

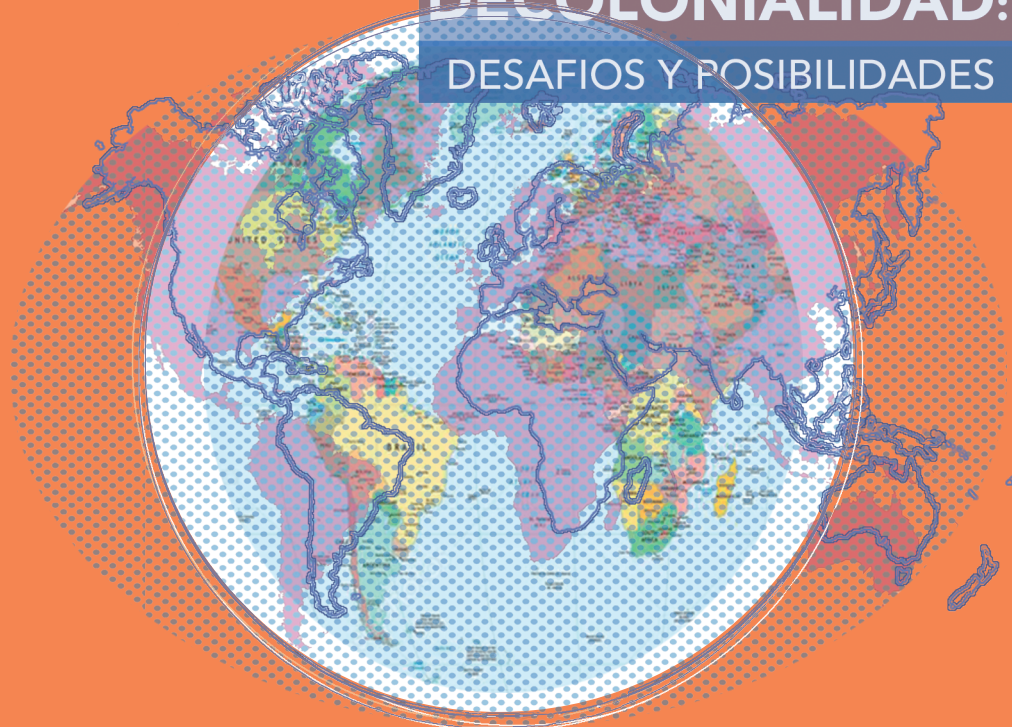
ISSN: 0214-3402 - ISSN electrónico: 2174-0925
DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202228>

Vol. 28, 2022

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

EDUCACIÓN Y
DECOLONIALIDAD:
DESAFIOS Y POSIBILIDADES



Ediciones Universidad
Salamanca

Índice

<i>Sumario analítico / Analytical summary</i>	5-32
---	------

MONOGRAFÍA

EDUCACIÓN Y DECOLONIALIDAD: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

Vitor Hugo MENDES, Adeir POZZER y Elcio CECCHETTI (eds.), <i>Presentación. Educación y decolonialidad: desafíos y posibilidades</i>	35-40
Vitor Hugo MENDES, <i>Giro decolonial e educação no contexto latino-americano</i>	41-53
Adeir POZZER, <i>Pesquisa em educação como experiência (auto)formativa e decolonial do saber</i>	55-72
Karla Lucia BENTO y Lilian BLANCK DE OLIVEIRA, <i>Diálogos sobre educação e interculturalidade – educar para o mundo</i>	73-84
Maria Cecilia LEME GARCEZ y Suzan ALBERTON POZZER, <i>(De)colonialidade da ideia de infância na educação latino-americana e caribenha</i>	85-95
Simone RODRIGUES BATISTA MENDES, <i>Decolonização e formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a produção científica no cenário brasileiro</i>	97-109
Clovis Antonio BRIGHENTI, <i>Cosmologias Guarani e educação escolar: um estudo a partir do contexto do oeste do Paraná</i>	111-123
Stephany PAIPILLA FERNÁNDEZ y Beleni SALÉTE GRANDO, <i>La educación del gusto en las comunidades rurales chiquitanas localizadas en la frontera Brasil-Bolivia</i>	125-135
Ilka MIGLIO DE MESQUITA y Mirianne SANTOS DE ALMEIDA, <i>Vozes-negras nas fronteiras da colonialidade: Pedagogia de (re)existência, um modo outro de (des)aprendizagem</i>	137-150
Cláudia BATTESTIN, Gustavo FAGET CABALLERO y Francisco Javier GÁRATE VERGARA, <i>Conexões entre políticas afrodescendentes, currículo e ensino desde uma perspectiva decolonial e pós-colonial</i>	151-160
Josiane BELONI DE PAULA, Patrícia MAGALHÃES PINHEIRO y Elison Antonio PAIM, <i>Educação antirracista e decolonialidade na educação brasileira: memórias e experiências de professoras e professores</i>	161-173
José Mario MÉNDEZ MÉNDEZ, <i>Aportes centroamericanos para una pedagogía decolonial: María Isabel Carvajal y Berta Cáceres</i>	175-187

Dulcelene CECCATO, <i>Decolonizar a educação desde o tópos da Terra e da Coletividade nas filosofias de Rodolfo Kusch e Ailton Krenak</i>	189-202
Vitor Hugo MENDES y José María HERNÁNDEZ DÍAZ, <i>Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal</i>	203-216
Nicolás PANOTTO, <i>Decolonizar la secularización como nudo epistémico para la construcción de saberes-otros: hacia una educación intercultural (crítica) de lo religioso</i>	217-230
Elcio CECCHETTI, <i>Decolonialidad y educación religiosa en Brasil</i>	231-245
Stefan SILBER, <i>Decolonizar la educación teológica. Ensayo de transformación decolonial de la teología europea</i>	247-259

ESTUDIOS

María Raquel VÁZQUEZ RAMIL y Ángel Serafín PORTO UCHA, <i>Las Escuelas Labaca de A Coruña, un ejemplo de pedagogía manjoniana en un edificio modernista</i> ..	263-282
Emilio CRIADO RODRÍGUEZ, <i>La salud como necesidad social en el origen de una asignatura escolar de higiene en España: siglos XIX y XX</i>	283-300
Álvaro NIETO RATERO, <i>La prensa escolar digital en la Región Centro de Portugal y la Comunidad Autónoma de Castilla y León en España (2008-2018). Censo analítico</i>	301-320
Damián José PEZZENATI, <i>Los Equipos de Orientación Escolar: análisis de las percepciones de los profesionales acerca de su funcionamiento</i>	321-333
Willy W. CHAMBI ZABALETA, <i>Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Bolivia: de la vanguardia a la retaguardia</i>	335-351
Cláudio RODRIGUES DA SILVA, <i>Leituras acadêmicas na graduação: ressonâncias na pós-graduação</i>	353-365

CREACIONES Y ENSAYOS PEDAGÓGICOS

Francisco CALVO GARCÍA, <i>Un profesor universitario sin el graduado escolar: una experiencia sobre educación formal postfranquista, vivida en primera persona</i> ..	369-384
RECENSIONES	385-406
INFORMACIONES.....	407-423
DATOS BIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES.....	425-434

Table of contents

<i>Analytical summary / Sumario analítico</i>	5-32
---	------

MONOGRAPH

EDUCATION AND DECOLONIALITY: CHALLENGES AND OPORTUNITIES

Vitor Hugo MENDES, Adecir POZZER and Elcio CECCHETTI, <i>Presentation. Education and Decoloniality: Challenges and Possibilities</i>	35-40
Vitor Hugo MENDES, <i>Decolonial Turn and Education in the Latin American Context</i>	41-53
Adecir POZZER, <i>Research in education as a (self)-formative and decolonial experience of knowledge</i>	55-72
Karla Lucia BENTO and Lilian BLANCK DE OLIVEIRA, <i>Dialogues on education and interculturality - Educating for the world</i>	73-84
María Cecilia LEME GARCEZ and Suzan ALBERTON POZZER, <i>(De)coloniality of the idea of childhood in Latin American and Caribbean education</i>	85-95
Simone RODRIGUES BATISTA MENDES, <i>Decolonization and training of indigenous teachers: a think about scientific production in the Brazilian outlook</i>	97-109
Clovis Antonio BRIGHENTI, <i>Guarani cosmologies and school education: a study from the context of West Paraná</i>	111-123
Stephany PAIPILLA FERNÁNDEZ and Beleni SALÉTE GRANDO, <i>Taste education in rural Chiquitano communities on the Brazil-Bolivia border</i>	125-135
Ilka MIGLIO DE MESQUITA and Mirianne SANTOS DE ALMEIDA, <i>Black voices at the borders of coloniality: Pedagogy of (re)existence, a different way of (des) learning</i>	137-150
Cláudia BATTESTIN, Gustavo FAGET CABALLERO and Francisco Javier GÁRATE VERGARA, <i>Connections between Afro-descendant policies, curriculum and teaching from a decolonial and post-colonial perspective</i>	151-160
Josiane BELONI DE PAULA, Patrícia MAGALHÃES PINHEIRO and Elison Antonio PAIM, <i>Anti-racist education and decoloniality in Brazilian education: memories and experiences of Female teachers and male teachers</i>	161-173
José Mario MÉNDEZ MÉNDEZ, <i>Central American contributions to a decolonial pedagogy: María Isabel Carvajal and Berta Cáceres</i>	175-187

Dulcelene CECCATO, <i>Decolonize the education from the tópos of Earth and Collectivity in the thoughts of R. Kusch and A. Krenak</i>	189-202
Vitor Hugo MENDES and José María HERNÁNDEZ DÍAZ, <i>Education, poscolonial theory and decolonial perspective. Resonances in Spain and Portugal</i>	203-216
Nicolás PANOTTO, <i>Decolonizing secularization as an epistemic joint for the construction of other-knowledge: towards an (critical) intercultural education of religion</i>	217-230
Elcio CECCHETTI, <i>Decoloniality and religious education in Brazil</i>	231-245
Stefan SILBER, <i>Decolonizing theological education. Towards a decolonial transformation of European theology</i>	247-259

STUDIES

Raquel VÁZQUEZ RAMIL and Ángel Serafín PORTO UCHA, <i>Labaca Schools in A Coruña, an example of Manjonian pedagogy in a modernist building</i>	263-282
Emilio CRIADO RODRÍGUEZ, <i>Health as a social need in the origin of a school subject on hygiene in Spain: 19th and 20th centuries</i>	283-300
Álvaro NIETO RATERO, <i>The digital school press in the Central Region of Portugal and the Autonomous Community of Castilla and León in Spain (2008-2018). Analytical census</i>	301-320
Damián José PEZZENATI, <i>School Guidance Teams: Analysis of the perceptions of professionals about their operation</i>	321-333
Willy W. CHAMBI ZABALETA, <i>Policies of quality assurance of higher education in Bolivia: From the vanguard to the rear</i>	335-351
Cláudio RODRIGUES DA SILVA, <i>Academic readings in graduation: resonances on post-graduation in Brazil</i>	353-365

CREATIONS AND PEDAGOGICAL ESSAYS

Francisco CALVO GARCÍA, <i>A university teacher without a school graduate: an experience of post-Franco formal education, lived in the first person</i>	369-384
REVIEWS.....	385-406
NEWS.....	407-423
ABOUT THE AUTHORS	425-434

SUMARIO ANALÍTICO

Vitor Hugo MENDES

GIR Helmantica Paideia (Universidad de Salamanca)

Correo-e: mendesh90@gmail.com

Giro decolonial e educação no contexto latino-americano

RESUMO: O que se convencionou chamar *giro decolonial latinoamericano* constituiu hoje um *movimento* de muitas expressões cuja recepção, nas mais diversas áreas do conhecimento e das práticas sociais, tem provocado uma enorme multiplicação de produções. Trata-se de distintas iniciativas que possuem um perfil muito diversificado: congressos, seminários, livros, artigos, manifestos, debates, etc. É preciso reconhecer que a *proposta decolonial*, como toda corrente de pensamento emergente, não está imune à adesão fácil (modismo), tampouco, é o outro lado da moeda, aos críticos que tratam de impugná-la em bloco. Sabendo-se que trigo e joio crescem juntos, para avançar, chegada a hora da colheita, é preciso separar um e outro. Neste sentido, cabe sublinhar que ao longo de duas décadas de intenso trabalho, o *debate decolonial* demarcou um posicionamento crítico frente à discussão *pós-colonial*. À luz destas questões introdutórias, duas interrogações parecem inevitáveis: O que significa giro decolonial latinoamericano? Que implicações traz para a educação no contexto da América Latina e Caribe? Neste trabalho, mediante um estudo bibliográfico, tratamos de abordar e responder a estas indagações.

PALABRAS-CHAVE: giro decolonial; educação; contexto latinoamericano.

