositivos y su repercusión en el contexto escolar latinoamericano”.

Este trabajo investigativo hace parte de la línea de investigación de la USTA, Derechos Humanos, motivo por el cual el producto y los hallazgos del presente trabajo de revisión documental contribuye al conocimiento que dicha línea construye en pro de la promoción de los derechos humanos, las culturas de paz y no violencia en Latino América.

Se revisaron 80 trabajos investigativos de México, Costa Rica, Honduras, Salvador, Colombia, Venezuela, Perú, Ecuador, Chile, Argentina, Uruguay, Bolivia, Guatemala, Nicaragua, Panamá, quedando seleccionadas 45 investigaciones para ser analizadas.

Las categorías planteadas: Discursos, dispositivos, prácticas pedagógicas, violencia simbólica, construcción de subjetividad, van emergiendo del trabajo de revisión de los artículos científicos, y de las tesis de maestría y doctorado leídas. Así como de la construcción del marco teórico estudiando alternamente a Foucault, Bourdieu, a teóricos como Enrique Dussel, Juan José Sanz Adrados, Berstein, Antanas Mockus, Francisco Cajiao, Mario Díaz, Paulo Freire otros.

El análisis descriptivo y argumentado desentraña las relaciones que existen entre las categorías, las tensiones teóricos – prácticas que se dan al interior de los procesos investigativos realizados en las escuelas de Latinoamérica, y las preocupaciones investigativas que durante los últimos 5 años han jalonado los diferentes procesos de indagación sobre la practica pedagógica y su influencia en los educandos, la revisión muestra que la violencia simbólica producida por el discurso , por las normas, por el ejercicio del saber poder , por la evaluación sanción , redunda en comportamientos violentos explícitos en los educandos , en las escuelas de América Latina se dan ambientes violentos por múltiples factores que afectan desde la familia, la calle, la sociedad, el hecho

educativo, las investigaciones mostraron que la violencia es estructural y contextual, la escuela no es la excepción. Carbonell.R (2002) «La violencia Familiar y los derechos Humanos, capítulo III. Afirma que: La situación de violencia de género se presenta en ámbitos domésticos y privados en los que se fundamentan roles y normas sociales, estereotipos que impregnan la exclusión de la vida social, participación e igualdad de oportunidades. Para el caso mexicano la participación femenina en los ámbitos cultural, político y creativo es claramente minoritaria.” Se encontró como la violencia de género, en México, se da por influencia de la televisión; sin ser la escuela ajena a los procesos violentos de casa.

Sin embargo Latino América es un continente tan diverso, que a pesar de encontrar hallazgos muy decisivos en cuanto a las diferentes categorías abordadas, se hace necesario indagar en campo, la realidad de este tercer objetivo del macroproyecto, pues tal cual está planteado el objetivo no hay antecedentes investigativos es decir aunque las investigaciones trabajadas dan cuenta de los estudios realizados sobre la violencia contextual, la violencia social, la violencia de género , las practicas pedagógicas autoritarias, discriminatorias, el abuso del poder que marca a los estudiantes; no se encontró exactamente como la violencia simbólica se transforma en violencia explícita.

Sobre los dispositivos como la evaluación, las normas, el manual de convivencia, el currículo, actúan como generadores de violencia simbólica, se evidenció la relación entre la categoría y sus alcances en la vida escolar, pero también hace falta realizar en profundidad una investigación que reporte como se dan al interior de la escuela los efectos de la práctica, y registrar de manera sucinta la relación entre discurso pedagógico y dispositivos a la manera del dispositivo planteado por Foucault y la violencia que se vive en las escuelas, si está directamente relacionada con los procesos pedagógicos o sencillamente es contextual.

Fases de la Investigación

1. Preparatoria

Esta fase se realizó en los primeros meses del año de 2017, Febrero-Marzo, como el presente estado del arte hace parte del Macro Proyecto Internacional Educación, Derechos Humanos, Culturas De Paz Y No Violencia En La Escuela Latinoamericana. Se

repartieron los objetivos por grupos para trabajar siendo el tercer objetivo : Identificar los discursos, dispositivos y prácticas a través de las cuales se agencia la violencia simbólica en el mundo escolar contra los niños y las niñas y la forma en que se traducen en formas de violencia explícita.

2. Descriptiva

La investigación se delimito a los últimos 5 años y a los países de América Latina se revisaron artículos científicos en revistas indexadas, informes de investigación y algunas tesis de Maestría y Doctorado. Esta fase se realizó durante los meses Abril, Mayo, Junio, Julio del presente. Comenzando el marco teórico, la categorización y análisis de la información.

3. Fase Interpretativa por grupo temático

Esta fase se desarrolló en los meses de Agosto y Septiembre del año en curso, se fue encontrando el aporte de cada una a una de las 45 investigaciones recopiladas a las categorías de análisis definidas: Prácticas Educativas, Violencia simbólica y explícita, Construcción de subjetividad, dispositivo, Relaciones de poder en la escuela, manuales de convivencia y normas, evaluación generadora de violencia simbólica.

4. Fase de Construcción Teórica Global

Esta fase se desarrolló entre los meses de Octubre y Noviembre, llegando a unos resultados que le aportan al macro proyecto información valiosa sobre el estado de la investigación en Latinoamérica sobre las prácticas educativas, la violencia simbólica ejercida sobre los niños, niñas, adolescentes y muestra la pertinencia de investigar sobre este tercer objetivo.

5. Fase de extensión y publicación

Esta fase se desarrolló en diciembre del presente año, además se participó en eventos Internacionales de Investigación en México y Colombia, el presente artículo científico individual y se programa para socializar en enero de 2018.

Marco Teórico

Construcción del Discurso

Para Mario Díaz, la pedagogía se considera una práctica de dimensión simbólica generativa de formas de cultura de relación social, de experiencia y subjetividad, el hecho educativo se convierte en un dispositivo de transmisión cultural, (Díaz, 36) desde Foucault y Bernstein la pedagogía es un lugar de control- poder y el discurso del maestro se inscribe no solo en su saber disciplinar sino que está condicionado por su estar en el mundo, la escuela es entonces un caldo de cultivo de muy diversas formas de dominación y liberación en las que se dan las relaciones intersubjetivas maestro-estudiante; maestro-maestro, maestro-institucionalidad, gobierno-estudiante, directivo-docente, padre-estudiante-maestro, sociedad civil-maestro-estudiante, sociedad política- maestro-estudiante; dándose una compleja red de subjetividades mediadas por los discursos ya no solo del maestro en su saber, sino mezclándose con los diversos discursos que se dan en la realidad circundante a la escuela, pues no se está exento del contacto con los medios de comunicación, las redes sociales, los padres de familia , los pares ; todos consciente o inconscientemente proclamamos un discurso y tomamos posiciones muy diversas que repercuten en la forma como los estudiantes elaboran sus propios discursos y toman una posición ante la vida.

Bernstein distingue en la cultura escolar dos órdenes uno instrumental que trasmite habilidades académicas y uno expresivo que transmite actitudes y valores, estos dos órdenes le aportan al joven diversos argumentos para afrontar la vida dentro del orden establecido, en contra de dicho orden o indiferente aparentemente a dicho orden, el participa de los mecanismos que los adultos le sugieren para modificar el estado de cosas a su favor comprendiéndose como un sujeto que puede cambiar la situación y modificar la realidad siempre y cuando siga las instrucciones de la autoridad, así las cosas la transformación de la realidad está condicionada por las normas, las reglas, las leyes, impuestas por los adultos, sintiendo la necesidad de instituir sus propias reglas, configurando sus propias relaciones de poder-saber, de poder-tener, de poder-ser y construyendo poco a poco su propia subjetividad.

De la Construcción del Discurso a la Construcción del Sujeto

La construcción del sujeto esta mediada por la experiencia vital y bebe de los diferentes discursos que se dan en el hecho educativo, en el interior de la familia, del grupo de amigos en la convivencia y la socialización en la participación política y como lo plantea Aurelio Arteta en “la tolerancia como barbarie ” ... “ esa postulada autorrealización del educando como fin supremo y meta ideal del quehacer educativo, olvida la cuestión de lo que ha de ser reprimido antes de que uno llegue a ser un yo, un yo mismo. ” (Arteta, 74) el individuo potencial es primero un algo negativo una parte del potencial de su sociedad de agresión, sentimiento de culpabilidad, ignorancia, resentimiento, crueldad, que vician sus instintos vitales. La identidad del yo entonces es esa inmediata constitución del potencial que tengo dentro de mí, y me voy construyendo en la medida en que afirmo mi ser.

Según, Martínez (2004) el sujeto es entonces, lo que resulta de la relación entre lo humano y los dispositivos, ya que estos existen solo en la medida en que se subjetivan, y no hay proceso de subjetivación sin que sus esfuerzos produzcan una identidad y a la vez una sujeción a un poder externo. De este modo cada vez que un individuo “asume” una identidad, también queda subyugado.

El colegio es visto como un dispositivo de seguridad que pretende regular los posibles peligros sociales y al niño hay que constituirlo en el sujeto que requiere la sociedad.

La Acción Pedagógica y la Violencia Simbólica

Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. (Bourdieu y Passeron, 2001) Al analizar desde la sociología la práctica pedagógica se reconoce que dicha práctica genera violencia sobre quien se ejerce una arbitrariedad cultural, desde una institución autorizada para reproducir el conocimiento que es generado desde la ciencia, o desde el estado o desde las clases dominantes, o desde la religión. Entonces la finalidad de la educación es servir de órgano reproductor de cultura o de ciencia

o de creencia y está lejos del ideal de una educación liberadora, o constructora de conocimiento, que genere construcción de identidad y de subjetividad.

Al comparar las teorías clásicas del fundamento del poder, las de Marx, Durkheim y Weber, para ver que las condiciones que hacen posible la constitución de cada una de ellas excluyen la posibilidad de construcción del objeto que realizan las otras. Así, Marx se opone a Durkheim porque percibe el producto de una dominación de clase allí donde Durkheim (que nunca descubre tan claramente su filosofía social como en la sociología de la educación, lugar privilegiado para la ilusión del consensus) no ve más que el efecto de un condicionamiento social indiviso.

Bajo otro aspecto, Marx y Durkheim se oponen a Weber al contradecir, por su objetivismo metodológico, la tentación de ver en las relaciones de poder relaciones interindividuales de influencia o de dominio y de representar las diferentes formas de poder (político, económico, religioso, etc.) como otras tantas modalidades de la relación sociológicamente indiferenciada de poder (*Macht*) de un agente sobre otro.

Finalmente, por el hecho de que la reacción contra los representantes artificialistas del orden social conduce a Durkheim a poner el acento en la exterioridad del condicionamiento, mientras que Marx, interesado en descubrir bajo las ideologías de la legitimidad las relaciones de violencia que las fundamentan, tiende a minimizar, en su análisis de los efectos de la ideología dominante, la eficacia real del refuerzo simbólico de las relaciones de fuerza que origina el reconocimiento por los dominados de la legitimidad de la dominación, Weber se opone a Durkheim como a Marx en que es el único que se impone expresamente como objeto la contribución específica que las representaciones de legitimidad aportan al ejercicio y a la perpetuación del poder.

La educación contribuiría a quienes ostentan el poder institucional a legitimar por medio de la autoridad pedagógica, ejercida en el contexto educativo los controles sociales, políticos, económicos, éticos, religiosos, morales, necesarios para una convivencia sana y justa para todos. Entonces la violencia simbólica ejercida desde los adultos que ostentan el poder y la autoridad por medio de diversos mecanismos o dispositivos de control y adiestramiento son necesarios y justificados desde los manuales de convivencia, los reglamentos, las leyes, para que los individuos que se educan comprendan su lugar en la sociedad y se adapten a las condiciones de vida que la realidad les ofrece, sin protestar y con muy pocas opciones de cambio o de transformación.

La Acción Pedagógica: de la Violencia Simbólica a la Violencia Explícita

El hecho educativo, opera como un todo que tiene implicaciones en las vidas de los educandos, es decir que la vida cotidiana de la escuela deja huellas imborrables en los estudiantes, razón por la cual cada vivencia que se da al interior de la institución educativa marca los comportamientos de los niños, niñas y adolescentes de forma tal que los modelos a seguir que los maestros, docentes, los pares, los directivos, plantean son recibidos por ellos como susceptibles de ser imitados, criticados, etc.

Además las metodologías empleadas por los maestros y las actividades pedagógicas realizadas son asumidas por los estudiantes de muy diversas formas: activas, pasivas, propositivas, indiferentes, etc. Si todo lo que sucede en la escuela, en la calle, en la casa, en la iglesia educa, entonces el problema de la educación es más ambiental y contextual que circunscrito al aula.

Por lo tanto no solo la violencia simbólica ejercida desde la escuela redundan en comportamientos violentos entre los estudiantes, sino que los medios de comunicación, las redes sociales, la música, la televisión, la política, la vida familiar, brindan ejemplos, modelos a seguir que son asumidos por los niños, niñas y adolescentes, entonces el problema de la violencia es un problema estructural muy complejo que requiere ser estudiado desde muy diversos aspectos, la práctica docente es una importante columna estructural de la vida que merece ser planeada de tal forma que contribuya no a la dominación, sino a la liberación.

Los programas de resolución pacífica de conflictos que son propuestos desde organismos públicos y privados de orden nacional e internacional, proporcionan alternativas en las que los mismos estudiantes son conciliadores que ayudan a resolver los problemas de índole convivencial, que se dan entre pares, dándole un lugar de sujeto activo propositivo al estudiante que hace las veces de conciliador o mediador, contribuyendo a que la convivencia al interior de la institución sea armónica y haciendo del conflicto una oportunidad de ayuda y colaboración y no un foco generador de más conflictos.

No es muy claro el tránsito de la violencia simbólica a la violencia explícita, y por ello se justifica la investigación de como las diversas prácticas educativas generan o agencian violencia en los niños, niñas y adolescentes.

Consideraciones en torno al Dispositivo en la Educación

El Concepto de Dispositivo

En una entrevista hecha a Foucault da la siguiente definición de dispositivo: "... Lo que trato de situar bajo ese nombre [dispositivo] es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos." (García, 2011)

La naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante.

Según Jorge Eliecer Martínez en *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*; un dispositivo no se reduce exclusivamente a prácticas discursivas, sino que también incluye practicas no-discursivas, allí la relación, asociación, interrelación o articulación entre estas prácticas resulta un requisito indispensable: " Para Foucault, los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos, produciendo formas de subjetividad; los dispositivos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser ." (García, 2011) Lo anterior se explica por cuanto los dispositivos inscriben en los cuerpos un conjunto de praxis, saberes e instituciones cuyo principal objetivo es gobernar, controlar, orientar y dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos y lo que lo define es la

relación o red de saber-poder, con una situacionalidad histórica, espacial y temporal, que en el lenguaje Foucaultiano el ejemplo es el panóptico o el panoptismo, definido como:

El principio general de una nueva “anatomía política” cuyo objeto y fin no es la relación de soberanía sino las relaciones disciplinarias. [...] Se puede entonces, hablar en total de la formación de una sociedad disciplinaria en este movimiento que va de las disciplinas cerradas, especie de “cuarentena social, hasta el mecanismo generalizable del panoptismo.”(García, 2011, p 12)

Para Díaz (2005) en su libro “La filosofía de Michel Foucault”, las relaciones de poder comprenden acciones caracterizadas por la capacidad de “unos” para poder “conducir” las acciones de otros. En este contexto es indispensable la libertad de los participantes para generar diagramas de agenciamiento o dispositivos, ya que la lucha agónica, a través de dominados y dominadores, es a su vez, una estrategia de producción.

En Castro (2004) se menciona que el dispositivo es un objeto de la descripción genealógica y aclara que posteriormente Foucault hará referencia a los dispositivos de saber, sexualidad, alianza, subjetividad y verdad. Es así como en la red de relaciones que conforman el dispositivo está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber qué hace posibles determinados efectos de verdad y realidad.

De esta forma, la propuesta de Deleuze (1990) se centra en que “el dispositivo es una máquina para hacer ver y hablar, que funciona en determinados regímenes de enunciación y visibilidad” (citado en García, 2011). Estos regímenes distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable o lo no enunciable, al hacer nacer o desaparecer un discurso o una práctica que de tal forma no existirían fuera de ellos. En esta medida un dispositivo, para Deleuze (1990), implica fuerzas que van de un punto singular a otro, formando una trama o red de poder, saber y subjetividad. Es por medio del dispositivo como el sujeto se expresa o no, sabe y demuestra dicho saber, asume posiciones y crea subjetividad.

El dispositivo ofrece elementos para la observación y el análisis de las interacciones sociales y hace evidentes las estructuras y los recursos de poder-saber en la construcción de subjetividades que configuran una idiosincrasia e identidad particulares y diferenciadas de los sujetos. Permite de- construir los diversos flujos de dominación a través de los discursos de verdad en múltiples elementos.

En el campo educativo podríamos decir que operan múltiples dispositivos de muy diferentes órdenes que ejercen violencia simbólica como por ejemplo las normas disciplinarias y de control (manuales de convivencia), la evaluación estandarizada, las pruebas internacionales, las medidas sancionatorias, el gobierno escolar, etc.

Es por esto que se hace necesario investigar como diversos dispositivos al interior del sistema educativo operan y que tipo de acción ejercen en los estudiantes, para desentramar el hecho educativo en las diferentes fuerzas y encontrar relaciones, tensiones, intencionalidades del estado, de los maestros, de la sociedad civil y los diferentes agentes que conforman la red educativa.

Análisis Descriptivo y Argumentado

Por categoría se realizó el análisis descriptivo como argumentado encontrando relaciones claras entre lo investigado, la metodología, los contextos similares en los diferentes países de Latino América.

Categorías Dispositivos y Prácticas Pedagógicas

Estas categorías se muestran como lugares pedagógicos que controlan, disciplinan, dominan, en los que los adultos tienen el control del hecho educativo, analizar las diferentes formas de realizar la práctica, los dispositivos como la evaluación, las sanciones disciplinarias, que ejercen poder – saber son percibidos por los estudiantes como detonantes de violencia simbólica, la escuela se torna en el lugar de la dominación y el control, la reacción de los jóvenes es la rebeldía, la desobediencia la insubordinación.

Prácticas Pedagógicas y su Influencia en los Estudiantes

Esta categoría se relaciona con la tendencia de la violencia simbólica pues de la práctica depende que los estudiantes se sientan tratados con igualdad, dignidad, siendo reconocidos por sus maestros como sujetos de su aprendizaje en una relación horizontal en donde la construcción del conocimiento se da entre iguales. Las relaciones verticales, autoritarias, disciplinarias donde se impone el conocimiento generan violencia simbólica.

Categoría Construcción de Subjetividad

En la revisión documental, en el trabajo investigativo titulado *Cuerpo, Subjetividad y Ciudadanía: Una Lectura Desde las Competencias Ciudadanas* se encontró que al analizar los discursos gubernamentales sobre competencias ciudadanas, estudiar las relaciones de poder y control que se encuentran a la base de dichas políticas públicas así como su influencia en la formación de la subjetividad de los estudiantes.

Resultados

Categoría de Dispositivos y Prácticas Pedagógicas

1. Las investigaciones revisadas dan cuenta de que una buena práctica educativa minimiza los efectos del contexto violento y adverso en el que viven los estudiantes y propicia la autovaloración y el cumplimiento de metas de los estudiantes.

2. El ejercicio de la autoridad por parte del maestro y de los organismos del gobierno escolar ejercido de forma violenta, impuesta, autoritaria, produce violencia simbólica y el ambiente educativo se torna hostil, conflictivo y amenazante desencadenando en conductas agresivas de resentimiento y la violencia explícita se vuelve necesaria como mecanismo de defensa.

3. Las normas, los reglamentos, los manuales de convivencia, las sanciones, los castigos son dispositivos mediante los cuales los adultos ejercen el control y el poder sobre los niños, niñas y adolescentes y solo en la medida en que dicha normatividad sea producto de acuerdos y consensos en los que participen los estudiantes, los padres, en fin la comunidad educativa y se pongan en práctica desde el ejemplo, serán asumidos también por los estudiantes como necesarios para mantener el orden y la sana convivencia, disminuyendo la reacción negativa en los jóvenes hacia ellos y deslegitimando las prácticas violentas como forma de resolución de conflictos.