Adecir POZZER

Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED/Santa Catarina)

Correo-e: pozzeradecir@hotmail.com

Pesquisa em educação como experiência (auto)formativa e decolonial do saber

RESUMO: O artigo aborda a pesquisa em educação enquanto experiência (auto)formativa e decolonial do saber ao articular as dimensões científica, sociocultural e intersubjetiva na produção do conhecimento educacional. Considerando as teses produzidas

no âmbito do PPGE/UFSC, reflete como a adoção de determinadas perspectivas epistemológicas e metodológicas caracterizam certa colonialidade do saber ao invisibilizar diferentes racionalidades e alteridades. Assume-se os pressupostos teórico-metodológicos da hermenêutica filosófica para refletir e elaborar argumentos interpretativos relacionados às escolhas teóricas e metodológicas utilizadas na produção das teses do Programa supracitado. Consta-se que a maioria das pesquisas reproduzem lógicas predominantes do pensamento educacional, com maior incidência de correntes crítico-dialéticas, insuficientes, a nosso ver, para romper com a colonialidade do saber de perspectiva eurocêntrica e anglo-saxônica. Contudo, algumas teses mobilizam processos decoloniais do saber ao assumirem epistemes latino-americanas e problematizarem subalternizações ocorridas historicamente nos processos formativos.

PALABRAS-CHAVE: pesquisa; educação; decolonialidade do saber; (auto)formação.

Karla Lucia BENTO
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Correo-e: bento.karlalucia@gmail.com

Lilian Blanck de OLIVEIRA
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Correo-e: lilianbo29@gmail.com

Diálogos sobre educação e interculturalidade – educar para o mundo

RESUMO: Trazemos uma perspectiva de educação que, junto a interculturalidade e decolonialidade, enseja promover uma (con)vivência dialógica em um mundo complexo, heterogêneo e diverso. Partimos do pressuposto que a interculturalidade, assim como a decolonialidade são, em si mesmas, experiências transformadoras. Seu poder reside na elaboração de uma consciência crítica que compreende os problemas dos contextos da própria existência, impulsionando uma atuação solidária na (re)construção do mundo. Nessa direção, para compreendermos o contexto hegemônico de imposição socioeconômico-cultural e as desigualdades presentes na América Latina, buscamos refletir sobre suas raízes coloniais, pautadas em ações antidialógicas, tomadas como naturais e muitas vezes reforçadas por práticas educacionais que reproduzem padrões de opressão e submissão dos diversos povos. Essas reflexões nos levam a esperar outros mundos possíveis a partir da presença e da experiência de viver/praticar a interculturalidade e a decolonialidade.

PALABRAS-CHAVE: interculturalidade; colonialidade-decolonialidade; ações dialógicas; educação.

Maria Cecília LEME GARCEZ
Universidad Nacional, Costa Rica
Correo-e: maria.leme.garcez@una.ac.cr

Suzan ALBERTON POZZER
Universidad de Salamanca
Correo-e: suzanalberton@usal.es

(De)colonialidade da ideia de infância na educação latino-americana e caribenha

RESUMO: O artigo objetiva reconhecer a importância das categorias *infância*, *vulnerabilidade infantil* e *(de)colonialidade educativa* e apresentar propostas educativas na perspectiva decolonial a partir de leituras reflexivas nascidas no continente latino-americano e caribenho. Através de revisão bibliográfica e análise crítica, as autoras ressaltam aspectos significativos da história da infância no continente, antes e depois da chegada dos colonizadores. Busca-se abordar as relações tecidas por violências, vulnerabilidades e desigualdades de acesso e desenvolvimento, envolvendo crianças em seus diferentes contextos, oriundas das leituras de infância construídas pelos adultos. Neste sentido, (de)colonizar a ideia de infância na educação latino-americana e caribenha tem o intuito de promover novos olhares em relação às crianças em sua totalidade. Um caminho de análise para apreender o nascimento e evolução da ideia de *infância*, assim como as marcas de (de)colonialidade e vulnerabilização que nela existem, é a revisão das ideias e práticas educativas institucionalizadas ao longo da história. No caso da América Latina e Caribe, essa abordagem pode ser realizada com a aproximação às ideias e práticas educativas surgidas e/ou impostas no continente.

PALABRAS-CHAVE: infância; vulnerabilidade infantil; educação; decolonialidade; América Latina.

Simone RODRIGUES BATISTA MENDES
Instituto Insikiran (Universidade Federal de Roraima)
Correo-e: simonebatista810@gmail.com

Decolonização e formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a produção científica no cenário brasileiro

RESUMO: O artigo objetiva refletir sobre o pesamento decolonial nos cursos de formação de professores indígenas e como o debate vem se materializando em produção científica. Levantou-se a produção científica produzida no período de 2010 a 2020, estabelecendo o estado da arte: Decolonização e Formação de Professores Indígenas, discussão recente, porém necessária. A pesquisa considerou teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil (PPG), cadastradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos publicados em *sites* como: Google Acadêmico e Cientificar Eletronic Library Online (ScieLO). No levantamento, constatou-se uma relativa produção envolvendo a temática, pesquisas de extrema relevâncias, contudo, a produção está centrada nas mãos de não

indígenas, o conhecimento produzido por indígenas ainda não ganhou espaço e status nos cursos de formação de professores, apesar dos povos indígenas contar com grandes nomes. E com relação ao tema, compreende-se que há uma relação intrínseca entre as duas temáticas, sendo um debate de extrema relevância na formação de professores dos povos originários.

PALABRAS-CHAVE: decolonização; formação de professores indígenas; pesquisa científica.

Clovis Antonio BRIGHENTI
Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA
Correo-e: clovisbrighenti@hotmail.com

Cosmologias guarani e educação escolar: um estudo a partir do contexto do oeste do paraná

RESUMO: Pelo presente artigo analisaremos a relao entre os fundamentos ideológicos das escolas presentes nos *tekoha kuera* (aldeias) Av-Guarani com as cosmologias desse povo. Nosso estudo se debruça sobre o contexto do povo Av-Guarani na região brasileira fronteiriça com o Paraguai e Argentina. Faremos uso do material bibliográfico sobre os Guarani, em especial as obras que abordam temáticas mitológicas e educacionais cotejadas com as teorias da história indígena, bem como com estudos sobre as mitologias ameríndias e como elas se distinguem das ideologias ocidentais pela oposio complementria. As escolas são, por excelência, o espaço da transmissão e consolidao da ideologia de uma dada sociedade. No caso das sociedades Guarani as escolas são recentes ainda em definio se adotarão as perspectivas próprias de educao ou o modelo capitalista ocidental. Nesse sentido, o artigo analisa em que medida os conceitos da cosmológicos Guarani se fazem presente e como ocorre a confrontao com a ideologia sociedade ocidental.

PALABRAS-CHAVE: Guarani; escola; colonialismo; cosmologia; educao.

Stephany PAIPILLA FERNÁNDEZ
Universidade Federal de Mato Grosso
Correo-e: spaipillaf@gmail.com

Beleni SALÉTE GRANDO
Universidade Federal de Mato Grosso
Correo-e: beleni.grando@gmail.com

La educación del gusto en las comunidades rurales chiquitanas localizadas en la frontera Brasil-Bolivia

RESUMEN: Se considera la educación del gusto de las comunidades chiquitanas, ubicadas en la frontera entre el Estado de Mato Grosso (Brasil) y la provincia de José Miguel

de Velasco (Bolivia), en relación con la educación del cuerpo para el pueblo indígena en Brasil. La metodología está fundamentada en la investigación cualitativa en educación, enfocada en los conocimientos y capacidades de las comunidades, y específicamente en la etnografía sensorial y la investigación documental como métodos para la recolección y análisis de las informaciones. Como resultados, se encuentra que el cuerpo-investigador está atravesado por el cruce de fronteras coloniales; desde un enfoque anticolonial, se hacen visibles las tradiciones científicas y universalistas sobre los sentidos, los apagones en la historia local y en la memoria alimentaria, y las posturas descoloniales para atender diversas epistemologías sobre la experiencia gustativa, que en el caso chiquitano están vinculadas a la relación cuerpo, territorio y espíritu. Se destaca el papel de la familia y de las celebraciones comunitarias en la formación del gusto chiquitano y de las escuelas del área rural para acoger las diferencias y hacer frente a las desigualdades sociales en el contexto de frontera.

PALABRAS CLAVE: epistemologías de la experiencia gustativa; chiquitanos; educación del cuerpo; anticolonialismo.

Ilka MIGLIO DE MESQUITA
Universidade Tiradentes/UNIT
Correo-e: Ilkamiglio@gmail.com

Mirianne SANTOS DE ALMEIDA
SEMED/São Cristóvão
Correo-e: mirianne_almeida@hotmail.com

Vozes-negras nas fronteiras da colonialidade: pedagogia de (re) existência, um modo outro de (des)aprendizagem

RESUMO: Este texto é fruto dos diálogos empreendidos com meninas negras e quilombolas acerca dos atravessamentos do racismo nas experiências de vida e aprendizagem. Assim, importa dar a ver como as crianças, sujeitos de si e das próprias histórias, criam possibilidades outras de vida que fazem eclodir uma Pedagogia de (re)existência, a partir da intersecção entre raça, gênero e classe. Para tanto, o pensamento decolonial se constitui como ferramenta interpretativa, elencada para problematizar as amarras colonizadoras que, por tanto tempo, (in)visibilizaram saberes, estéticas, culturas, religiões, modos de ser e viver, subalternizando sujeitos e espaços «outros», não europeus. O que tecemos aqui emerge da intensidade de uma imersão etnográfica, dos sentidos, saberes e fazeres aprendidos no chão de um quilombo urbano. Em suma, o exercício de escuta sensível nos permitiu compreender que nas vozes-negras, meninas e quilombolas, ecoam sentidos e gestos orgânicos de resistência que constituem o que chamamos de Pedagogia de (re)existência – desejo de existência, transformação, criação e ética de si mesmo nas fronteiras da colonialidade. Há, aqui, um modo outro de (des)aprendizagem, de educação antirracista.

PALABRAS-CHAVE: Pedagogia de (re)existência; educação antirracista; vozes-negras; meninas quilombolas.

Cláudia BATTESTIN
Unochapecó (Brasil)
Correo-e: battestin@unochapeco.edu.br

Gustavo FAGET CABALLERO
Instituto de Profesores Artigas (Montevideo)
Correo-e: gfacet@hotmail.com

Francisco Javier GÁRATE VERGARA
Universidad de Las Américas (Chile)
Correo-e: fjgaratevergara@gmail.com

Conexões entre políticas afrodescendentes, currículo e ensino desde uma perspectiva decolonial e pós-colonial

RESUMO: Buscamos com este artigo colocar em diálogo perspectivas que permitam estabelecer conexões entre o currículo e a incorporação das demandas do campo político afrodescendente no ensino. O objetivo consiste em analisar como uma prática discursiva se constrói a partir das diversas interações que vão desde as relações sociais e de poder, até as práticas culturais. Utilizamos principalmente os aportes da análise política do discurso para a problematização da noção de currículo, através dos aportes teóricos conceituais decoloniais e pós-coloniais. Também, esboçamos como se constitui o campo político afrodescendente na América Latina e Caribe desde a perspectiva de demandas e posição do sujeito. Estas declarações nos permitem refletir sobre os interstícios que se abrem na educação para a tematização das perspectivas decoloniais.

PALABRAS-CHAVE: políticas; currículo; decolonialidade; afrodescendente.

Josiane BELONI DE PAULA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Correo-e: belonijbc@hotmail.com

Patrícia MAGALHÃES PINHEIRO
Instituto Federal de Santa Catarina
Correo-e: patti_magalhaes@hotmail.com

Elison Antonio PAIM
Universidade Federal de Santa Catarina
Correo-e: elison_04@gmail.com

Educação antirracista e decolonialidade na educação brasileira: memórias e experiências de professoras e professores

RESUMO: Este artigo elucida a urgência em se debater e ampliar a educação antirracista na sociedade brasileira, tendo em vista a realidade que experienciamos desde a colonização, se estendendo para as colonialidades que abrangem o poder, o saber, o ser e a natureza (Quijano, 2005; Lugones, 2014), compreendendo o racismo como pedra angular

da colonialidade (Quijano, 2010; Grosfoguel, 2019). Optando, então, pela transformação de uma sociedade no caminho da decolonialidade, por meio de uma pedagogia propositiva e decolonial (Walsh, 2013), ou seja, que faz uma denúncia e um anúncio (Freire, 1987), denunciando o racismo, que estrutura nossa sociedade e anunciando práticas de resistências educacionais antirracistas, que enfrentam e combatem o racismo individual, institucional e estrutural (Almeida, 2018), mantendo a centralidade da educação das relações étnico-raciais na escola. Tomaremos como base para esta construção do artigo as reflexões desenvolvidas nas pesquisas de doutoramento das autoras, ambas defendidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2020, sob orientação do autor do artigo. Nestes trabalhos acadêmicos privilegiamos a escuta das narrativas, vozes (Ribeiro, 2017), memórias e experiências (Benjamin, 2012) de professoras/es comprometidas/os com a luta antirracista e, por consequente, em uma sociedade democrática, equânime e fraterna.

PALABRAS-CHAVE: educação antirracista e decolonial; resistências; memórias e experiências.

José Mario MÉNDEZ MÉNDEZ
Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica
Correo-e: jmariomendez@gmail.com

Aportes centroamericanos para una pedagogía decolonial: María Isabel Carvajal y Berta Cáceres

RESUMEN: La costarricense María Isabel Carbajal y la hondureña Berta Cáceres trazaron –con su pensamiento y con su práctica socioeducativa– una ruta pedagógica que se caracteriza por hacerse cargo de la realidad centroamericana, de los conflictos sociales y de las luchas comunitarias.

En ese camino de fidelidad a lo real, entendieron la educación como mediación liberadora y a la persona educadora como acompañante de procesos transformadores. Nos mostraron que los procesos educativos no son neutros, pues encarnan opciones –a veces dolorosas–, afectos, rechazos y deseos.

Estas dos educadoras centroamericanas siguen incomodando a quienes se resisten a los cambios sociales y siguen esperanzando a quienes confían en la educación como mediación para la construcción de una sociedad más justa.

PALABRAS CLAVE: María Isabel Carvajal; Berta Cáceres; pedagogía decolonial; Centroamérica.

Dulcelene CECCATO
Instituto de Ensino e Assistência Social – IEAS. PR. Brasil
 Correo-e: dulcelenececcato@gmail.com

Decolonizar a educação desde o *tópos* da terra e da coletividade nas filosofias de rodolfo kusch e ailton krenak

RESUMO: O artigo é uma reflexão crítica sobre o paradigma do pensamento, da linguagem e dos métodos da produção filosófica sul americana, em linha, todavia, com uma epistemologia euro-anglocêntrica que retroalimenta, perpetua e inova a colonialidade contemporânea, em detrimento do *modus vivendi*, dos temas e das problemáticas próprias dos povos do continente. Para tal, partimos da hermenêutica de dois elementos considerados originários e perduráveis na vida dos povos sul americanos: a ‘Terra’ e a ‘Coletividade’, formulados também com o termo ‘Estar’ em substituição ao ‘Ser’, os quais são abordados filosoficamente por dois pensadores, Rodolfo Kusch e Ailton Krenak. Apesar de pertencerem a diferentes épocas, eles enunciam que a terra e a coletividade, com os seus significados e legados ancestrais, formam uma irredutível e persistente resistência à ocidentalização das culturas marginais. Em base à interpretação deste *tópos*: a terra e a coletividade e seus significados, passamos a inferir criticamente sobre os princípios educacionais em curso e a urgência de superar as colonialidades veladas que pervadem seus fundamentos alinhados aos anseios mercadológicos, buscando, por fim, recuperar a perspectiva ética e intercultural de convivência, tanto entre os povos quanto com as constelações de viventes, como uma contrapartida ao modelo usurpador dos recursos, imposto pelo mercado global.

PALABRAS-CHAVE: estar; coletividade; terra; decolonialidade.

Vitor Hugo MENDES
GIR Helmantica Paideia (Universidad de Salamanca)
 Correo-e: mendesh90@gmail.com

José María HERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Salamanca
 Correo-e: jmhd@usal.es

Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal

RESUMEN: La *teoría poscolonial* y la *perspectiva decolonial* son referencias cada vez más frecuentes en el actual debate educacional en diferentes países. Sea porque fueron ‘colonizadores’, sea porque fueron ‘colonizados’, la problemática colonial se ha hecho un tema inevitable en medio de un debate global que apunta a los ‘antiguos’ y los ‘nuevos’ colonialismos. Si bien, para ser consecuentes, todos tenemos el desafío de vencer cualquier tipo de ‘colonialismo’ en la educación, es posible que el *poscolonial* y el *decolonial* sean el preludio indicativo de cambios que aún se hacen necesarios de afrontar como sociedad. Vale la pena indicar que, aunque España y Portugal tuvieron una importancia fundamental en los procesos coloniales que se iniciaron en el siglo xv, para estos países,

estas cuestiones, en el siglo XXI, siguen siendo un tema, si no controvertido, espinoso a la hora de afrontar este pasado en el presente. En el área educativa tal vez esta cuestión apenas va emergiendo en sus diferentes aspectos, lo que hace aún más oportuno este estudio. En este trabajo, tratamos de examinar, de manera introductoria, cómo esta discusión va siendo perfilada en el ámbito educacional de los países ibéricos.

PALABRAS CLAVE: educación; teoría poscolonial; perspectiva decolonial; España; Portugal.

Nicolás PANOTTO
INTE Universidad Arturo Prat. Chile
Correo-e: nicolaspanotto@gmail.com

Decolonizar la secularización como nudo epistémico para la construcción de saberes-otros: hacia una educación intercultural (crítica) de lo religioso

RESUMEN: En este artículo analizaremos los abordajes, aportes y límites de las teorías pos/de-coloniales sobre la idea de secularización, identificando una doble paradoja: la construcción de una perspectiva crítica sobre dicha categoría como fundamento del andamiaje moderno-eurocéntrico-colonial, pero que aún mantiene un acercamiento prejuicioso hacia el mundo religioso, funcional a las lógicas epistémicas coloniales. A partir de aquí nos concentraremos en el trabajo de los Estudios Subalternos y su análisis distintivo de la secularización como un modo de subyugar las identificaciones religiosas en tanto instancias de crítica subalterna. Después, propondremos un esquema de educación intercultural crítica de lo religioso como un modo de promover, desde una perspectiva pedagógica, una visión subalterna y crítica de y desde lo religioso, con el propósito de superar la secularización como un marco reduccionista del concepto de lo religioso y como lógica de poder epistémico.

PALABRAS CLAVE: secularización; poscolonialidad; Estudios Subalternos; educación religiosa; interculturalidad crítica; epistemología.

Elcio CECCHETTI
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
Correo-e: elcio.educ@gmail.com

Decolonialidad y educación religiosa en Brasil

RESUMEN: Desde el inicio del proyecto colonizador euro-cristiano-céntrico iniciado en el siglo XVI, la influencia religiosa en el ámbito de la educación pública forma parte de un conjunto de estrategias emprendidas por algunas confesiones religiosas que disputan la hegemonía en la sociedad. El resultado de esto ha sido muy perjudicial para la comunidad escolar, ya que la propagación de la discriminación, la intolerancia y el racismo ha atentado contra la dignidad humana de una parte importante de la población.

Este trabajo tiene como objetivo contextualizar la creación y el fortalecimiento de la propuesta de transformación epistemológica y pedagógica de la Educación Religiosa, registrando sus posibles aportes para enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo bibliográfico y documental, estructurado en dos partes principales: en la primera, se analiza la presencia del racismo epistémico y la colonialidad del saber en los currículos y prácticas pedagógicas. En la segunda parte, presenta y analiza los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que sustentan el currículo de Educación Religiosa en Brasil introducido en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), destacando su función social ante la apremiante demanda de reconocimiento de la diversidad religiosa. Los resultados muestran que la Educación Religiosa, en tanto que se supere su carácter doctrinal y proselitista, puede ser un componente curricular que promueva el reconocimiento de la diversidad religiosa y que contribuya a enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela.

PALABRAS CLAVE: educación religiosa; racismo; intolerancia; escuela pública.

Stefan SILBER

Universidad Católica de Nordrhein-Westfalen. Departamento de Teología. Paderborn
Correo-e: stefansilber@gmx.de

Decolonizar la educación teológica. Ensayo de transformación decolonial de la teología europea

RESUMEN: En el pasado, el cristianismo servía para legitimar y expandir el dominio colonial. Si en el presente pretende ser utilizado como herramienta de liberación decolonial, necesita una transformación profunda y muchas veces dolorosa. La educación teológica en la universidad tiene una responsabilidad grande de apoyar este proceso de transformación y decolonización. Las teologías decoloniales emergentes en todo el mundo pueden servir como ejemplo y prueba de que esta transformación es posible. Para decolonizar la educación teológica europea se precisará detectar y deconstruir la colonialidad tanto de sus discursos, conceptos y epistemologías (3.1) como de sus estructuras de poder y modos de emplearlas (3.2). Es preciso prestar atención a las actitudes y los actos de resistencia que encuentra la teología en el ejercicio tanto de su enseñanza como de las prácticas eclesiales y asumirlas (3.3). Además, la educación teológica debe aprender de alternativas teológicas que se producen en todas las partes del mundo (3.4) para que pueda contribuir sinceramente a la liberación decolonial protagonizada por los pueblos anteriormente colonizados.

PALABRAS CLAVE: teología; Biblia; educación universitaria; colonialidad; giro decolonial; liberación.

Raquel VÁZQUEZ RAMIL
Universidad de Valladolid
Correo-e: mariaraquel.vazquez@uva.es

Ángel Serafín PORTO UCHA
Universidad de Santiago de Compostela
Correo-e: angelserafin.porto@usc.es

Las escuelas Labaca de A Coruña, un ejemplo de pedagogía manjoniana en un edificio modernista

RESUMEN: Andrés Manjón se preocupó por la educación de los menos favorecidos. A partir de 1889 abrió escuelas en el Sacromonte (Granada), cuyo modelo se extendió rápidamente por España. Muchas fueron de patrocinio particular, como las Escuelas Labaca de A Coruña, costeadas por la familia Labaca en las proximidades del puerto coruñés, para atender a los hijos de familias trabajadoras. El edificio fue diseñado por Leoncio Bescansa Casares, destacado arquitecto del modernismo coruñés, y hoy sigue en uso como CEIP Labaca. El objetivo de este artículo es analizar la creación de un centro manjoniano en la ciudad de A Coruña en 1915, las vicisitudes de su construcción y su mantenimiento en el tiempo como centro público, que constituye a la vez un testimonio de la escuela activa y un modelo de edificio modernista de gran interés arquitectónico. Hemos utilizado documentación primaria sobre la construcción del edificio, del Archivo Municipal de A Coruña, y documentación de matrícula y libros de visita, custodiada en la secretaría del propio centro; prensa de la época, que da noticias sobre la escuela; y bibliografía sobre la pedagogía manjoniana y la ciudad de A Coruña en el primer tercio del siglo xx.

PALABRAS CLAVE: Andrés Manjón; arquitectura modernista; Escuelas Labaca; Leoncio Bescansa; patrimonio histórico-educativo.

Emilio Lorenzo CRIADO RODRÍGUEZ
Universidad de Valladolid
Correo-e: ecriado@ava.es

La salud como necesidad social en el origen de una asignatura escolar de higiene en España: siglos XIX y XX

RESUMEN: Entre los siglos XIX y XX tuvo lugar la implantación y el desarrollo de una materia escolar de educación para la salud en España, la denominada asignatura de Higiene, cuyo origen y desarrollo es paralelo a la situación sanitaria, con objetivos tanto educativos como preventivos. La enfermedad en el siglo XIX era considerada, por los médicos higienistas, como el resultado de la ignorancia, de la miseria y del abandono, y ello, junto con la gravedad de la realidad de la salud en España, implicaba una perentoria necesidad social de aplicar una educación que incluyera la extensión de nociones prácticas y preventivas de higiene, definida entonces como el arte de conservar y mejorar la salud. El trabajo abarca un largo periodo que situamos entre 1870 y 1930, en el que existió en todo momento la asignatura de Higiene, que ya estaba configurada e implantada como

materia escolar a finales del siglo XIX y era obligatoria en la instrucción primaria al inicio del siglo XX. La presencia continua en los planes de estudio y la amplísima existencia de manuales escolares de Higiene corroboran la trascendencia e implantación de esta asignatura desde su origen invocado como una necesidad sanitaria y social.

PALABRAS CLAVE: higienismo; asignatura Higiene; escuela; educación para la salud; manuales escolares.

Álvaro NIETO RATERO
GRUPOEDE/CEIS20-Universidad de Coímbra, Portugal
Correo-e: lvrnieto@gmail.com

La prensa escolar digital en la región centro de Portugal y la comunidad autónoma de Castilla y León en España (2008-2018). Censo analítico

RESUMEN: La propuesta que presentamos se orienta a construir un censo analítico de la prensa escolar digital entre los años 2008 y 2018, en la Región Centro de Portugal y la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España), poniendo el foco en las TIC para trabajar este recurso. La llegada de las TIC a los centros educativos a finales del siglo XX y principios del siglo XXI supuso un cambio de modelo educativo, pero también de hábitos y de concepción de percibir el mundo. La prensa escolar no ha sido ajena a estos cambios adaptándose del formato papel a nuevos formatos electrónicos, ya sean en PDF, ePUB y html. Este trabajo tiene un carácter transfronterizo analizando la relevancia del periódico escolar digital en los centros educativos de estas dos zonas geográficas de la Península Ibérica. Esto lo llevaremos a cabo mediante una metodología cuantitativa, no experimental y descriptiva. La muestra estaba constituida por 1.197 centros educativos de los cuales 234 tenían periódico escolar digital. La conclusión es que la versión digital, aunque sea trabajada por un número de centros educativos, no es la mayoritaria tanto en la Región Centro de Portugal como en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España).