4. La evaluación es otro dispositivo que si se realiza como forma de exclusión de los menos favorecidos intelectualmente y como motivo de competencia indiscriminada,

quienes no alcanzan altos rendimientos académicos se ven señalados y rechazados con alta probabilidad de abandono del sistema escolar e ingreso a la delincuencia, los vicios etc. Una evaluación formativa y valorativa permitirá a los estudiantes crecer personal y académicamente, participar de forma activa en su propio aprendizaje y propiciar el intercambio de saberes propio de la educación.

5. Las representaciones sociales y las creencias de los maestros influyen de manera drástica en su práctica y a pesar de las investigaciones encontradas en México, Colombia, Uruguay, Bolivia, Ecuador, Perú, Chile, Costa Rica es pertinente continuar indagando la relación intrínseca entre dichas representaciones sociales y su incidencia en el aprendizaje, motivo por el cual esta revisión documental muestra la necesidad de indagar en campo con profundidad las repercusiones sociales, académicas, políticas, éticas, morales, de dichas representaciones que en la mayoría de los casos perjudican a los educandos.

6. La escuela constituye una institución donde el dispositivo (disciplina) asegura por una parte, la preservación de la cultura, la ciencia y el arte y por otra la reproducción de los mecanismos de control – poder, la integración social, la participación política y la socialización.

7. La reproducción de distintas selecciones culturales se efectúa mediante un sistema de distribuciones y diferenciaciones que se expresan por medio de los discursos, los saberes y las actuaciones sociales, políticas económicas y culturales.

8. En la escuela se dan prácticas tendientes a neutralizar los conflictos inherentes al acto educativo y a la convivencia, mediante estrategias de integración o fragmentación que facilitan el gobierno, dichas prácticas pedagógicas legitiman relaciones verticales u horizontales entre los agentes educativos y la sociedad, mediante el establecimiento y mantenimiento, descentramiento o fragmentación de la comunidad alrededor de símbolos muy diversos como la nacionalidad, la hermandad, el patriotismo, la religión, junto con el alcance y el límite de sus prácticas.

9. Las relaciones de poder, las prácticas comunicativas y las competencias objetivadas se dan en una forma articulada o aislada, operando la escuela como un dispositivo pedagógico o como un bloque articulado que actúa sobre la formación distribución de competencias especializadas a través de los discursos y de las prácticas se prepara a los individuos a ser parte activa del colectivo social.

10. La recontextualización se manifiesta en el proceso de significación de las actuaciones de los diferentes agentes educativos que ostentan poder-saber legítimo ante una comunidad educativa, siendo los textos, los discursos, los dispositivos disciplinarios, evaluativos, los medios de transformación del conocimiento y de la realidad.

Categoría Discursos Pedagógicos

1. El discurso pedagógico contribuye a la formación de los estudiantes en la medida en que les proporciona herramientas conceptuales, experimentales, vitales, filosóficas, técnicas, para abordar los problemas que la realidad les plantea.

2. El discurso pedagógico ejerce poder sobre los estudiantes, el poder, en este contexto, requiere producir verdad, ésta hace ley y elabora un discurso verdadero, que al menos transmite y produce efectos de poder.

3. El compromiso político y ético demostrado no solo en la cátedra, sino en la participación activa de los maestros en el ámbito social, propicia en los estudiantes actitudes positivas hacia la participación juvenil en los procesos de transformación que la realidad violenta e injusta requiere.

4. Los discursos que muestran promoción de la persona, reconocimiento del otro como digno e igual, dándole al estudiante la posibilidad de diálogo en una relación horizontal, producen en los estudiantes comportamientos creativos y propositivos.

5. Las relaciones jerarquizadas, que refuerzan las diferencias y los discursos pedagógicos impositivos en los que solo se demuestra la autoridad y el poder en manos de maestros y directivos solo generan reacciones de rebeldía e insubordinación complejizando las relaciones intersubjetivas y agrandando la brecha entre los adolescentes y los adultos.

6. Los discursos estatales, en consonancia con los organismos internacionales que regulan el acto educativo repercuten de forma definitiva en el tipo de sujeto que se requiere formar y en muchos casos limitan y coartan la libertad de cátedra complejizando la vida escolar incubando resentimientos en maestros, estudiantes y comunidad en general generando violencia simbólica que puede incubar violencia explícita contra el poder político, social y económico que ostenta el régimen gubernamental.

7. Los discursos libertarios, que incentivan sujetos pensantes y participes de la realidad política ejercen una poderosa influencia en los estudiantes generando compromiso político y social en los jóvenes y abriendo posibilidades de intervención en las decisiones que afectan en forma positiva la vida comunitaria.

8. El discurso pedagógico contribuye a la formación de los estudiantes en la medida en que les proporciona herramientas conceptuales, experimentales, vitales, filosóficas, técnicas, para abordar los problemas que la realidad les plantea.

9. El discurso pedagógico opera como un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de sujetos pedagógicos, es la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

10. El discurso pedagógico opera sobre todo el sistema de la cultura y de sus significados, en este sentido es un dispositivo generativo de “lo significado” y el estudiante reconfigura dicho significado aplicándolo a su propia realidad y recontextualizando el saber – poder recibido del maestro y de la escuela como una herramienta conceptual válida para su utilización.

Categoría Violencia

1. En la mayoría de países de Latinoamérica se encontró que a pesar que existen políticas públicas en contra de la discriminación indígena, racial, la violencia contra la mujer y de protección de la infancia todavía se dan prácticas discriminatorias y bajo el disfraz de protección se excluye y segrega de una forma violenta. En los países de Centro América las investigaciones dan cuenta de un fenómeno de homogenización de los estudiantes fenómeno que afecta la convivencia y vulnera los derechos humanos.

2. La influencia de la Televisión, internet y otros medios de comunicación refuerza las practicas violentas contra las mujeres y los niños pues el machismo domina los contextos que rodean la escuela, en la mayoría de nuestros países los niños y las niñas se encuentran solos en contra jornada con el televisor y como en el caso de México, las novelas presentan como normal la violencia contra la mujer.

3. La escuela se convierte en lugar de conflicto donde las expresiones ofensivas hacia la diferencia, hacia la mujer y las comunidades minoritarias son normales y tácitamente aceptadas. Aunque dichas conductas violentas y discriminatorias están

repudiadas desde las leyes, las políticas públicas, los reglamentos y manuales de convivencia de las instituciones educativas, no es coherente dicha normativa en defensa de los derechos de la mujer, los niños y niñas con las prácticas educativas.

4. El ejercicio de la autoridad desde el discurso pedagógico genera violencia simbólica y en muchos de los países se dan prácticas de castigo físico como en Bolivia, Honduras, Perú, Ecuador, Salvador dicho castigo y las sanciones impuestas por el infringir la normatividad establecida pasan de la violencia simbólica a la violencia explícita muy fácilmente, siendo aprobado y en muchos casos aplaudido dicho comportamiento sancionatorio por los padres y la comunidad (justicia indígena) se nota como la violencia es contextual y estructural convirtiéndose en un problema complejo y que requiere un cambio cultural.

5. La evaluación también se convierte en generadora de violencia simbólica y en mecanismo de segregación de quienes no obtienen los resultados esperados.

6. La violencia intrafamiliar, la violencia en las calles, el contexto violento en el que viven los estudiantes genera conductas violentas en los niños niñas y adolescentes.

7. La violencia física, psicológicas, social es un problema estructural que debe ser tratado teniendo en cuenta las condiciones de vida de los distintos agentes que interviene en el acto educativo, el contexto familiar, social, político, económico que rodea la escuela.

8. Se han encontrado prácticas pedagógicas que estimulan el aprendizaje con métodos activos en los que la palabra y la acción del estudiante son tan importantes como el discurso y las acciones de los maestros, y directivos, involucrando en el gobierno escolar las sugerencias de padres y estudiantes, hecho democrático que aporta valor a los diferentes actores educativos y disminuye los índices de violencia escolar.

9. Propiciar relaciones horizontales que permiten el disenso, el consenso, la paz, la convivencia, el sano esparcimiento cambia el ambiente o clima educacional de una forma que disminuyen los brotes de rebeldía y se bajan significativamente las peleas y los rencores entre los distintos actores educativos.

10. La cultura de paz y no violencia se puede propiciar con una práctica educativa abierta al cambio, participativa y activa no solo para los que ostentan el poder-saber, sino para todos los que ven en la escuela el lugar para la promoción de los derechos humanos y valoración de la dignidad.

Referencias Bibliográficas

- Arteta, Gregorio. Cruz, Manuel (compilador) y otros (1998) Tolerancia o Barbarie. Gedisa. Barcelona.
- Barba, José Bonifacio. (1999) Educación para los derechos Humanos. Fondo de Cultura Económica. Segunda reimpresión. México.
- Bernstein, Basil (1990) La construcción social del discurso pedagógico. Editor Mario Díaz. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas. El Griot. Bogotá.
- Bourdieu P y Passeron J.C. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Libro 1, Editorial Popular, España, 2001. pp. 15-85
- Castro, E. (2004) El vocabulario de Michael Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Carbonell, (2002). La violencia Familiar y los derechos Humanos, Cap. 3 Comisión Nacional de Derechos Humanos, México.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Deleuze, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo? En E. Barlbier et al .Michel Foucault, filósofo. (155-163) Gedinsa, Barcelona.
- Díaz, E. (2005). La Filosofía de Michael Foucault. Buenos Aires. Biblos
- Dussel, Enrique (1995) Introducción a la filosofía de la liberación. 5ta ed. Nueva América. Bogotá
- Mario Díaz y José A. Muñoz. (1990) Pedagogía, Discurso y Poder. Corprodic. Bogotá
- Mockus, Antanas y otros (1999) Educación para la Paz. Una pedagogía social para la consolidación de la democracia social y participativa. Magisterio. Bogotá
- Freire, Paulo. (2005) Pedagogía Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno editores. Argentina
- García, Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A parte Rei, 74. Recuperado de [http:// dialnet.unirioja.es/servlet /artículo? Código=3644313](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=3644313)
- Hoyos, Consuelo. (2000) en: <https://univirtual.unicauca.edu.co/moodle/login/index.php>

- Grupo de investigadores (2017) Macro Proyecto Educación, Derechos Humanos, Culturas De Paz Y No Violencia En La Escuela Latinoamericana. Universidad Sao Pablo, Brasil. San Buenaventura de Cali y Santo Tomas de Colombia. Bogotá
- Martínez Posada, J.E. (2014) Subjetividad, Bio- política y Educación una lectura: desde el dispositivo. Bogotá. Universidad de la Salle
- Investigación de la Facultad de Humanidades. Santiago de Chile, CHILE: RIL editores, 2016. ProQuest ebrary. Web. 21 June 2017.e Cultura Económica, 2016. ProQuest ebrary. Web. 21 June 2017.
- Kalbermatter, María Cristina. Violencia: caras y caretas. Córdoba, ARGENTINA: Editorial Brujas, 2016. ProQuest ebrary. Web. 3 July 2017.
- Sánchez-Amaya, Tomás, La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud [en línea] 2013, 11 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77329818021>> ISSN 1692-715X
- Unesco. (2000). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf.