PALABRAS CLAVE: cultura escolar; TIC; prensa; prensa escolar; Portugal; España.

Damián José PEZZENATI
Instituto Educativo Winter Garden. San Fernando, Buenos Aires, Argentina
Correo-e: damianpezzenati@gmail.com

Los equipos de orientación escolar: análisis de las percepciones de los profesionales acerca de su funcionamiento

RESUMEN: La escuela secundaria está organizada en función de varios espacios organizacionales. Siendo el Equipo de Orientación Escolar uno de esos espacios, debe articular sus funciones con los demás estamentos de la estructura escolar. ¿Qué ocurre con la aparición del EOE en las instituciones educativas? ¿Cómo perciben los profesionales

de la educación su funcionamiento y los roles que llevan a cabo sus integrantes? ¿Cómo desarrolla sus actividades el EOE en un colegio de gestión privada y en otro de gestión estatal? Este trabajo intenta dar respuestas a estos interrogantes, mediante el estudio y análisis en dos instituciones educativas, una estatal y otra privada, acerca de cómo perciben los profesionales de ambas organizaciones el funcionamiento del EOE. A través de un diseño metodológico de tipo descriptivo y naturaleza cualitativa, donde el instrumento prioritario será la entrevista semiestructurada, con un carácter interpretativo y comparativo, este estudio pretende responder los interrogantes planteados.

PALABRAS CLAVE: escuela secundaria; Equipos de Orientación Escolar; funcionamiento; articulación; gestión.

Willy W. CHAMBI ZABALETA
Bolivia
Correo-e: wchambi@gmail.com

Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Bolivia: de la vanguardia a la retaguardia

RESUMEN: En el primer lustro de la década de los noventa, Bolivia estuvo a la vanguardia en la generación de políticas públicas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, junto a países como Argentina y Colombia; sin embargo, las políticas bolivianas no llegaron materializarse, dejando así a Bolivia como el único país de la región que no cuenta con una agencia de acreditación de la calidad de la educación superior. Otros países de la región han consolidado sus agencias de acreditación, logrando mejorar la calidad de sus instituciones universitarias y sus programas académicos. Este manuscrito intenta una descripción de las razones que habrían frustrado la iniciativa boliviana, narra las experiencias de Argentina y Colombia y cierra puntualizando qué puede aprender Bolivia para recuperar el tiempo perdido.

PALABRAS CLAVE: Universidades; Bolivia; aseguramiento de la calidad; acreditación.

Cláudio RODRIGUES DA SILVA
Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo. Brasil
Correo-e: claudio.rodrigues-silva@unesp.br

Leituras acadêmicas na graduação: ressonâncias na pós-graduação em Brasil

RESUMEN: Se presentan resultados de un estudio realizado con profesores de Educación Superior, con el objetivo de presentar aspectos de sus posiciones sobre la cuestión de las lecturas de las bibliografías básicas de las asignaturas por parte de estudiantes de los cursos de grado. En este artículo se enfatizan las notas de los profesores que establecen relaciones entre grado y posgrado en lo que se refiere a lecturas. Se trata de un estudio exploratorio, basado en datos bibliográficos y empíricos, planteados especialmente a

través de entrevistas semiestructuradas. Los participantes presentan distintas posiciones sobre este tema, entendido como uno de los componentes más importantes y también como uno de los principales desafíos de la formación académico-científica en la actualidad. Las lecturas se configuran como un tema polémico y urgente, una vez que tienen relación con la calidad tanto del grado como del posgrado.

PALABRAS CLAVE: lecturas académicas; cursos de grado; posgrado; calidad.

Francisco CALVO GARCIA
Universidad de Gerona
Correo-e: fran.calvo@udg.edu

Un profesor universitario sin el graduado escolar: una experiencia sobre educación formal postfranquista, vivida en primera persona

RESUMEN: El sistema educativo de España ha pasado por enormes cambios epistemológicos y estructurales durante los últimos 70 años. En la finalización de la dictadura franquista y durante los primeros años de transición, las prácticas violentas a nivel físico en el contexto de la escuela se fueron reduciendo progresivamente, aunque el modelo educativo de los años ochenta y principios de los noventa heredó prácticas violentas a nivel psicológico cuyo impacto no se ha estudiado en demasía. Con la primera ley educativa postfranquista, se comenzó a vislumbrar un modelo pedagógico más inclusivo, acorde con las necesidades sociales de la época y generador de segundas oportunidades. Este artículo trata de un caso práctico real, redactado en primera persona, sobre las vivencias del autor a su paso por dos paradigmas contrapuestos del sistema educativo español entre los años ochenta y los años noventa. El objetivo es reflexionar sobre el impacto de la violencia psicológica en el rendimiento académico en una primera fase de escolarización y, por otro lado, sobre cómo pudo recuperar la confianza en el sistema educativo a partir de los vínculos emocionales establecidos en una propuesta pedagógica innovadora totalmente distinta. Finalmente, se reflexiona sobre algunos de los retos que la educación formal enfrenta en este momento histórico.

PALABRAS CLAVE: educación formal; violencia; violencia psicológica; experiencia educativa; justicia social.

ANALITICAL SUMMARY

Vitor Hugo MENDES

GIR Helmantica Paideia (Universidad de Salamanca)

Correo-e: mendesvh90@gmail.com

Decolonial Turn and Education in the Latin American Context

ABSTRACT: What has been called decolonial turn, constitutes today a movement of many expressions whose reception, in the most diverse areas of knowledge and social practices, has provoked an enormous multiplication of productions. These are distinct initiatives that have a very diversified profile: congresses, seminars, books, articles, manifestos, debates, etc. It is necessary to recognize that the decolonial proposal, like every emerging current of thought, is not immune to easy adherence (fad), nor is it the other side of the coin, to the critics who try to impugn it in block. Knowing that wheat and tares grow together, in order to move forward, when the time comes for the harvest, it is necessary to separate one from the other. In this sense, it is worth emphasizing that over two decades of intense work, the decolonial debate has demarcated a critical position vis-à-vis the post-colonial discussion. In light of these introductory issues, two questions seem unavoidable: What does the Latin American decolonial turn mean? What implications does it have for education in the context of Latin America and the Caribbean? In this paper, through a bibliographical study, we try to approach and answer these questions.

KEY WORDS: decolonial turn; education; Latin American context.

Adecir POZZER

Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED/Santa Catarina)

Correo-e: pozzeradecir@hotmail.com

Research in education as a (self)-formative and decolonial experience of knowledge

ABSTRACT: The article is about research in Education as a (self)-formative and decolonial experience of knowledge, by the articulation of the scientific, social, cultural and

intersubjective dimensions in the production of knowledge in the field of Education. Considering the theses produced at the Post-Graduation Program in Education, of the Federal University of Santa Catarina (PPGE/UFSC), this work reflects how the adoption of certain epistemological and methodological perspectives characterizes a certain coloniality of knowledge, turning invisible the different rationalities and alterities. The theoretical and methodological assumptions of philosophical hermeneutics are assumed to reflect and elaborate interpretative arguments related to the theoretical and methodological choices that are made in the production of the theses at the aforementioned Post Graduation Program. The work finds that most researches reproduce the predominant logic of thought in the field of Education, with great incidence of critical-dialectical currents, insufficient, in our view, to break with the coloniality of knowledge from a Eurocentric and anglo-saxon perspective. However, some theses mobilize decolonial processes of knowledge by assuming Latin American epistemes and problematizing all the subalternizations that occurred historically in the formative processes.

KEY WORDS: research; education; decoloniality of knowledge; (self)-formation.

Karla Lucia BENTO
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Correo-e: bento.karlalucia@gmail.com

Lilian Blanck de OLIVEIRA
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Correo-e: lilianbo29@gmail.com

Dialogues on education and interculturality - Educating for the world

ABSTRACT: We bring an education perspective that, together with interculturality and decoloniality, allows to promote a dialogical coexistence in a complex, heterogeneous and diverse world. We assume that interculturality, as well as decoloniality, are, in themselves, transformative experiences. Its power resides in the elaboration of a critical conscience that understands the problems of the contexts of the own existence, impelling a solidary action in the reconstruction of the world. In this direction, to understand the hegemonic context of cultural socioeconomic imposition and the inequalities present in Latin America, we seek to reflect on its colonial roots, based on antialogical actions, taken as natural and often reinforced by educational practices that reproduce patterns of oppression and submission by different peoples. These reflections lead us to hope for other possible worlds based on the presence and experience of living / practicing interculturality and decoloniality.

KEY WORDS: interculturality; coloniality-decoloniality; dialogic actions; education.

Maria Cecilia LEME GARCEZ
Universidad Nacional, Costa Rica
Correo-e: maria.leme.garcez@una.ac.cr

Suzan ALBERTON POZZER
Universidad de Salamanca
Correo-e: suzanalberton@usal.es

(De)coloniality of the idea of childhood in Latin American and Caribbean education

ABSTRACT: The article aims to recognize the importance of the categories of childhood, child vulnerability and educational (de)coloniality and to present educational proposals in a decolonial perspective based on reflective readings born in the Latin American and Caribbean continent. Through bibliographic review and critical analysis, the authors highlight significant aspects of the history of childhood on the continent, before and after the arrival of the colonizers. It seeks to address the relationships woven by violence, vulnerabilities and inequalities in access and development, involving children in their different contexts, from childhood readings constructed by adults. In this sense, (de)colonizing the idea of childhood in Latin American and Caribbean education has the aim of promoting new perspectives in relation to children as a whole. A path of analysis to apprehend the birth and evolution of the idea of childhood, the marks of (de)coloniality and vulnerability that exist in it, is the review of institutionalized educational ideas and practices throughout history. In the case of Latin America and the Caribbean, this approach can be carried out by approaching the educational ideas and practices that emerged and / or imposed on the continent.

KEY WORDS: childhood; childhood vulnerability; education; decoloniality; Latin America.

Simone RODRIGUES BATISTA MENDES
Instituto Insikiran (Universidade Federal de Roraima)
Correo-e: simonebatista810@gmail.com

Decolonization and training of indigenous teachers: a think about scientific production in the Brazilian outlook

ABSTRACT: The study mapped the knowledge produced in the period from 2010 to 2020 with the theme Decolonization and Educational background of Indigenous Teachers, a recent and necessary discussion. The research was carried out considering theses and dissertations defended in the Postgraduate Programs of Brazil (PPG), recorded in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and as productions of papers published on sites such as: Google Academic and Scientific Electronic Library Online (ScieLO). After the collection, it was found a considerable production involving the thematic educational of indigenous teachers and decoloniality, research of extremely relevance, however the productions are surrounded by non-indigenous researchers. The knowledge produced by the indigenous researchers

has not yet gained space and status in the educational degree for indigenous teachers, even if they are great names. Regarding to the theme, it is understood that there is an intrinsic relationship between both issues, and the debate on teacher education is of utmost importance.

KEY WORDS: decolonization; training of indigenous teachers; scientific research.

Clovis Antonio BRIGHENTI
Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA
Correo-e: clovisbrighenti@hotmail.com

Guarani cosmologies and school education: a study from the context of West Paraná

ABSTRACT: In this article we will analyze the relationship between the ideological foundations of the schools present in the tekoha kuêra (villages) Avá-Guarani with the cosmologies of this people. Our study focuses on the context of the Avá-Guarani people in the Brazilian region bordering Paraguay and Argentina. We will make use of bibliographical material about the Guarani, especially works that address mythological and educational themes collated with theories of indigenous history, as well as studies on Amerindian mythologies and how they are distinguished from Western ideologies by the complementary opposition. Schools are, par excellence, the space for the transmission and consolidation of the ideology of a given society. In the case of Guarani societies, schools are still in the process of being defined whether they will adopt their own perspectives of education or the western capitalist model. In this sense, the article analyzes the extent to which Guarani cosmological concepts are present and how the confrontation with Western society ideology occurs.

KEY WORDS: Guarani; school; colonialism; cosmology; education.

Stephany PAIPILLA FERNÁNDEZ
Universidade Federal de Mato Grosso
Correo-e: spaipillaf@gmail.com

Beleni SALÉTE GRANDO
Universidade Federal de Mato Grosso
Correo-e: beleni.grando@gmail.com

Taste education in rural Chiquitano communities on the Brazil-Bolivia border

ABSTRACT: Taste education of the Chiquitano communities, located on the border between the State of Mato Grosso (Brazil) and the Province of José Miguel de Velasco (Bolivia), is considered in relation to the education of the body for the indigenous people in Brazil. The methodology is based on qualitative research in education, focused on the

knowledge and capacities of the communities, and specifically on sensory ethnography and documentary research as methods for the collection and analysis of information. As results, it is found that the body-researcher is passed by the crossing of colonial borders; from an anticolonial approach, the scientific and universalist traditions on the senses, the blackouts in local history and food memory, and the decolonial positions to address various epistemologies on the taste experience, which in the Chiquitano case are linked to the relationship body, territory and spirit, are made visible. The role of the family in the formation of the Chiquitano taste and of the schools in the rural area in welcoming differences and facing social inequalities in the border context is highlighted.

KEY WORDS: epistemologies of taste experience; Chiquitanos; education of the body; anti-colonialism.

Ilka MIGLIO DE MESQUITA
Universidade Tiradentes/UNIT
Correo-e: Ilkamiglio@gmail.com

Mirianne SANTOS DE ALMEIDA
SEMED/São Cristóvão
Correo-e: mirianne_almeida@hotmail.com

Black voices at the borders of coloniality: Pedagogy of (re)existence, a different way of (des)learning

ABSTRACT: This text is the result of dialogues with black and quilombola girls about the crossings of racism in life and learning experiences. It is important to show how children subjects of themselves and of their own stories, create other possibilities of life that cause a Pedagogy of (re)existence to emerge from the intersection between race and gender. To this end decolonial thought constitutes itself as an interpretative tool, chosen to problematize the colonizing ties that, for so long, (in)made visible knowledge, aesthetics, cultures, religions, ways of being and living, subalternizing subjects and spaces «other», non-European. What we weave here emerges from the intensity of an ethnographic immersion, of the senses, knowledge and do learned on the ground of an urban quilombo. In short, the exercise of sensitive listening allowed us to understand that in the black voices, girls and quilombolas, echoes senses and organic gestures of resistance that constitute what we call the Pedagogy of (re)existence – desire of existence, transformation, creation and ethics of oneself on the borders of coloniality. There is, here, another way of (dis)learning, of anti-racist education.

KEY WORDS: Pedagogy of (re)existence; Anti-racist education; Black voices; Quilombola girls.

Cláudia BATTESTIN
Unochapecó (Brasil)
Correo-e: battestin@unochapeco.edu.br

Gustavo FAGET CABALLERO
Instituto de Profesores Artigas (Montevideo)
Correo-e: gfacet@hotmail.com

Francisco Javier GÁRATE VERGARA
Universidad de Las Américas (Chile)
Correo-e: fjgaratevergara@gmail.com

Connections between Afro-descendant policies, curriculum and teaching from a decolonial and post-colonial perspective

ABSTRACT: With this article, we seek to bring into dialogue perspectives that allow establishing connections between the curriculum and the incorporation of the demands of the Afro-descendant political field in education. The objective is to analyze how a discursive practice is built from the various interactions ranging from social and power relations to cultural practices. We mainly use the contributions of political discourse analysis to problematize the notion of curriculum, through decolonial and postcolonial conceptual theoretical contributions. We also outline how the Afro-descendant political field is constituted in Latin America and the Caribbean from the perspective of demands and the subject's position. These statements allow us to reflect on the gaps that open up in education for thematization of decolonial perspectives.

KEY WORDS: policies; curriculum; decoloniality; Afro-descendant.

Josiane BELONI DE PAULA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Correo-e: belonijbc@hotmail.com

Patrícia MAGALHÃES PINHEIRO
Instituto Federal de Santa Catarina
Correo-e: patti_magalhaes@hotmail.com

Elison Antonio PAIM
Universidade Federal de Santa Catarina
Correo-e: elison_04@gmail.com

Anti-racist education and decoloniality in Brazilian education: memories and experiences of female teachers and male teachers

ABSTRACT: This article elucidates the urgency of debating and expanding anti-racist education in Brazilian society, given the reality we have experienced since colonization, extending to colonialities that encompass power, knowledge, being and nature (Quijano, 2005; Lugones, 2014), understanding racism as a cornerstone of coloniality (Quijano,

2010; Grosfoguel, 2019). Opting, then, for the transformation of a society on the path of decoloniality, through a propositional and decolonial pedagogy (Walsh, 2013), that is, that makes a denunciation and an advertisement (Freire, 1987), denouncing racism, which structure our society and announcing anti-racist educational resistance practices, which face and combat individual, institutional and structural racism (Almeida, 2018), maintaining the centrality of education in ethnic-racial relations at school. We will base this article on the reflections developed in the authors' doctoral research, both defended by the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in 2020, under the guidance of the article's author. In these academic works, we focus on listening to the narratives, voices (Ribeiro, 2017), memories and experiences (Benjamin, 2012) of teachers committed to the anti-racist struggle and, consequently, in a democratic, equitable and fraternal society.

KEY WORDS: anti-racist and decolonial education; resistances; memories and experiences.

José Mario MÉNDEZ MÉNDEZ
Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica
Correo-e: jmariomendez@gmail.com

Central American contributions to a decolonial pedagogy: María Isabel Carvajal and Berta Cáceres

ABSTRACT: Costa Rican María Isabel Carvajal and Honduran Berta Cáceres drew up, by means of their thought and their socio-educational practice, a pedagogical route that is characterized for dealing with Central American reality, social conflicts and community struggles. On this path of fidelity to the real, they understood education as liberating mediation and the educator as a companion of transformative processes. They showed us that educational processes are not neutral, since they embody options –sometimes painful–, affections, rejections and desires. These two Central American educators continue to bother those who resist social changes and continue to give hope to those who trust education as a mediation for the construction of a more just society.

KEY WORDS: María Isabel Carvajal; Berta Cáceres; decolonial pedagogy; Central America.

Dulcelene CECCATO
Instituto de Ensino e Assistência Social – IEAS. PR. Brasil
Correo-e: dulcelenececcato@gmail.com

Decolonize the education from the tópos of Earth and Collectivity in the thoughts of R. Kusch and A. Krenak

ABSTRACT: This article presents a critical reflection on the paradigm of thought, language, and methods of South American philosophical production, interwoven with

Euro-Anglocentric epistemology which feeds into, perpetuates and innovates, contemporary coloniality. Though to the detriment of the *modus vivendi*, these themes and peculiarities encompass the different cultures of the Continent. For this purpose, I begin by discussing the hermeneutics of two elements considered to be original and lasting in the lives of South American people: the 'Earth' and the 'Collectiveness', also formulated with the term 'Estar' in place of 'Being'. Such concepts are examined philosophically through the works of Rodolfo Kusch and Ailton Krenak. Although belonging to different eras, the works of Kusch and Krenak collectively state that the earth and the collectiveness, with their ancestral meanings and legacies, form an irreducible and persistent resistance to westernization of marginal cultures. Based on the interpretation of this *tópos*: the earth and the collectiveness and their meanings, I critically discuss aspects of the current educational principles and the urgency to overcome the veiled colonialities that undermine its foundations. Furthermore, I try to recover the ethical and intercultural perspective of coexistence, both among peoples and with the constellations of living beings, as a counterpart to the source-usurping model imposed by the global market.

KEY WORDS: estar; collectiveness; Earth; decoloniality.

Vitor Hugo MENDES
GIR Helmantica Paideia (Universidad de Salamanca)
Correo-e: mendesh90@gmail.com

José María HERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Salamanca
Correo-e: jmhd@usal.es

Education, poscolonial theory and decolonial perspective. Resonances in Spain and Portugal

ABSTRACT: Postcolonial theory and the decolonial perspective are increasingly frequent references in the current educational debate in different countries. Whether because they were 'colonizers' or because they were 'colonized', the colonial issue has become an unavoidable theme in the midst of a global debate that points to 'old' and 'new' colonialisms. While, to be consistent, we are all challenged to overcome any kind of 'colonialism' in education, it is possible that the postcolonial and decolonial are the prelude to changes that still need to be faced as a society. It is worth noting that, although Spain and Portugal were of fundamental importance in the colonial processes that began in the 15th century, for these countries, these issues, in the 21st century, continue to be a thorny, if not controversial, subject when it comes to confronting this past in the present. In the area of education, perhaps this issue is only just emerging in its various aspects, which makes this study all the more timely. In this paper, we attempt to examine, in an introductory way, how this discussion is being shaped in the educational sphere of Iberian countries.

KEY WORDS: education; post-colonial theory; decolonial perspective; Spain; Portugal.

Nicolás PANOTTO
INTE Universidad Arturo Prat. Chile
Correo-e: nicolaspanotto@gmail.com

Decolonizing secularization as an epistemic joint for the construction of other-knowledge: towards an (critical) intercultural education of religion

ABSTRACT: In this article we will analyze the approaches, contributions and limits of post/de-colonial theories on the idea of secularization, identifying a double paradox: the construction of a critical perspective on this category as the foundation of the modern-eurocentric-colonial scaffolding, but which still maintains a prejudiced approach to the religious world, functional to colonial epistemic logics. From here we will focus on the work of Subaltern Studies and its distinctive analysis of secularization as a way of subjugating religious identifications as instances of subaltern critique. From here, we will propose a scheme of religious critical intercultural education as a way to promote, from a pedagogical perspective, a subaltern and critical vision of and from the religious, as a way to overcome secularization as a reductionist framework of the concept of the religious and as a logic of epistemic power.

KEY WORDS: secularization; postcoloniality; Subaltern Studies; religious education; critical interculturality; epistemology.

Elcio CECCHETTI
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
Correo-e: elcio.educ@gmail.com

Decoloniality and religious education in Brazil

ABSTRACT: Since the beginning of the euro-christian-centric colonizing project started in the 16th century, the religious influence in the sphere of public education is part of a set of strategies undertaken by some religious confessions that dispute hegemony in society. The result of this has been highly harmful to the school community, as the spread of discrimination, intolerance and racism has been affronting the human dignity of a significant portion of the population. This work aims to contextualize the creation and strengthening of the proposal for the epistemological and pedagogical transformation of Religious Education, recording its possible contributions to confronting discrimination, intolerance and racism at school. This work aims to contextualize the creation and strengthening of the proposal for the epistemological and pedagogical transformation of Religious Education, recording its possible contributions to confronting discrimination, intolerance and racism at school. In the second part, it presents and analyzes the epistemological and pedagogical foundations that underpin the Religious Education curriculum introduced in the Common National Curriculum Base (BNCC), highlighting its social function in the face of the pressing demand for recognition of religious diversity. The results show that Religious Education, as long as its doctrinal and proselytizing nature is overcome, can be a curricular component that promotes the

recognition of religious diversity and that contributes to confronting discrimination, intolerance and racism at school.

KEY WORDS: religious education; racism; intolerance; public school.

Stefan SILBER

Universidad Católica de Nordrhein-Westfalen. Departamento de Teología. Paderborn
Correo-e: stefansilber@gmx.de

Decolonizing theological education. Towards a decolonial transformation of European theology

ABSTRACT: In the past, Christianity served to legitimize and expand colonial rule. If at present it intends to be used as a tool for decolonial liberation, it needs a profound and often painful transformation. Academic theological teaching wields a huge responsibility to support this process of transformation and decolonization. Emerging decolonial theologies around the globe can serve as examples and proof that this transformation is possible. To decolonize European theological teaching, it will be necessary to detect and deconstruct the coloniality of its discourses, concepts and epistemologies on the one hand (3.1) and its power structures and ways of using them on the other (3.2). It is necessary to pay attention to and accept the attitudes and acts of resistance that theology encounters in academia and in ecclesial practices (3.3). In addition, theological teaching needs to learn from theological alternatives that are produced in all parts of the world (3.4) so that it can contribute honestly to the decolonial liberation carried out by the previously colonized peoples.

KEY WORDS: theology; Bible; academic education; coloniality; decolonial turn; liberation.

Raquel VÁZQUEZ RAMIL

Universidad de Valladolid

Correo-e: mariaraquel.vazquez@uva.es

Ángel Serafín PORTO UCHA

Universidad de Santiago de Compostela

Correo-e: angelserafin.porto@usc.es

Labaca Schools in A Coruña, an example of Manjonian pedagogy in a modernist building

ABSTRACT: Andrés Manjón was concerned about the education of the most disadvantaged persons. In 1889 he opened schools for the children of Sacromonte (Granada). His model quickly spread to other places in Spain. Many of them were sponsored by private initiative, like the Labaca Schools of A Coruña, funded by Labaca family in the vicinity of the port of A Coruña, to care for the children of working families. The

building was designed by Leoncio Bescansa Casares, outstanding architect of A Coruña modernism, and today it is still in use as CEIP Labaca. The aim of this article is to analyse the creation of a Manjonian school in the city of A Coruña in 1915, the peculiarities of its construction, and its maintenance in time as a public school, which constitutes both a testimony of the active school and a model of modernist building of great architectural interest. As sources, we have used primary documentation on the construction of the building, kept at the Municipal Archive of A Coruña, and registration documents and visiting books, guarded in the secretariat of the centre itself; press of the time, which give account about the school; and bibliography on the Manjonian pedagogy and the city of A Coruña in the first third of twentieth century.