Comprensiones que desde las voces de los actores de la comunidad educativa se constituyen sobre educación, conflicto y culturas de paz

Luz Marina Medina Aguirre¹

Presentación

La investigación tiene como propósito identificar las relaciones existentes entre educación, derechos humanos, culturas de Paz y violencia en América Latina. Para ello, se construyeron cuatro categorías previas de indagación, las cuales están orientadas de la siguiente manera: vida digna en la escuela para la no violencia y la Paz; educación, conflicto y culturas de paz; vínculos y construcción de no violencia y paz; y, por último, las prácticas pedagógicas en la no violencia y la construcción de paz.

Desde la orientación del objetivo general de la investigación y la particularidad del objetivo específico número dos, en este documento se plantea como objeto de estudio la relación del conflicto y las culturas de paz, hacia la construcción de una vida digna de los actores en la escuela Latinoamericana.

Ahora bien, para abordar la importancia de este apartado en la construcción teórica de esta investigación, se hará referencia a los aspectos teóricos de la convivencia escolar, las acciones educativas, la movilización de la escuela, la comunidad educativa, las competencias, la filosofía educativa, la cultura de paz, el conflicto y la sociedad.

“La escuela por naturaleza es conflictiva”, citado por (Gutiérrez, 2015), según Jares (1993) “sus dinámicas micro políticas, ascendentes y descendentes (Ball, 1989), así

¹ Investigadora, proyecto de investigación: “Educación, Derechos Humanos, Cultura de Paz y No violencia en la Escuela Latinoamericana”, Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás.

como el choque de culturas curriculares y organizativas que se da en el sistema educativo conllevan a que se susciten cotidianamente conflictos. Es por eso que desde la educación para la paz surge un interés por la utilización de estrategias no violentas de resolución de conflictos como medio para conseguir la plena democratización de la escuela”.

La resolución no violenta de conflictos y el proponer la existencia de organizaciones educativas que estén irradiadas por la democracia. Comprende una gran avanzada hacia la construcción de espacios con ausencia de conflictos, tensiones y contradicciones en el ámbito escolar, donde se forman los ciudadanos para el mundo global.

De esta forma, el presente trabajo contribuye a aportar datos iniciales en el proceso de identificar en la educación factor fundamental en la consolidación de sociedades más justas, sostenibles y equitativas, y como elemento clave para la constitución de una ciudadanía que desarrolle competencias para la tolerancia, el entendimiento, la inclusión y el respeto a la diversidad, así como las prácticas pedagógicas y las condiciones de dignidad, que se construyen y legitiman al interior de la escuela generando prácticas en derechos humanos y culturas de paz, hacia una vida digna.

Desde los aspectos epistemológicos en los complejos estudios de la paz, se referencia (Fernández, 2014), como la relevancia conferida a la violencia por parte de los medios comunicación, considerada más noticiable que la paz, o al impacto psicológico y social de fenómenos en alza como la violencia escolar, sino que también se ha visto favorecida por la misma epistemología desde la que se ha concebido la investigación en teoría de la paz.

La paz es definida, como ausencia de guerra. “La Teoría de la paz busca iluminar para que la intervención en los problemas humanos, que eventualmente pudiera producirse por los actores que corresponda, esté más fundamentada”. Las teorías y corrientes teóricas que contribuyen a la construcción y enfoque del objeto de estudio, irradian las culturas de paz desde su fundamentación, la comunicación y el desarrollo de programas que propicien la vida digna en la escuela.

Temáticas como la promoción de la convivencia en el contexto escolar, la convivencia pacífica y la formación ciudadana desde el seno de las familias, es toda una aspiración que se comparte a nivel mundial, de allí que La Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (2008), ha reiterado la necesidad que nos compete de educar en este tema, máxime que el convivir no se produce de manera espontánea en sociedades que favorecen el individualismo y la competencia.

Se cita en el acta de la conferencia mundial de educación, (Unesco, 2008), que la “La promoción de la convivencia no solo es un factor de bienestar para las personas, sino la base desde la que se construyen la ciudadanía, el capital social, la calidad de un país en el futuro y también la posibilidad de entendimiento entre los pueblos. Aprender a convivir incide de manera directa en el combate de formas violentas de relación y, por lo tanto, en la construcción de una cultura de paz”.

Pese al impacto de estos argumentos aportados por Rodríguez (2006) y otros autores (Edwards, 2002, Espinosa 2009, Murueta, 2009), citados por (Barquero, 2014), sobre la familia como un escenario oportuno para dar inicio a la educación de la convivencia; “la familia es el principal eslabón social donde los niños y las niñas aprenden sobre el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y la búsqueda de la justicia, entre otros. Los aprendizajes obtenidos en esta instancia, posteriormente se multiplicarán en el intercambio que las personas mantengan con la sociedad”.

Cuando las relaciones interpersonales se encuentran deterioradas, no hay entendimiento entre los diferentes sujetos, se genera el fenómeno de la violencia, de ahí la importancia de invertir en el desarrollo de competencias, destrezas, habilidades, conductas y valores que caracterizan a los grupos de trabajo en la escuela, y así proponer que intervengan en su formulación y ejecución y se identifique que hay beneficio para todos.

Resumen

La investigación propuesta forma parte de las inquietudes que un grupo de investigadores de la Universidades de Sao Paulo, San Buenaventura de Cali y Santo Tomás, está planteada en torno a las vivencias que se desarrollan en la escuela sobre las categorías de violencias, derechos humanos y Paz. Comprender las condiciones en las cuales se adelantan las prácticas pedagógicas, los vínculos que se construyen en las interacciones que se dan entre los actores de la escuela; comprender cómo se han trabajado estas categorías en los libros de texto y desde los planteamientos de los expertos

generadores de opinión pública; así como, reconocer las prácticas y experiencias que desde la academia se han configurado en prácticas y culturas de Paz se constituyen en el eje central de la investigación.

Pensarse un problema de investigación que trascienda los contextos nacionales y colocarlo en el marco de América Latina posibilita a los investigadores ahondar en propuestas de acción que permitan superar las vivencias de la violencia en la escuela y coadyuven a la construcción de una escuela fundamentada en el enfoque de derechos y potenciadora en la generación de culturas de Paz.

Justificación

Con pensamiento crítico y reflexivo, desde una fundamentación básica de la educación socio afectiva, en las últimas décadas se ha manifestado la preocupación por buscar desde la escuela, el verdadero espacio de formación que centre su acción en planteamientos curriculares que posibiliten la construcción de cultura de paz. Por ende, la consecución de entornos viables para dignificar la vida de los diferentes actores. Fundamental e imprescindible generar propuestas de valor que sean dinámicas, novedosas y creativas que promuevan el convivir desde todas las instancias de convivencia y desarrollo de los aspectos sociales y culturales.

Al percibir que el conflicto es inherente a lo social, la cultura de paz desde su enfoque de construcción de vida digna, tiene que ver con la utilización de toda capacidad para transformar las amenazas o vulnerabilidades que puedan suscitar conflictos en las oportunidades de adaptación e intercambio que se acompañen de tolerancia y paciencia por medio de los diferentes canales de comunicación asertiva y el entendimiento entre los diferentes actores.

La educación, el conflicto y las culturas de paz centran sus procesos en la formación, las relaciones familiares, la erradicación de modos de violencia como la pobreza, la marginación y la discriminación, buscando la resolución de problemas, aunque crear culturas de paz es considerado todo un proceso lento.

Objetivo específico

Determinar las comprensiones que desde las voces de los actores de la comunidad educativa se constituyen sobre educación, conflicto y culturas de paz.

Antecedentes

La revisión de antecedentes permitió encontrar escasos estudios relacionados en Latinoamérica y en Colombia aún más ausente la investigación en esta importante temática. Tendiendo a profundizar en los procesos internos de generación de cultura de paz, se tienen en cuenta los estudios de países como México, Costa Rica, Argentina, Colombia y España.

La referencia sobre educación para la paz armoniza los aspectos sociales, económicos y ambientales del sistema escolar. De allí que la definición de paz no tiene que ver tan solo con que no haya guerra, sino que se propone una cultura de no violencia desde la escuela. Para el desarrollo de una verdadera cultura de paz, se hace referencia a la ausencia de conflictos., entendido el conflicto como la contraposición de intereses entre personas con diferentes formas de entender el mundo y no solo desde lo bélico. El conflicto desde la estructura educativa se considera un hecho natural que surge de las relaciones entre las personas.

Los estudios alrededor de la educación, el conflicto y las culturas de paz, incluyen conceptos como la humanización de la acción educativa, la dinamización de la vida digna y el equilibrio emocional.

El enfoque e intencionalidad de los estudios que se han realizado giran en objetivos como el desarrollo de la personalidad de los alumnos, el concepto de la escolaridad y su alcance, las metas de transmisión de conocimiento, el fortalecimiento de competencias y el reconocimiento de destrezas en el proceso educativo en un ambiente sano en los diferentes niveles, donde la no violencia sea un factor común.

La educación en valores, la escuela de ciudadanía, la formación en actitudes éticas, los conceptos de convivir y vivir en sociedad, la responsabilidad por el cuidado y preservación del medio ambiente, son ejes transversales en los planes curriculares a que se hace referencia en los estudios revisados.

Horizonte conceptual

La respectiva revisión teórica en los países latinoamericanos y los aportes epistemológicos desde la investigación en universidades españolas, fundamentan los argumentos para determinar las comprensiones que desde las voces de los actores de la comunidad educativa se constituyen sobre educación, conflicto y culturas de paz. Por tanto, entendida la educación como un agente fundamental en la construcción de paz, cada uno de los actores de la comunidad educativa, adquiere el compromiso de trabajar por la formación de los ciudadanos que alejados de los procesos de violencia contribuyen a la edificación y consolidación de la vida digna.