KEY WORDS: Andrés Manjón; modernist architecture; Labaca Schools; Leoncio Bescansa; historical-educational heritage.

Emilio Lorenzo CRIADO RODRÍGUEZ
Universidad de Valladolid
Correo-e: ecriado@ava.es

Health as a social need in the origin of a school subject on hygiene in Spain: 19th and 20th centuries

ABSTRACT: Between the 19th and 20th centuries, a school subject of health education was introduced and developed in Spain, the so-called subject of Hygiene: its origin and development were parallel to the health situation, with both educational and preventive objectives. Illness in the 19th century was considered by hygienist doctors to be the result of ignorance, misery and neglect, and this, together with the seriousness of the health situation in Spain, implied a pressing social need to apply an education that included the extension of practical and preventive notions of Hygiene, then defined as the art of preserving and improving health. The work covers a long period between 1870 and 1930, during which the subject of Hygiene existed at all times, and which was already established and introduced as a school subject at the end of the 19th century and compulsory in primary education at the beginning of the 20th century. The continuous presence of this subject in school curricula and the very large number of school textbooks on Hygiene corroborate the transcendence and implementation of this subject, since its origin invoked as a health and social necessity.

KEY WORDS: hygienism; Hygiene subject; school; health education; school textbooks.

Álvaro NIETO RATERO
GRUPOEDE/CEIS20-*Universidade de Coimbra, Portugal*
Correo-e: lvrnieto@gmail.com

The digital school press in the Central Region of Portugal and the Autonomous Community of Castilla and León in Spain (2008-2018). Analytical census

ABSTRACT: The proposal we present is aimed at building an analytical census of the digital school press between 2008 and 2018, in the Central Region of Portugal and the Autonomous Community of Castilla and León (Spain), focusing on ICT to work with this resource. The arrival of ICT in schools at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century meant a change in the educational model, but also in habits and in the way of perceiving the world. The school press has not been unaffected by these changes, adapting from paper to new electronic formats, whether in PDF, ePUB and html. This work has a cross-border character, analysing the relevance of the digital school newspaper in the educational centres of these two geographical areas of the Iberian Peninsula. This will be carried out using a quantitative, non-experimental and descriptive methodology. The sample consisted of 1.197 schools, 234 of which had a digital school newspaper. The conclusion is that the digital version, although used by a number of schools, is not the majority in both the Central Region of Portugal and the Autonomous Community of Castilla and León (Spain).

KEY WORDS: school culture; ICT; press; school press; Portugal; Spain.

Damián José PEZZENATI
Instituto Educativo Winter Garden. San Fernando, Buenos Aires, Argentina
Correo-e: damianpezzenati@gmail.com

School Guidance Teams: Analysis of the perceptions of professionals about their operation

ABSTRACT: The high school is organized around various organizational spaces. Since the School Guidance Team is one of those spaces, it must articulate its functions with the other levels of the school structure. What happens with the appearance of EOE in educational institutions? How do education professionals perceive its functioning and the roles carried out by its members? How does the EOE develop its activities in a Private Management College and in a State Management College? This work tries to give answers to these questions, through the study and analysis in two educational institutions, one State and the other Private, about how the professionals of both organizations perceive the operation of the EOE. Through a methodological design of a descriptive and qualitative nature, where the priority instrument will be the semi-structured interview, with an interpretative and comparative nature, this study aims to answer the questions posed.

KEY WORDS: high school; School Guidance Teams; functioning; articulation; management.

Willy W. CHAMBI ZABALETA
Bolivia
Correo-e: wchambi@gmail.com

Policies of quality assurance of higher education in Bolivia: From the vanguard to the rear

ABSTRACT: In the first five years of the 1990s, Bolivia was at the vanguard in the generation of public policies to ensure the quality of higher education, along with countries such as Argentina and Colombia; however, Bolivian policies did not materialize, thus leaving Bolivia as the only country in the region that does not have an accreditation agency for the quality of higher education. Other countries have consolidated their accreditation agencies, reaching and improving the quality of their university institutions and their academic programs. This paper attempts a description of the reasons that may have frustrated the Bolivian initiative, narrates the experiences of Argentina and Colombia, and closes by specifying what Bolivia can learn to make up for lost time.

KEY WORDS: Universities; Bolivia; quality assurance; accreditation.

Cláudio RODRIGUES DA SILVA
Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, Brasil
Correo-e: claudio.rodrigues-silva@unesp.br

Academic readings in graduation: resonances on post-graduation in Brazil

ABSTRACT: We report results based on studies involving Higher Education professors, aiming to present aspects of their standings on the question of readings of basic bibliographies of Courses by graduation students. We emphasize, in this article, notes of professors who establish relations between Graduation and Post-Graduation in relation to readings. This is an exploratory study, based on bibliographical and empirical data, surveyed especially through semi-structured interviews. The participators present diverse standings on this topic, perceived as one the key components and also one of the main challenges of academic-scientific formation nowadays. The readings are characterized as a controversial and urgent theme, because of its relations with the quality of both Graduation and Post-Graduation.

KEY WORDS: academic readings; graduation; post-graduation; quality.

Francisco CALVO GARCIA
Universidad de Gerona
Correo-e: fran.calvo@udg.edu

A university teacher without a school graduate: an experience of post-Franco formal education, lived in the first person

ABSTRACT: The Spanish educational system has undergone important epistemological and structural changes during the last 70 years. At the end of the Franco dictatorship and during the first years of transition, violent practices at the physical level in the context of the school were progressively reduced. The educational model of the eighties and early nineties inherited violent practices at a psychological level, impact whose has not been well studied. With the first post-Franco educational law, a more inclusive pedagogical model began to be envisioned, in accordance with the social needs of the time and generator of second opportunities. This article deals with a real practical case, written in the first person, about the author's experiences as he passed through two opposing paradigms of the Spanish educational system between the eighties and the nineties. The objective is to reflect on the impact of psychological violence on academic performance in the first phase of schooling and, on the other hand, on how it was able to regain trust in the educational system based on the emotional ties established in a totally innovative pedagogical proposal. Finally, it reflects on some of the challenges that formal education need to consider in this historical moment.

KEY WORDS: formal education; violence; psychological violence; educational experience; social justice.

PRESENTACIÓN. EDUCACIÓN Y DECOLONIALIDAD: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

*Presentation.
Education and decoloniality:
challenges and possibilities*

Educação e decolonialidade:
desafios e possibilidades

Vitor Hugo MENDES
Adecir POZZER
Elcio CECCHETTI
(coordinadores)

Recepción: 20 de enero de 2022
Envío a informantes: 27 de enero de 2022
Aceptación definitiva: 8 de marzo de 2022

EL ‘GIRO DECOLONIAL’ representa hoy un importante movimiento que, comenzando en los años de 1990, sobre todo con intelectuales latinoamericanos que vivían en Norteamérica, en muy poco tiempo se transformó en una destacada perspectiva teórico-social que produjo un nuevo impulso al pensamiento crítico desarrollado en América Latina y Caribe. Cabe subrayar, como se podrá notar en los trabajos que serán presentados, que su importancia e influjo –más allá de los importantes debates que provocó en el ámbito académico, siempre acompañados de una sólida reflexión teórica que se extendió por diferentes áreas del conocimiento–, logró trazar nuevos desafíos para el campo de acción de las más distintas prácticas sociales, entre las cuales destacamos las prácticas educativas.

De modo general, uno de los aportes principales de la propuesta decolonial consiste en la mirada crítica que ofrece a los eventos colonizadores que se dieron en el

pasado histórico de América Latina y Caribe. Allí se detecta el comienzo de lo que el peruano Aníbal Quijano, por cuenta del dominio ejercido por las coronas ibéricas (España y Portugal) sobre las tierras colonizadas y sobre los colonizados, distinguió como la emergencia de la *matriz colonial de poder*. Este proceso, que está exactamente en la raíz de la modernidad, instituyó un poderío cuyo mando se apropió de todos los ámbitos de existencia social:

1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la «naturaleza» y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. (Quijano, 2014, p. 289)

A la luz de eso, los decoloniales sostienen que estos procesos colonizadores están lejos de ser un elemento histórico que quedó enterrado en el pasado junto a los movimientos de independencia de los países latinoamericanos. En realidad, concluyen que sus efectos persisten, aunque ya no desde dinámicas expropiadoras y coercitivas, sino más bien a partir de una reconfiguración interna y externa del poder que se impone no solo a lo cotidiano de los sujetos, sino también en las definiciones geopolíticas.

En otras palabras, la colonialidad aún persiste mediante la supremacía y la universalidad del sistema mundo europeo-cristiano-patriarcal-capitalista, que sigue imponiendo sus elementos simbólicos como referencia para la constitución de las identidades, mientras que los elementos de las culturas latinoamericanas y caribeñas siguen relegados a la condición de «colonias» sistemáticamente exotizadas, despreciadas o forzadas a desaparecer. Este proceso, inclusive, impregnó epistemologías, metodologías, sistemas y prácticas educativas. Por ello, los sistemas educativos adoptados desde la época colonial hasta la actualidad tienden a privilegiar una única forma de conocimiento que somete y deslegitima otras epistemologías existentes (Méndez, 2009).

Desde el punto de vista antropológico, sabemos que la educación es uno de los medios más eficaces para transmitir y perpetuar los bienes simbólicos y lingüísticos, incluyendo los principios y valores fundamentales de cada grupo social. A través de procesos educativos, cada pueblo se comunica, (re)crea y desarrolla su quehacer en relación con la vida, la naturaleza y las sociedades circundantes. Como afirmó Geertz (1989), si las culturas son conjuntos de elementos simbólicos que proporcionan el vínculo entre lo que los humanos son capaces de convertirse y en lo que realmente se convierten, la educación es el mecanismo para la (re)producción de patrones culturales y sistemas de significados construidos históricamente, dando forma, propósito y dirección a los procesos identitarios de cada uno.

Por ello, en las últimas décadas, un número creciente de intelectuales como Lan-der (2000), Castro-Gómez (2007, 2011), Grosfoguel (2016), Mignolo (2010, 2013, 2017), Palermo (2009) y Walsh (2013, 2014), entre otros, vienen denunciando la «colonialidad del saber» que recae sobre las esferas del saber y sus campos de incidencia, como escuelas y universidades. Estos pensadores decoloniales aluden a que las lógicas de la dominación colonial no fueron superadas con la independencia política de las regiones conquistadas, ya que la colonialidad se mantiene a través de una serie de sistemas, estructuras, jerarquías, pedagogías y metodologías.

Esa colonialidad del saber se extiende sobre los parámetros de construcción de conocimiento y todos sus campos de incidencia (la academia, la escuela, los intelectuales...), donde las nociones de objetividad y veracidad van de la mano de una «episteme» ligada a la supuesta superioridad de lo racional, lo que sirve a la legitimación de lo moderno y lo occidental como marcos hegemónicos de sentido.

Por lo tanto, el reto es decolonizar estos procesos para potencializar, valorizar y reconocer los saberes y conocimientos de las diferentes culturas, pueblos, etnias y colectividades. De ahí que la propuesta de una educación decolonial implica la búsqueda y el reconocimiento de fuentes pedagógicas del continente latinoamericano que, además de los modelos de ser, vivir y pensar de los pueblos indígenas y afroamericanos, representan modos diversos de resistencia y formas alternativas de desarrollo educacional. En este sentido, las pedagogías decoloniales fomentan el pensamiento basado en diferentes saberes, racionalidades, conocimientos, prácticas y formas de vida. Son pedagogías que invitan a ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y conocer de otra manera.

Considerando estos aspectos, este monográfico reúne una serie de cuestiones decoloniales que, de modo general, recogen al menos cuatro perspectivas principales. Así, tenemos un conjunto de artículos que inventarían puntos introductorios al debate educación y decolonialidad; luego, otro bloque en lo cual se investigan algunas situaciones de los pueblos indígenas y la decolonización de la práctica educacional; a continuación, de forma análoga, emergen los debates sobre las culturas afroamericanas y la educación decolonial; por fin, algunos artículos que se ponen a reflexionar sobre lo decolonial y lo religioso en el ámbito de la educación, un aspecto indispensable en las culturas latinoamericanas. Al todo tenemos dieciséis trabajos que confluyen en presentar los desafíos y las posibilidades de las propuestas decoloniales en educación.

El monográfico reúne una multiplicidad de autores, voces y saberes diversos que, desde sus espacios de reexistencia, reflejan, proponen y laboran por una educación decolonial que considere otras y diversas epistemologías y prácticas educativas, alternativas que den cuenta de la pluralidad de formas de ser y estar en el mundo o, mejor dicho, de la realidad pluricultural y multiétnica de la Amerindia.

En el primer artículo, el brasileño Vitor Hugo Mendes (*GIR *Helmantica Paideia**-Universidad de Salamanca) aborda el «Giro decolonial e educação no contexto latino-americano». Desde un estudio bibliográfico, el autor intenta aproximarse y responder sobre lo que significa el giro decolonial y qué implicaciones aporta a la educación en el contexto de América Latina y El Caribe.

Adecir Pozzer (Secretara de Educación de Santa Catarina, Brasil), en «Pesquisa em educação como experiência (auto)formativa e decolonial do saber», a partir del análisis de tesis producidas en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Santa Catarina (UFSC), sostiene que la mayoría de las investigaciones reproducen lógicas predominantes del pensamiento educativo, con mayor incidencia de corrientes crítico-dialécticas, manteniendo la colonialidad del conocimiento si se invisibilizan diferentes racionalidades y alteridades.

En el trabajo «Diálogos sobre educação e interculturalidade – educar para o mundo», las autoras Karla Lucia Bento y Lilian Blanck de Oliveira (Universidade Regional de Blumenau, Brasil) reflexionan sobre las raíces de la colonialidad, a menudo reforzada por prácticas educativas que reproducen patrones de opresión y sumisión a diferentes pueblos. Asumiendo que la interculturalidad y la decolonialidad son, en sí

mismas, experiencias transformadoras, crean reflexiones que nos llevan a esperar otros mundos posibles.

El cuarto trabajo, «(De)colonialidade da ideia de infância na educação latino-americana e caribenha», de las autoras María Cecilia Leme Garcez (Universidad Nacional, Costa Rica) y Suzan Alberton Pozzer (Universidad de Salamanca, España) busca (de)colonizar la idea de niñez en la educación latinoamericana y caribeña con el fin de promover nuevas perspectivas sobre la niñez en su integralidad.

Con «Decolonização e formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a produção científica no cenário brasileiro», Simone Rodrigues Batista Mendes (Instituto Insikiran/UFRR, Brasil) reflexiona sobre el pensamiento decolonial en los cursos de formación de maestros indígenas a través de su materialización en la producción científica. Para ello, realizó una revisión de las publicaciones producidas en el período de 2010 a 2020, notando una significativa producción acerca del tema, sin embargo, en su gran mayoría, producida por personas no indígenas.

Clovis Antonio Brighenti (Universidade Federal da Integração Latino-americana/UNILA, Brasil), en «Cosmologias guarani e educação escolar: um estudo a partir do contexto do oeste do Paraná» analiza en qué medida los conceptos cosmológicos guaraníes están presentes en las escuelas de los tekoha kuêra (pueblos) Avá-Guarani y cómo se produce el enfrentamiento con la ideología de la sociedad occidental.

A continuación, Stephany Paipilla Fernández y Beleni Saléte Grando (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil) presentan «La educación del gusto en las comunidades rurales chiquitanas localizadas en la frontera Brasil-Bolivia» y analizan cómo se realiza la educación del gusto de las comunidades chiquitanas, ubicadas en la frontera entre el estado de Mato Grosso (Brasil) y la provincia de José Miguel de Velasco (Bolivia). Los resultados indican que el cuerpo-investigador está atravesado por el cruce de fronteras coloniales, haciendo visibles las tradiciones científicas y universalistas sobre los sentidos, los apagones en la historia local y en la memoria alimentaria.

En «Vozes-negras nas fronteiras da colonialidade: pedagogia de (re)existência, um modo outro de (des)aprendizagem», las autoras Ilka Miglio de Mesquita (Universidade Tiradentes, Brasil) y Mirianne Santos de Almeida (Secretaría de Educación de São Cristóvão, Brasil) reflexionan respecto a los diálogos con niñas negras y quilombas sobre los cruces del racismo en la vida y las experiencias de aprendizaje. Señalan que el ejercicio de la escucha sensible permitió comprender que en las voces negras de niñas y quilombas resuenan sentidos y gestos orgánicos de resistencia que constituyen una pedagogía de la (re)existencia.

Luego, el trabajo «Conexões entre políticas afrodescendentes, currículo e ensino desde uma perspectiva decolonial e pós-colonial», de Cláudia Battestin (Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil), Gustavo Faget Caballero (Instituto de Profesores Artigas, Uruguay) y Francisco Javier Gárate Vergara (Universidad de Las Américas, Chile), analiza cómo se construye una práctica discursiva a partir de diferentes interacciones que van desde las relaciones sociales y de poder hasta las prácticas culturales. Utilizan contribuciones del análisis del discurso político para problematizar la noción de currículo, desde una perspectiva decolonial y poscolonial.

El artículo de Josiane Beloni de Paula (Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Brasil), Patrícia Magalhães Pinheiro (Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil) y Elison Antonio Paim (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil), titulado «Educação antirracista e decolonialidade na educação brasileira: memórias e experiências

de professoras e professores», elucida la urgencia de una educación antirracista en la sociedad brasileña, dada la realidad vivida desde la colonización. Para ello privilegian la escucha de las narrativas, voces, recuerdos y vivencias de docentes comprometidos con la lucha antirracista.

En «Aportes centroamericanos para una pedagogía decolonial: María Isabel Carvajal y Berta Cáceres», José Mario Méndez Méndez (Universidad Nacional, Costa Rica) analiza el pensamiento y las prácticas socioeducativas de estas educadoras que entendieron la educación como mediación liberadora y a la persona educadora como acompañante de procesos transformadores. El autor destaca que estas dos educadoras centroamericanas siguen inquietando a quienes se resisten a los cambios sociales y siguen esperanzando a quienes confían en la educación como mediación para la construcción de una sociedad más justa.

A su vez, Dulcelene Ceccato (Instituto de Educación y Asistencia Social, Brasil), en el artículo «Decolonizar a educação desde o *tópos* da Terra e da Coletividade nas filosofias de Rodolfo Kusch e Ailton Krenak», realiza una hermenéutica de dos elementos considerados originales y perdurables en la vida de los pueblos sudamericanos: la 'Tierra' y la 'Colectividad', que son abordados filosóficamente por dos pensadores, Kusch y Krenak. A partir de ello, analiza críticamente los principios educativos vigentes y la urgencia de superar las colonialidades vigentes en la actualidad, buscando, finalmente, recuperar la perspectiva ética e intercultural de la convivencia.

En «Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal», los autores Vitor Hugo Mendes y José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca, España) indican que, aunque estos dos países tuvieron una importancia fundamental en los procesos coloniales que se iniciaron en el siglo xv, la colonialidad/decolonialidad sigue siendo un tema controvertido a la hora de afrontar este pasado en el presente. El trabajo trata de examinar, de manera introductoria, cómo esta discusión se va perfilando en el ámbito educacional de los países ibéricos (España y Portugal).

Nicolás Panotto (Universidad Arturo Prat, Chile), en «Decolonizar la secularización como nudo epistémico para la construcción de saberes-otros: hacia una educación intercultural (crítica) de lo religioso», analiza los abordajes, aportes y límites de las teorías pos/decoloniales sobre la idea de secularización. Específicamente propone un esquema de educación intercultural crítica con lo religioso como un modo de promover, desde una perspectiva pedagógica, una visión subalterna y crítica de y desde lo religioso, con el propósito de superar la secularización como un marco reduccionista del concepto de lo religioso y como lógica de poder epistémico.

El trabajo titulado «Decolonialidad y educación religiosa en Brasil», de Elcio Cecchetti (Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil), tiene como objetivo contextualizar la creación y el fortalecimiento de la propuesta de transformación epistemológica y pedagógica de la educación religiosa, registrando sus posibles aportes para enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela. Los resultados muestran que la educación religiosa, en tanto que se supere su carácter doctrinal y proselitista, puede ser un componente curricular que promueva el reconocimiento de la diversidad religiosa y que contribuya a enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela.

Nuestro monográfico se cierra con la aportación de Stefan Silber (Universidad Católica de Nordrhein-Westfalen, Alemania), con el trabajo «Decolonizar la educación

teológica. Ensayo de transformación decolonial de la teología europea» propone decolonizar la educación teológica europea y deconstruir la colonialidad tanto de sus discursos, conceptos y epistemologías como de sus estructuras de poder y modos de emplearlas. Defiende que la educación teológica debe aprender de alternativas teológicas que se producen en todas las partes del mundo para que pueda contribuir sinceramente a la liberación decolonial protagonizada por los pueblos anteriormente colonizados.

Bibliografía

- CASTRO-GÓMEZ, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFUGUEL, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. CASTRO-GÓMEZ y R. GROSFUGUEL (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.
- GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- GROSFUGUEL, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistémico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- LANDER, E. (ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- MÉNDEZ, J. M. M. (2009). *Educação intercultural e justiça cultural*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MIGNOLO, W. (2013). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Akal.
- MIGNOLO, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 1-17.
- PALERMO, Z. (2009). Conocimiento «otro» y conocimiento del otro en América Latina. *Estudios Digital*, 21, 79-90.
- QUIJANO, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- WALSH, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (coord.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- WALSH, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*, 1, 17-31.

GIRO DECOLONIAL E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Decolonial Turn and Education in the Latin American Context

Vitor Hugo MENDES
GIR Helmantica Paideia (Universidad de Salamanca)
Correo-e: mendesvh90@gmail.com

Recibido: 20 de mayo de 2021
Envío a informantes: 30 de mayo de 2021
Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: O que se convencionou chamar *giro decolonial latinoamericano* constitui hoje um *movimento* de muitas expressões cuja recepção, nas mais diversas áreas do conhecimento e das práticas sociais, tem provocado uma enorme multiplicação de produções. Trata-se de distintas iniciativas que possuem um perfil muito diversificado: congressos, seminários, livros, artigos, manifestos, debates, etc. É preciso reconhecer que a *proposta decolonial*, como toda corrente de pensamento emergente, não está imune à adesão fácil (modismo), tampouco, é o outro lado da moeda, aos críticos que tratam de impugná-la em bloco. Sabendo-se que trigo e joio crescem juntos, para avançar, chegada a hora da colheita, é preciso separar um e outro. Neste sentido, cabe sublinhar que ao longo de duas décadas de intenso trabalho, o *debate decolonial* demarcou um posicionamento crítico frente à discussão *pós-colonial*. À luz destas questões introdutórias, duas interrogações parecem inevitáveis: O que significa giro decolonial latinoamericano? Que implicações traz para a educação no contexto da América Latina e Caribe? Neste trabalho, mediante um estudo bibliográfico, tratamos de abordar e responder a estas indagações.

PALABRAS-CHAVE: giro decolonial; educação; contexto latinoamericano.

ABSTRACT: What has been called decolonial turn, constitutes today a movement of many expressions whose reception, in the most diverse areas of knowledge and social practices, has provoked an enormous multiplication of productions. These are distinct initiatives that have a very diversified profile: congresses, seminars, books, articles,

manifestos, debates, etc. It is necessary to recognize that the decolonial proposal, like every emerging current of thought, is not immune to easy adherence (fad), nor is it the other side of the coin, to the critics who try to impugn it in block. Knowing that wheat and tares grow together, in order to move forward, when the time comes for the harvest, it is necessary to separate one from the other. In this sense, it is worth emphasizing that over two decades of intense work, the decolonial debate has demarcated a critical position vis-à-vis the post-colonial discussion. In light of these introductory issues, two questions seem unavoidable: What does the Latin American decolonial turn mean? What implications does it have for education in the context of Latin America and the Caribbean? In this paper, through a bibliographical study, we try to approach and answer these questions.

KEY WORDS: decolonial turn; education; Latin American context.

1. Introdução

QUE SE CONVENCIONOU chamar *giro decolonial latino-americano* constitui hoje um *movimento* de muitas expressões cuja recepção, nas mais diversas áreas do conhecimento e das práticas sociais, tem provocado uma enorme multiplicação de produções. Trata-se de distintas iniciativas que possuem um perfil muito diversificado: congressos, seminários, livros, artigos, manifestos, debates, etc.

Muito embora a *perspectiva decolonial* se mostre realmente promissora e se preste para incrementar os mais diferentes debates sobre América Latina e Caribe, não deixa de ser inquietante essa profusão de temas, textos e autores que, em alguma medida, fazem sua ‘profissão de fé decolonial’. É preciso reconhecer que a *proposta decolonial*, como toda corrente de pensamento emergente, não está imune à adesão fácil (modismo), tampouco, é o outro lado da moeda, aos críticos que tratam de impugná-la em bloco. Sabendo-se que trigo e joio, como diz o ditado, crescem juntos, para avançar, chegada a hora da colheita, é preciso separar um e outro.

Nesta direção, cabe sublinhar que ao longo de duas décadas de intenso trabalho, o *debate decolonial*, sobretudo pela produção teórica dos pioneiros do grupo de investigação *Modernidade/Colonialidade*, demonstrou a necessidade de re-contextualizar o pensamento social crítico latino-americano assinalando continuidades-descontinuidades em termos de compreender a *colonização* e afrontar os efeitos da *colonialidade*. Por sua vez, dessa maneira, a *analítica decolonial* trata ainda de demarcar o seu posicionamento crítico frente à discussão *pós-colonial*. Como se pode notar, estamos diante de um debate interessante e qualificado que merece detida atenção e reflexão.