De los diferentes estados y estructuras financieras locales, se requiere la inversión amplia y suficiente para proveer a los actores del proceso de la consolidación de la cultura de paz, de los elementos y servicios adicionales que dignifiquen su aporte en el mismo. En consecuencia, desde la institución escolar las demandas de inversión y apoyo, deben estar enfocadas en potenciar la dinámica del proceso de construcción de la cultura de paz y el fortalecimiento de comunidades preparadas para cooperar multidisciplinariamente en un contexto cada día más exigente que le permita llegar a ese propósito de la vida digna.

La educación para la paz, es entendida como tema transversal aplicable en las distintas áreas y momentos del aprendizaje en los modelos curriculares de hoy. En estos lineamientos básicos de enseñanza aprendizaje, la aceptación y la inclusión que, sobre diferencias en las personas, se realiza, es fundamental en la aceptación de esas diferencias. Diferencias que son la obligación moral y política se convierten en un medio de crecimiento. Se invita a la emancipación de la persona y la humanidad en su conjunto.

Resolver un conflicto, desde el ámbito escolar, además de hacer sentir más a gusto a cada miembro de la comunidad escolar, con el acuerdo, le dará más capacidades a cada uno de los involucrados para resolver otros en el futuro. El reto que se nos plantea será, cómo aprender a enfrentar y resolver los conflictos de una manera constructiva, de ninguna manera violenta. De allí la comprensión del conflicto y conocer sus componentes, así como desarrollar actitudes, estrategias y competencias

para resolverlo. La conciencia social conduce a la cultura de paz y no violencia, de allí que se considere que es posible la paz, cuando se rechaza la violencia.

Al respecto (Pérez, 2014) retomando a Galtung indica que la Paz debe verse como una paz positiva, ya que ésta no se logra solamente con ausencia de las violencias, puesto que implica que las causas estructurales del conflicto armado se estén atacando, para desde allí lograr una autentica construcción de paz. También señala que la paz no es solo ausencia del conflicto, sino, de sus formas violentas de solución, en la medida que toda sociedad implícitamente es conflictiva y forma parte de sus mismas dinámicas el conflicto. En este sentido, es importante hablar de una Paz que logre transformar las condiciones estructurales que generan las violencias, para transformarse en posibilidades de convivencia social.

Metodología

En relación con la metodología, la mayoría de las investigaciones emplearon el enfoque histórico hermenéutico, fueron de carácter cualitativo y utilizaron métodos etnográficos, historias de vida e Investigación Acción Participativa. Para la recolección de la información se utilizó análisis de contenido y revisión bibliográfica.

Fases

1. Búsqueda y recopilación de las fuentes de información
2. Clasificación de la información
3. Análisis e interpretación de la información.
4. Elaboración de documento de informe.

Luego de la revisión de las investigaciones se evidencia un avance importante en la construcción de conocimiento sobre las formas y estrategias de generación de cultura de la educación para la paz, la solución de conflictos y la importancia de las prácticas escolares que involucren a la comunidad académica a presentar desde las diferentes voces de sus actores el sentir y saber propio que aporte al fortalecimiento de espacios de vida digna.

La investigación cualitativa es bastante pertinente para sacar a la luz las condiciones de existencia de las comunidades escolares responsablemente comprometidas con la

educación para la paz y las tensiones que en estos procesos de adaptación y convivencia se generan. También se puede ver una amplia conceptualización respecto de la categoría de culturas de paz, lo que permite observar diferentes posturas teóricas y permite ampliar la mirada en el momento de realizar el análisis de los resultados.

Fuentes de información

Atendiendo a lo expuesto por Hoyos (2000), quien realiza algunas recomendaciones al respecto y que pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- Aclarar el tipo de documentos que se eligieron para ser analizados.
- Es importante responder tácitamente las siguientes preguntas: ¿cómo surgió la investigación?, ¿cuándo se inició?, ¿quiénes trabajaron?
- Contextualizar el material documental utilizado y establecer una relación con la nueva investigación.
- Sistematizar los resultados obtenidos, donde se demuestre que hay una congruencia de los datos.

Fase heurística: se procede a la búsqueda y recopilación de la información.

Para realizar el estado del arte, el investigador debe realizar un proceso de búsqueda de la información que le permitirá “ir tras las huellas” del tema.

- Bibliografías, anuarios; monografías; artículos; trabajos especiales.
- Documentos oficiales o privados, testamentos, actas, cartas, diarios.
- Investigaciones aplicadas.
- Filmaciones, audiovisuales, grabaciones, multimedios.

Fase Hermenéutica: durante esta fase cada una de las fuentes investigadas se lee, se analiza, se interpreta y se clasifica de acuerdo con su importancia dentro del trabajo de investigación. A partir de allí, se seleccionan los puntos fundamentales y se indican el o los instrumentos diseñados para sistematizar la información bibliográfica acopiada.

Categorías

El aporte a este objetivo, se trabaja desde tres categorías: La primera Educación, la segunda Conflicto y una tercera Culturas de Paz.

EDUCACIÓN. La educación y su papel de cohesionadora y promotora de la construcción de valores y el desarrollo de prácticas de vida digna, desde el sistema escolar en los procesos de conflicto y culturas de paz, se ve resentida por las diferentes manifestaciones de conflicto al interior de su quehacer formador y constructor de paz.

Caballero, M. (2010), la conflictividad escolar se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad, como muestra la gran cantidad de artículos aparecidos en la prensa en los últimos tiempos, a pesar de que la mayor parte de las prácticas educativas son favorecedoras de una buena convivencia, y que las relaciones interpersonales que se dan en este ámbito, habitualmente son de cooperación, ayuda, estima, aprecio, etc., casos concretos sobre agresiones o acoso/ denigración a compañeros, hacen que también sea una de las principales preocupaciones de los docentes, y por tanto éstos sean cada vez más conscientes de la importancia de abordar el tema.

Desde la perspectiva de la Cultura de Paz, Caballero, M. (2010), el conflicto no debe ser considerado como algo de lo que tengamos que huir, como algo negativo en sí mismo. Cita, entonces a varios autores que apoyan y defienden esta visión positiva en la relación educación, conflicto y culturas de paz, para resaltar su posición frente al conflicto visto como fuente de inspiración en la reforma educativa y la estrategia de enseñar desde los principio y valores que fomenten la convivencia en paz. Entre ellos, Galtung (2003) aboga por una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social.

Para Lederach (2000), el conflicto es una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, esta interdependencia nos hace ver el conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de la persona. Para Vinyamata (2005) los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas.

El conflicto es, signo de diversidad; cada persona tiene sus propias opiniones, vivencias, emociones, que no siempre se corresponden con las de los demás, y es la forma de enfrentarse a él la que va a determinar su transformación.

En esta perspectiva, Caballero, M. (2010), el conflicto se nos presenta como una ocasión de aprendizaje en la construcción de nuestras relaciones y un motor de cambio, por tanto, debemos entenderlo no sólo como natural sino como positivo en toda sociedad democrática. Es por esto, Binaburo, (2007), que en educación abogamos por educar desde el conflicto como recurso de aprendizaje.

Díaz-Aguado (2000), sugiere las innovaciones educativas para adaptar la educación a las exigencias de la sociedad actual, llevar a cabo cambios cualitativos muy importantes en los papeles de profesor, alumno y compañero, así como en la forma en que se construyen las normas y los conocimientos desde la escuela; incluyendo las siguientes acciones:

- Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y al comportamiento disruptivo, y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y protagonismo a través de conductas y proyectos académicos constructivos.

- Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, superando así los problemas del denominado currículum oculto y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión por todos los alumnos.

- Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

De esta manera es preciso que el profesor ceda a los alumnos parte del control que generalmente y a diario ejerce sobre la actividad escolar. Sin duda que la educación es el instrumento fundamental para la construcción de espacios de vida digna, por ello

se resalta el papel de los docentes y su compromiso en este marco, Tuvilla, (2003), promover la paz como acción colectiva e individual, saber convivir con los conflictos y detener, disminuir y en cualquier caso, prevenir las manifestaciones de violencia.

Según Caballero, M. (2010), a lo largo del tiempo se han ido sucediendo una serie de acontecimientos históricos relevantes en pro de los Derechos Humanos y de la Cultura de Paz, entre ellos se destaca la proclamación por Naciones Unidas del decenio 2000-2010 como Decenio Internacional de una Cultura de Paz y Noviolencia para los niños del mundo. A través de esta declaración, se insta a los países a adquirir el compromiso de fomentar la Cultura de Paz en todos los ámbitos de la vida.

CONFLICTO. Visto el conflicto como un fenómeno, citado en (ACODESI, 2003.), como un elemento negativo que irrumpe en el orden establecido y es considerado desde una nueva perspectiva, el conflicto no sólo no es negativo en sí mismo, sino que, sin que se haga crónico, “es un fenómeno indispensable para el crecimiento y desarrollo del individuo y de la sociedad”.

Algunas tendencias de educación en los años sesenta, centrada en los niños, o jóvenes en formación, generaron un particular movimiento de la educación denominado como la educación progresiva. Casi inmediatamente después, la educación para la adaptación, liderada por quienes estaban en favor de organizar las asignaturas del currículum alrededor de las disciplinas tradicionales del conocimiento, cobró gran importancia. De allí se suscita el conflicto en la educación cuyos currículos se basan en asignaturas o la disciplina y aquellos modelos que se centran en la formación integral. Esta forma de conflicto que se transversaliza en diferentes países de América Latina, orientado desde Norteamérica, establece diferencias y discrepancias en los grupos de profesores y administradores educativos, en su implementación.

Las historias sobre los conflictos a nivel de currículo, su organización y las orientaciones disciplinares se evidencian en la literatura revisada. Otras formas de conflicto en la escuela se presentan, según la historia, alrededor de las formas de administración del currículo, la distribución de los recursos presupuestales, los lineamientos y normas estatales de cumplimiento general, la asignación de personal capacitado para la labor docente, la destinación de infraestructura física, el clima y cultura organizacional al interior del gremio docente, las relaciones laborales entre el

cuerpo administrativo, de servicios y el personal docente. Adicionalmente el impacto por el conflicto externo a la escuela y que la afecta directamente, como es la presencia de situaciones al margen de la ley en las diferentes zonas y regiones de latino américa.

Las diferentes corrientes de pensamiento en la estructura curricular y la implementación de los planes de estudio desde los conceptos de la legislación y la filosofía educativa, muestran situaciones problemáticas relacionadas con:

La violencia escolar a nivel de los estudiantes, La convivencia en el contexto familiar, La comunicación, Los derechos humanos y la multiculturalidad.

El pensamiento pedagógico y la búsqueda de una convivencia sana y en paz, a la cual hacen alusión la gran mayoría de centros educativos, en sus aspectos teleológicos, también permite comprender las diferentes manifestaciones de violencia como la interculturalidad y la falta de tolerancia, para comprender las estrategias de gestión y regulación de conflictos que se desarrollan a su interior. El conflicto como proceso tiene su origen en las necesidades, ya sean económicas, ideológicas, biológicas, sociales o del entorno general. Identificar el conflicto desde el contexto del proceso, cuenta con unas fases: Necesidades insatisfechas, Dinámica del conflicto. Identificación del problema y Crisis.

Estas etapas son secuenciales. Cuando las necesidades no son satisfechas y no se realiza un plan para resolver las situaciones, la dinámica del conflicto toma forma y se identifica como problema. Aquí se añaden elementos característicos como la desconfianza, las incomunicaciones, los temores, los malentendidos y la intolerancia. Si el problema no se resuelve desde las alternativas de solución, se llega a la crisis, donde ya no es tan fácil trabajar en el conflicto. UNESCO (2010), es el momento en el que el conflicto se ha hecho más grande e inmanejable, se nos viene encima y tenemos que darle respuesta inmediata. Es el momento en el que no se dan ninguna de las condiciones para hacerlo de una forma positiva: falta el tiempo, la tranquilidad, la distancia.

Desde la concepción escolar, así como el conflicto, UNESCO (2010), es todo un proceso que puede llevar bastante tiempo, su resolución, hay que verla como un proceso y no como una acción concreta que acabará con todos los problemas. Se trata de un proceso que podemos y debemos poner en marcha cuanto antes, para formarnos y permitir que cuando surjan, tengamos ya preparadas e interiorizadas respuestas más positivas.

Para reflexionar sobre este tema, en el ámbito escolar y el surgimiento del conflicto, existen diferentes causas personales y sociales que en muchas ocasiones interfieren sobre el desarrollo libre de las manifestaciones culturales de los diferentes grupos en la formación escolar.

El conflicto forma parte de la vida, es el motor de nuestro progreso, Diaz - Aguado, M. (2006). Sin embargo, en determinadas condiciones puede conducir a la violencia, incluso en contextos, como la escuela, en los que, por su naturaleza educativa, resulta más sorprendente su existencia. Por eso, para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva y creando contextos normalizados sobre la construcción de la democracia desde la escuela, que permitan aplicar esta enseñanza a los conflictos que se producen en la escuela, que de lo contrario suelen formar parte del origen de la violencia.

La violencia, como manifestación del conflicto, se presenta en los centros escolares, según Vidanes, J. (2007), como algo difuso, en la gestión burocrática, en los estilos docentes rutinarios y poco participativos, en las resistencias a cambios renovadores, en modos corporativistas, en modelos de evaluación, en contenidos obsoletos, en aprendizajes implícitos (currículo oculto) como la domesticación, la obediencia, la pasividad, el individualismo, la meritocracia, el miedo a los conflictos, la estratificación de roles, la ausencia de compromiso con el entorno, la competitividad, la organización arquitectónica, etc.

También para identificar la relación de conflicto en el ámbito escolar, desde el concepto y manifestaciones de la violencia, se produce un tipo de violencia epistemológica, Vidanes, J. (2007), cuando se percibe fragmentariamente la realidad en múltiples aspectos del saber separados en asignaturas. La educación para la no violencia presupone una concepción orgánica, ecológica, dinámica y holística de la realidad.

Explica Vidanes, J. (2007), que existe violencia organizativa y arquitectónica, en el contexto del industrialismo moderno, cuando se aplican los sistemas de gestión y funcionamiento ideados por autores de la administración clásica como F. Taylor con división de tareas y una especialización en aras de una mayor eficiencia y rentabilidad. Se produce violencia metodológica y de contenidos cuando se reproduce la cultura intelectual en letra impresa, mediada por el profesor erudito que llega a la inteligencia de los alumnos, considerada como depósito, haciendo alusión a la educación bancaria de Paulo Freire.

Para concluir en estos aspectos de la manifestación de la violencia en el conflicto escolar, desde el pensamiento de Vidanes, J. (2007), también se da una violencia disciplinaria y desnaturalizada cuando la fragmentación y el aislamiento operan en la clasificación y etiquetado de los alumnos en función de la cuantificación de un producto final. Se puede hablar asimismo de violencia en las relaciones sociales, cuando el orden y la autoridad rigen en el triángulo formado por la institución, los profesores y el alumnado.

UNESCO (2010), consideramos el conflicto como la principal palanca de transformación social, algo que como educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos. sólo a través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Consideramos el conflicto como una oportunidad para aprender.

Entendidas estas afirmaciones como, si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas aprender a intervenir en ellos será algo fundamental. Si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con los chicos o chicas podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos.

Desde la UNESCO (2010), se entiende por resolver los conflictos, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, el proceso que nos lleva a abordarlos, hasta llegar a descubrir y resolver las causas profundas que lo originaron. No obstante, la resolución de un conflicto no implica que a continuación no surjan otros. En la medida que estamos vivos y seguimos interaccionando y creciendo, seguirán apareciendo conflictos que nos darán oportunidades para avanzar o retroceder, según cómo los enfrentemos y resolvamos.

En los procesos de escolaridad, en las primeras etapas se encuentra principalmente el tipo de conflictos que se fundamentan en las relaciones interpersonales y los relacionados con el ámbito familiar, institucional y social. Los profesores y administrativos escolares, desempeñan un papel primordial en el conocimiento y manejo de los conflictos, para lograr que los educandos aprendan a resolver los conflictos, trabajando con ellos. Los modelos de intervención que permiten enseñar y trabajar juntos para aprender a resolver los conflictos, convierten las experiencias en grupo como grandes logros y proporcionan aprendizaje para otras situaciones futuras.

CULTURAS DE PAZ. Para construir paz, los diferentes estudios hacen referencia a la generación de espacios de ocupación relacionados con actividad física, convivencia familiar, jornadas de estudio y labores adicionales en la construcción y presentación de proyectos de beneficencia y salud pública. La convivencia en paz se reconoce a partir de acciones concretas, no desde la dinámica interaccional en la que se construye, de esta manera desde la formación escolar y lo aprendido en la familia, las dimensiones del convivir desde los ejercicios de crianza se perciben como protagonistas del aprendizaje y constructoras de cultura de paz en la filosofía educativa.

Las perspectivas teóricas a las que se hace referencia en la filosofía educativa y específicamente las educaciones para la paz han favorecido y antecedido los movimientos pedagógicos que desde un campo específico muy dinámico de acción y reflexión como respuesta a las situaciones que han generado brechas sociales y de impacto en la política económica en el mundo, establecen cambios y modelos en el campo educativo y la formación para la vida.

Citado en (ACODESI, 2003.), la acción pedagógica se constituye en opción de cambio de una dinámica cultural que parece alimentar la guerra, al plantear en su interior fuertes críticas tanto a los métodos utilizados como a los planteamientos establecidos que perpetúan su existencia, como lo expresa Ferriere (1926) “en todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo”.

Y así como en la sociedad, generalmente se escucha el decir, estar convencidos de que se requiere educar para la paz, generar culturas de paz y por ende trabajar por la abolición de la violencia en el sistema escolar, en este documento se muestra la necesidad de seguir pensando en las acciones y actores que se involucren en la construcción de la tan anhelada paz en el ambiente educativo, para que de esta manera se pueda construir con base firme una cultura real de vida digna en la escuela, que trascienda una mejor sociedad.

La Cultura de Paz es definida por la Asamblea General de Naciones Unidas como “Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida”, basados en una serie de derechos fundamentales para el desarrollo de una vida plena

y pacífica, marcándonos unas metas a conseguir y unos valores a transmitir, que se recogen en el Manifiesto 2000.

En busca de esa mejor sociedad que se pretende desde los procesos de educación para la paz, elementos primordiales como los derechos humanos, la tolerancia, la equidad, la justicia y el saber convivir, desde el trabajo en las aulas a nivel de América Latina y en los diferentes estadios de la educación, se incorpora la educación para la paz en los programas curriculares. Mediante algunos programas transversales y actividades cuya tendencia se concentra en gran medida en la educación para la paz.

La importancia de esta temática en la cotidianidad permitió que la Asamblea General de la ONU en sus sesiones de 1996 a 1999 trabajara alrededor de estas tendencias mundiales y proclamó para el 2000 el año internacional de la Cultura de Paz. Vidanes, J. (2007), la educación para la paz no es una opción más sino una necesidad que toda institución educativa debe asumir. Los principios para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales se han convertido en un imperativo legal. Ahora se trata de conseguir que el derecho formal de la paz se convierta en un derecho real.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto y desde el reconocimiento que la educación para la paz lleva implícitos otros valores como la justicia, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la sana convivencia, el respeto, la cooperación, la autonomía, la racionalidad, el amor y la verdad, entre otros, la escolaridad basada en una formación por valores es un aspecto relevante para conseguir afianzar procesos de vida digna como se proponen los diferentes sistemas educativos.

Citado en Vidanes, J. (2007), educar para la paz es una forma de educar en valores. Se puede realizar una breve retrospectiva histórica, recordando que la educación para la paz se inicia con el movimiento de la Escuela Nueva, recibe el apoyo institucional de la UNESCO, se enriquece con el ideal de no-violencia y continúa su andadura a través de la Investigación para la Paz y el Desarrollo. Superada la clásica oposición paz contra guerra, actualmente se propone la paz como antítesis de la violencia, la llamada paz positiva. Este aspecto encuentra su mejor marco de actuación pedagógica dentro del modelo sociocognitivista de Vigotsky (1979).

La moderna educación para la paz asume creativamente el conflicto como un proceso natural y consustancial a la existencia humana, Vidanes, J. (2007). La educación

para la paz ayuda a la persona a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva para poder situarse en ella y actuar en consecuencia.

Mayor, F. (2003), la educación para la paz es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz.

Temas como la inequidad, la inclusión, la igualdad de sexos, el racismo, la paz y los derechos humanos, son el centro de desarrollo para eventos de orden académico, propiciando la discusión y las inquietudes alrededor de puntos de vista de personajes marcados por alguna de estas tendencias modernas de exponer el criterio personal de manera sensacionalista, pero tal vez un poco circunstancial.

Los movimientos que se han generado por la no violencia desde la educación para la paz, se hacen transversales en los sistemas educativos en el mundo, inspiran toda una serie de actividades, seminarios y congresos que invitan a la renovación pedagógica.

Cascón, P. (2011), en los últimos años, la educación para la paz se ha ido centrando cada vez más en el tema de educar en y para la resolución no violenta de los conflictos. Los motivos son diversos. Por un lado, otros sectores y ONGs han ido trabajando de forma importante algunos de los temas que ésta incluía e incluye elementos como la coeducación, educación para el desarrollo, ecología, etc. Por otro lado, es uno de los temas más específicos que concretan la educación para la paz en sentido positivo y en el que el planteamiento no violento puede hacer aportaciones más novedosas.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados y conclusiones de cada uno de los campos de estudio, de manera general sobre las categorías centrales de la educación, el conflicto, las culturas de paz y refiriendo a algunos bloques temáticos como el papel de la educación en la resolución de conflictos, la vida digna en la escuela, la epistemología en la cultura de paz, la educación y los derechos humanos y la violencia escolar.

Investigaciones por período de tiempo. La Gráfica 1. muestra las investigaciones encontradas, agrupadas en cinco períodos de tiempo de cuatro años en promedio cada uno.



Gráfica 1. Investigaciones trabajadas.

Fuente: Elaboración propia.

1. Período de 1997 -2000 (antes de 1997 atendiendo a su relevancia para el estudio). Se encontraron 11 investigaciones que aportan directamente a la conceptualización y el desarrollo temático de las categorías inscritas en este estudio.

2. Período 2001 – 2004. Se revisaron 15 investigaciones presentadas en artículos académicos como resultado de grandes proyectos, incluidos los reportes de organizaciones como la ONU y el PNUD.

3. Período 2005 – 2008. Son 11 resultados de investigación que, en este período, aportan al desarrollo del objetivo planteado, directamente en países de América Latina.

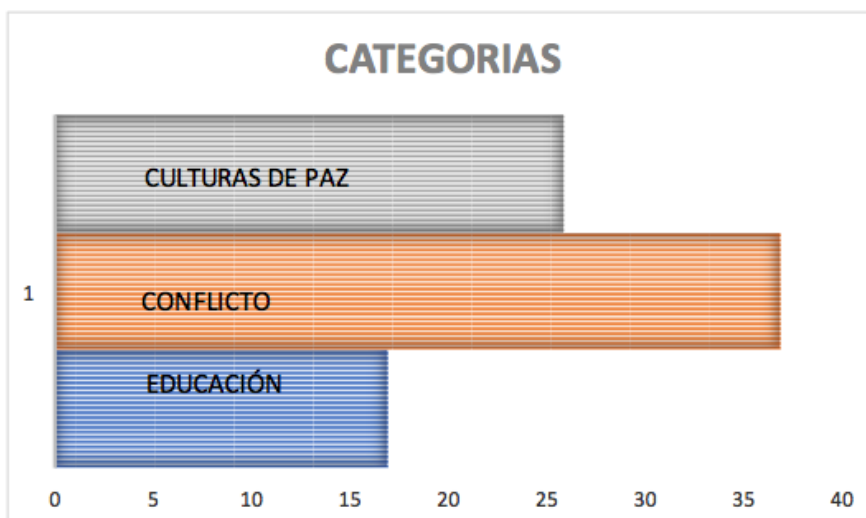
4. Período 2009 – 2012. En este período la relevancia de los trabajos consultados para el presente estudio se clasifica en 15 investigaciones, cuyos resultados y discusiones, aportan directamente al trabajo que se pretende mostrar en este documento.

5. Período 2013 a hoy. En este período los estudios consultados y analizados son 18. De los cuales su relevancia se destaca en el aporte a las culturas de paz y las estrategias metodológicas para trabajar desde la escuela la búsqueda de la convivencia en condiciones de vida digna.

Desde el contexto general para hablar de educación, conflicto y paz en los ámbitos escolares en América Latina, haciendo énfasis en la expresión propia de los actores, escuchar su voz, se resaltan los trabajos revisados en países como Honduras, Colombia, Perú y Costa Rica, donde los diferentes estudios muestran desde los casos propios como se superan o se convive desde el conflicto.

Vidanes, J. (2007), sugiere el potenciar más la creación de materiales prácticos realizados por los propios educadores, aunque abundan los estudios y seminarios sobre la educación para la paz, la no violencia y la convivencia. Merino (2006), ofrece unas propuestas de acción socioeducativa para la prevención y el tratamiento de conflictos violentos a lo largo de tres niveles. Entre los recursos metodológicos que presenta, se destaca la educación en valores sociales, la utilización del conflicto como recurso de aprendizaje, la mediación y el diseño de programas de convivencia.

Allan L. Beane (2006) ofrece estrategias de prevención e intervención contra el acoso escolar. Algunas de ellas están aplicadas en experiencias más significativas en programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Se ofrece una serie de guías y vídeos a los docentes para actuar sobre grupos de riesgo con el fin de cambiar actitud. La gráfica 2. Muestra por categorías la clasificación de los documentos revisados.



Gráfica 2. Investigaciones por Categoría.

Fuente: Elaboración propia.

La revisión documental permitió determinar que, en las tres categorías, los trabajos tienen coincidencias muy pertinentes para la búsqueda que se realiza. Por tanto, para realizar la clasificación por categorías se utiliza el criterio del énfasis del trabajo en las tres categorías establecidas para este trabajo.

ITEM	CATEGORIA	No. DE INVESTIGACIONES
1	EDUCACIÓN	17
2	CONFLICTO	37
3	CULTURAS DE PAZ	26

Criterios de Análisis. Para el análisis de las investigaciones se utilizaron tres criterios: Objetivos de investigación, Marcos teóricos y Metodologías.

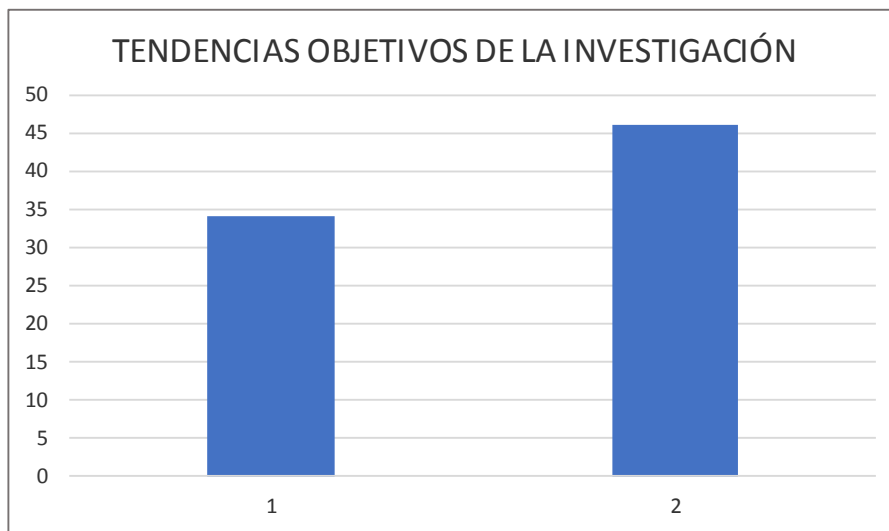
1. Objetivos de investigación. Respecto a los objetivos que están planteados en las investigaciones se evidencian dos tendencias.

La primera, se orienta hacia las estrategias de la educación y su intervención como mediadora en el contexto del conflicto, la violencia y las culturas de paz. Esta

variabilidad se expresa por medio de relatos, reflexiones y diálogos de saberes desde las experiencias y vivencias que se han generado con las investigaciones que se han realizado y los estudios de campo. Así como los informes de los organismos multilaterales que enuncian objetivos para un período determinado y el cómo se desarrollan en los diferentes países. Se ilustran estos escritos descriptivos de manera tal que propician escenarios de práctica en sus recomendaciones.

La segunda tendencia, presenta un interés por analizar las condiciones de calidad de vida de comunidades escolares a partir de procesos participativos en espacios de las culturas de paz. Este análisis se realiza desde el área educativa, la intervención de los procesos escolares para ampliar la cobertura de la cultura de paz, desde la enseñanza, la práctica educativa y el manejo de una convivencia de la no violencia. Generar espacios de vida digna en el entorno escolar y su implicación en el contexto de la sociedad.

La Gráfica 3 muestra las dos tendencias en las que se clasificaron los objetivos que se plantearon en las investigaciones.



Gráfica 3. Tendencias de los Objetivos de Investigación.

Fuente: Elaboración propia.

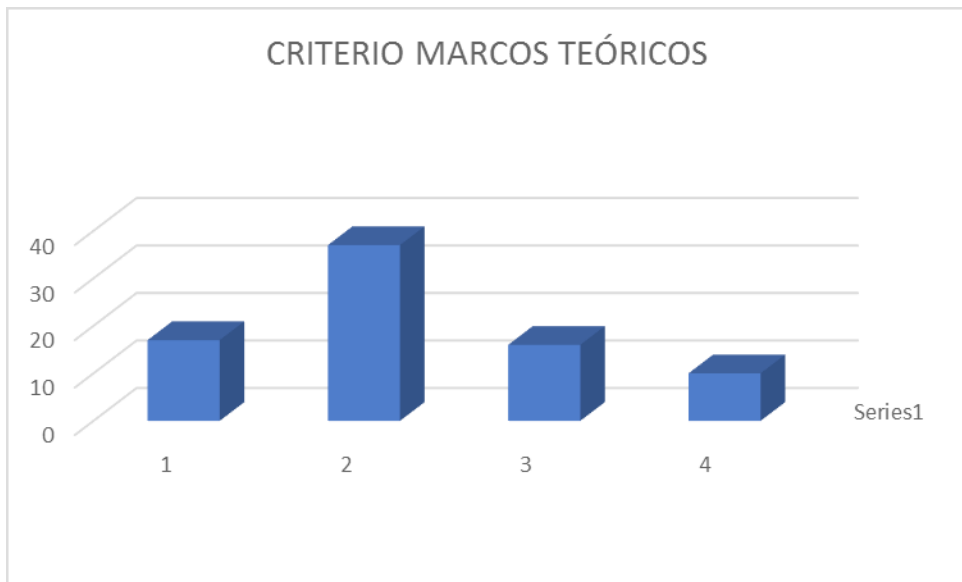
Teniendo en cuenta las tendencias descritas de los documentos revisados, arroja la estadística siguiente:

1.	TENDENCIA: ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN	34
2.	TENDENCIA: CALIDAD DE VIDA (VIDA DIGNA)	46

Respecto a estas tendencias es importante resaltar que el tema de la comunicación aparece en los objetivos de las investigaciones en un porcentaje relevante, haciendo alusión al canal de transmitir tanto las estrategias como los medios para dar a conocer los aspectos de resolver conflictos de forma no violenta. El diálogo visto como una es una de las principales herramientas en el proceso enseñanza aprendizaje. El desarrollo de prácticas y dinámicas académicas que permitan desarrollar una comunicación efectiva, asertiva y de doble vía. Aprender a establecer un código común, para las conversaciones, el interactuar en los grupos y los diálogos académicos será especialmente relevante en situaciones de conflicto.

2. Marcos teóricos. En los marcos teóricos de las investigaciones se encontraron diferentes categorías de análisis:

1.	CATEGORIA EDUCACIÓN – ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	17
2.	CATEGORIA CONFLICTO Y VIOLENCIA	37
3.	CATEGORIA EDUCACIÓN Y CULTURA PARA LA PAZ	16
4.	CATEGORIA CALIDAD DE VIDA Y VIDA DIGNA	10

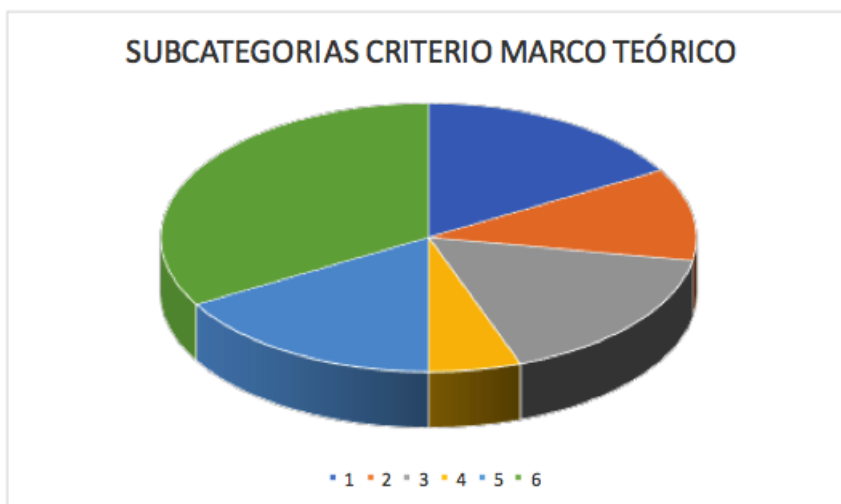


Gráfica 4. Criterio Marcos Teóricos.

Fuente: Elaboración propia.

No se pueden desconocer algunas subcategorías, directamente relacionadas y que permiten ampliar el área de conocimiento, como:

1. Conflicto armado
2. Calidad en la educación
3. Interculturalidad
4. Poder
5. Ciudadanía
6. Derechos Humanos



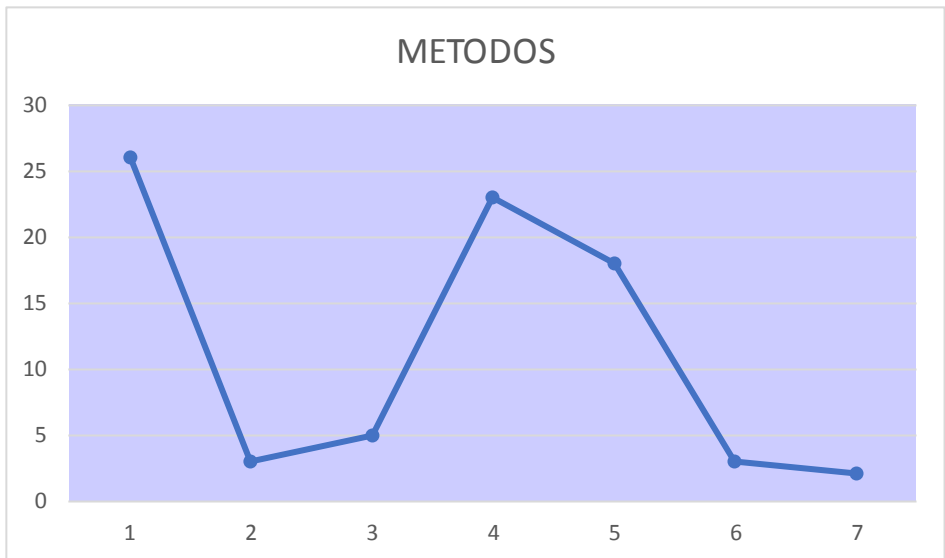
Gráfica 5. Criterio Marcos Teóricos- Subcategorías.

Fuente: Elaboración propia.

·	Conflicto armado	3
·	Calidad en la educación	2
·	Interculturalidad	3
·	Poder	1
·	Ciudadanía	3
·	Derechos Humanos	6

3. Metodologías. En relación con la metodología, la mayoría de las investigaciones emplearon el enfoque histórico hermenéutico, fueron de carácter cualitativo y utilizaron métodos etnográficos, historias de vida e Investigación Acción Participativa, casos, revisión bibliográfica, observación directa, análisis de contenido. El consolidado se presenta en la Gráfica 6. Para la recolección de la información se tuvo en cuenta el análisis de contenido y revisión bibliográfica.

1	Etnografía	26
2	Historias de vida	3
3	Investigación Acción Participativa	5
4	Revisión bibliográfica	23
5	Análisis de contenido	18
6	Observación directa	3
7	Casos	2



Gráfica 6. Métodos.
Fuente: Elaboración propia.

Referencias Bibliográficas

- ACODESI. (2003). *Hacia una educación para la Paz*. Equipo del programa por la Paz. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, D.C., Colombia.
- Arango, R. (2004). *Derechos, constitucionalismo y democracia*. Serie de Teoría Jurídica y Filosofía del Derecho No. 33. Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia.
- Barquero, B. A. (2014). *Convivencia en el contexto familiar*. INIE. Universidad de Costa Rica, pp. 1-20.
- Caballero Grande, María José. (2010). *Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas* Revista de Paz y Conflictos. Universidad de Granada, España.
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). *La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXIV (1), 47-84.
- De Zubiría, M. (2006). *Psicología del talento y la creatividad*. Bogotá D. C.: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación*. En Unesco, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Madrid: Santillana.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. 2ª. Ed. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Fernández, H. A. (2014). *Educar para la paz. Necesidad de un cambio*. CONVERGENCIA. Revista de Ciencias Sociales. Universidad de Granada. España., pp. 117-142.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Ediciones Unesco.
- Flick, U. (2002) *Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freud, S (1937 [2007]). *Análisis terminable e interminable*. En Freud, *Obras Completas*, XXIII. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Gallagher, E (2013). *The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students*. Revista OPUS Vol V - 2013, New York University.
- Galtung, J (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Editorial Gernika Gogoratz.

- Gutiérrez, M. D. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, vol. 11. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México., pp. 63-81.
- Jares, X. (1998). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2005). Educar para la verdad y la esperanza: En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos. Madrid: Editorial Popular.
- Magendzo, A. (2005). La educación en derechos humanos en América Latina: Una mirada de fin de siglo. En Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- McPhillips (2016). Best Countries for Education. Recuperado de <http://www.usnews.com/news/best-countries/best-education>.
- Merino, José Vicente (2006): La violencia escolar: análisis y propuestas de intervención socio-educativa. Santiago de Chile, Arrayán.
- Miller, A. (2006). Por tu propio bien, las raíces de la violencia en la educación del niño. Madrid: Editorial Tusquets.
- Morales Ramírez, M. E; Castro Pérez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>.
- Muñoz, G. (2000). Participación y conflicto en la educación básica. Proyecto liderado por el PNUD. Universidad Central de Colombia.
- ONU. (1999). Culturas de Paz. En Asamblea General del 6 de Octubre de 1999, Quincuagésimo tercer periodo de sesiones, Acta 53/243.
- Ortega, P., y otros (2003): Conflicto en las aulas. Barcelona, Ariel.
- Pérez, T.H. (2014) Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*.
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A, & Munévar-Quintero, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de Salud Pública*, 17(2). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.3588>.
- Sánchez, R. & Maldonado L. F. (2000). Escritos para el estudio de los derechos humanos.

Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Unesco. (2000). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf).

Unesco. (2008). Conferencia internacional de educación. La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) (págs. 1-22). Ginebra, Suiza: UNESCO.

Vásquez, J. (2011). El vínculo Docente - Alumno y su relación la deserción, Módulo V: Fomentando la construcción vocacional, Proyecto Acompañamiento Formativo a Estudiantes de Educación Media en el Proceso de Elección de Estudios Superiores. (s.d.) Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Antioquia.

Villar Borda, L. (1998). Derechos humanos: responsabilidad y multiculturalismo. Serie de Teoría Jurídica y Filosofía del Derecho N.º 9. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.



Este livro,
Culturas de Paz e Educação Latino-Americana,
do selo GALATEA,
utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em setembro de 2018,
em São Paulo/Brasil e Bogotá/Colômbia.



GALATEA é um selo editorial, ligado à FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, dedicado à publicação online de trabalhos relacionados à Filosofia, História, Literatura, Cinema e Cultura, em sua interface com a Educação.

GALATEA se relaciona diretamente com as atividades do Grupo de Estudos Clássicos da FEUSP - **Paideuma**, e com o Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura - **Lab-Arte**.



FEUSP