Tendo em consideração estas questões que dizem respeito à formulação do pensamento social latinoamericano, dada a sua importância, atualidade e impacto, neste trabalho buscamos compreender o *giro decolonial latinoamericano*, contudo, tendo em vista examinar um campo bastante específico deste debate que, progressivamente, está ganhando forma e consistência: a *problemática educativa decolonial*.

Grosso modo, um aspecto central no âmbito do *pensamento decolonial* é a sua crítica frontal à *modernidade* e sua contraface, a *colonialidade*. Como se sabe, a educação (*Bildung*), não obstante as diferentes ‘crises’ que historicamente acompanharam suas diferentes formulações pedagógicas, sempre representou a ‘filha predileta’ da modernidade. Foi em base à educação moderna que se constituiu os mais diversos ideais de

sociedade, de emancipação humana e social. Em boa medida, para não dizer exclusivamente, a educação, as propostas pedagógicas e os sistemas educacionais no contexto latinoamericano são tributárias destes fundamentos modernos que ‘nortearam’ o processo civilizatório ocidental.

À luz destas instigantes questões introdutórias, talvez duas interrogações pareçam inevitáveis: O que significa giro decolonial latinoamericano? Que implicações traz para a educação no contexto latinoamericano? Neste trabalho, de forma breve, tratamos de abordar e responder a estas indagações.

2. Buscando compreender o ‘giro decolonial’ latinoamericano

O termo *giro*, *quinada*, *virada* ou ainda *reviravolta* alcançou notoriedade quando, a meados do século xx, coligado ao vocábulo *linguagem*, a expressão (*giro linguístico*) passou a designar as diversas acepções da *virada linguística*¹ (sintática, pragmática, hermenêutica, etc.). Devemos lembrar que naquela altura, os estudos sobre a linguagem, iniciados ainda no final do século xix com F. Saussure e outros importantes autores, adquiriam força suficiente para indicar a emergência de um ‘novo paradigma’ calcado na linguagem (cf. Habermas, 1990, p. 22). Em base a isto, o *Linguistic turn*, como ficou amplamente conhecido na sua formulação em inglês, significou um movimento de grande impacto nos ambientes acadêmicos, basta lembrar sua gigantesca repercussão no âmbito da filosofia (correntes pós-estruturalistas, pós-modernas, etc.).

No que diz respeito ao *decolonial*² (sem ‘s’), mais recentemente, já no início do século xxi, vamos encontrar as primeiras referências ao termo nos escritos de Catherine Walsh e C. Sandoval (Maldonado Torres, 2006, p. 175), categoria que foi rapidamente incorporada ao debate público por conta da trajetória do grupo Modernidade/Colonialidade. Foi no bojo destas discussões que Maldonado Torres, filósofo porto-riquenho, trouxe com originalidade a expressão *giro decolonial* (2006) tratando de indicar o novo alcance pretendido no âmbito dos estudos sobre a *colonialidade*. No ano seguinte, como que ‘instituído’ a nova nomenclatura, deu-se a publicação do livro *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (2007), organizado por Castro Gómez e Ramón Grosfoguel.

Embora ainda não se sabe se a continuidade destes esforços, tratando do decolonial, configura de fato um *giro* com a magnitude que o termo suscita, parece evidente, de toda maneira, que se busca demarcar uma nova etapa para o pensamento crítico latinoamericano e seu conseqüente engajamento social (cf. Mendes, 2020). Não obstante, quiçá para compreender o real alcance do que se convencionou chamar *giro decolonial latinoamericano*, tendo em vista averiguar o seu impacto na educação, faz-se necessário considerar, mesmo que brevemente, diferentes eventos cuja trajetória se

¹ A origem do termo, em 1960, segundo RORTY (1990, p. 63, pie de página 11) é atribuída a Gustav Bergmann (1906-1987) e adquiriu popularidade com a obra *El giro linguístico. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística* (1967), de Richard Rorty (1931-2007).

² Como esclarece W. Mignolo, «el empleo de de-colonial, en vez de des-colonial (con o sin guión), lo propuso Catherine Walsh como manera de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de ‘descolonización’ en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de ‘post-colonialidad’» (MIGNOLO, 2008, p. 246, pie de página 3).

entretecem produzindo conexões e intercâmbios nem sempre fáceis de examinar em todos os seus afluentes e confluências teóricas e práticas.

Tendo presente o contexto histórico caracteristicamente intenso como foi o século passado, chama atenção, de um lado, o agitado processo de planificação da ‘ordem’ mundial no período pós-segunda guerra; de outro, os contínuos enfrentamentos contra aquele *establishment* que *norteou* o sistema sociocultural e político-econômico global. É interessante notar que estes eventos, enunciando uma *mudança de época* que se agudizou com o fim de século e de milênio, repercutiu significativamente no mundo acadêmico. *Grosso modo*, o campo teórico, sobretudo pelo predomínio do *giro linguístico* (estruturalismo, pós-estruturalismo, desconstrução, redescrição, pós-metafísico, etc.), se viu invadido não só pela insurgência de novas temáticas socioculturais, mas, na sequência, sobretudo pelo incremento de diferentes abordagens teórico-metodológicas que transgrediam os antigos cânones de ciência, conhecimento e verdade.

Nesta perspectiva cabe destacar, entre outros movimentos teóricos emergentes, o impacto causado pelo surgimento dos *cultural studies* (estudos culturais), nos anos de 1950, na Grã-Bretanha. Trata-se da conformação de um novo campo investigativo que, interagindo inicialmente com as ideias de F. R. Leavis (1895-1978), foi ganhando forma e originalidade sobretudo com os trabalhos de Richard Hoggart (1918-2014), Raymond Williams (1921-1988) e E. P. Thompson (1924-1983). Em 1964, dando grande visibilidade a este programa, Hoggart fundou o *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), junto à Universidade de Birmingham, assumindo o encargo de primeiro diretor. Fundamental no desenvolvimento ulterior dos estudos culturais, o CCCS contou logo de início com a destacada participação do britânico-jamaicano Stuart Hall (1932-2014), quem sucedeu a Hoggart na direção do centro (1968).

Reconhecido como um dos mais importantes representantes dos estudos culturais, a obra de Hall, interagindo com diferentes correntes de pensamento contemporâneo, forjou uma robusta participação no âmbito destes debates e alcançou uma influência que perdurou para muito além do fechamento do CCCS em 2002. Neste sentido, entrecruzando crítica literária e crítica sociocultural (cf. Jitrik, 2000), os *estudos culturais* se tornaram um importante campo de estudos interdisciplinares que, tratando da relação *cultura e sociedade*, se consolidou tanto mais se disseminou nos países de fala inglesa. Estados Unidos, de maneira particular, se tornou o principal centro de produção e difusão dos *cultural studies*.

Não por acaso, foi neste ambiente sociocultural sobrepujado pela influência anglo-saxã que, nos anos de 1980, se desenvolveu uma das perspectivas mais destacadas do *pós-colonialismo*. Trata-se, neste caso, de um posicionamento crítico frente ao colonialismo britânico que se sobressaiu, entre outros, sobretudo pelos trabalhos dos autores índios Gayatri Chacravorty Spivak (1942), Homi Bhaba (1949) e do palestino Edward Said (1935-2003). Embora, neste período, já vinculados a diferentes universidades norte-americanas, a produção teórica destes autores rejuntou distintas trajetórias do pensamento crítico para desconstruir a contínua hegemonia do discurso colonial. Os primeiros, a partir dos *estudos subalternos*, grupo que se organizou nos anos de 1970 em torno ao historiador Ranajit Guha, na Universidade de Sussex, Inglaterra, chamaram a atenção para a problemática do colonialismo britânico no sul asiático. E. Said, por sua vez, tratou de destrinchar o caráter profundamente ideológico com que o Ocidente procurou exercer o seu domínio colonizador mediante a invenção do Oriente pelo *Orientalismo*.

A partir destas iniciativas, identificados particularmente com esta renovada produção acadêmica, no alvorecer dos anos de 1990, nos Estados Unidos, surgiu o *Grupo de estudos subalternos latino-americanos*. Pouco depois dos primeiros anos de trabalho, ainda no final da década, alguns integrantes, distinguindo e defendendo particularidades que deviam constituir uma base teórica própria para os estudos latino-americanos, deixaram de participar daquela agremiação e, paulatinamente, deram origem a um coletivo chamado Modernidade/Colonialidade (M/C). Muito embora, inicialmente, os nomes de referência foram na sua maioria professores latino-americanos vinculados a universidades norte-americanas, durante as duas primeiras décadas do século XXI cada vez mais o Grupo M/C foi constituindo uma rede cuja diversidade dos membros, quase todos com carreiras acadêmicas já consolidadas, deram lugar a uma multiplicidade de novos núcleos em diferentes universidades latino-americanas e além-mar.

Como já foi indicado, a rede M/C foi responsável por cunhar o vocábulo *decolonial*, assim como, a expressão *giro decolonial*. Tratando de dar consistência teórica a essa proposta, ao longo de uma curta e intensa trajetória de trabalho a rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D) logrou demarcar, no contexto do debate sobre o *colonialismo*, um horizonte analítico que foi se ajustando à situação latino-americana³ e, dessa maneira, pode posicionar (divergências-convergências) em relação às propostas *pós-coloniais*.

Enquanto abordagem teórica, o *pensamento decolonial* se nutre de uma constelação de autores e de perspectivas analíticas que, não obstante as diferenças dos elementos categoriais utilizados, convergem em reconhecer que a *colonização de Abya Yala* foi, na realidade, o começo de um complexo processo histórico que engendrou a autocompreensão do mundo moderno (*modernidade*). Neste sentido, aquela *incurção colonizadora* que teve início com as coroas ibéricas ao cruzar o Atlântico, e foi responsável por inventar a *América*, corresponde desde a sua origem ao *outro lado* da modernidade (cf. Mignolo, 2007, 2017). Portanto, desde esta perspectiva, afirma E. Dussel (2016, p. 60), «a modernidade teria cinco séculos de existência, igual ao ‘sistema-mundo’ [I. Wallerstein], e era coextensiva ao domínio europeu sobre o planeta, do qual teria sido o ‘centro’ desde 1492».

De acordo com A. Quijano, teórico que teve uma destacada contribuição na fundamentação do pensamento decolonial, se trata da constituição da *matriz colonial de poder* (MCP) cujo domínio, arbitrário e total, se apoderou dos cinco âmbitos da *existência social*: «1) o trabalho e seus produtos; 2) articulado com o anterior, a ‘natureza’

³ Cabe, todavia, lembrar que, este ‘novo’ enfoque, embora submetendo a um criterioso exame a tradição do pensamento crítico latino-americano, avança, sobretudo, por conta da radicalização daqueles impulsos fundamentais explicitados com a teoria da dependência, as teologia(s) e filosofia(s) da libertação, entre outros. Talvez o vínculo (continuidade-descontinuidade) com essa trajetória poderia explicar a rápida expansão que vem alcançando as correntes decoloniais no contexto latino-americano na última década. Vale a pena sublinhar que um aspecto característico na formulação do pensamento crítico latino-americano tem sido o seu caráter ‘coletivo’. Podendo ser expresso na linha de um *movimento social*, implicando *teoria e prática*, este se distingue daquela ‘estabilidade acadêmica’ que geralmente constitui uma corrente ou uma escola de pensamento. Em vista disso, é importante perceber que o Grupo M/C/D cada vez mais tem privilegiado a palavra *rede* para indicar uma proposta de trabalho que, na realidade, adquiriu tal autonomia que se expandiu para muito além daquele núcleo inicial de autores. Dado o seu inevitável crescimento e impacto, a perspectiva *decolonial* hoje tornou-se um marco indispensável nos diferentes debates latino-americanos.

e seus recursos de produção; 3) o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento»; e, finalmente, «5) a autoridade e seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças»⁴ (Quijano, 2014, p. 289).

Mediante essa conjunção de interesses em contínua articulação e refinamento, o *colonialismo*, pautado pela supremacia e a *diferença imperial*, se impôs como estratégia dominante e de modo a condicionar o sistema-mundo moderno em todo o seu alcance. Em razão disso, mesmo depois do fim do regime colonial, a *colonialidade do poder* continuou a subjugar, não obstante suas ‘independências’, as antigas colônias e o mundo. Em suma, a implantação da *matriz colonial de poder* conduziu ao modelo contemporâneo de sociedade, o atual sistema global/patriarcal/capitalista.

É importante salientar que baseado neste processo implacável que produziu concomitantemente modernidade/colonialidade, também se originou um terceiro elemento, a *decolonialidade*. Tal como explica W. Mignolo, «o pensamento de-colonial emergiu na fundação mesma da modernidade/colonialidade como contrapartida» à sua razão dominante. Neste sentido, segundo defende o professor argentino, o *de-colonial* possui um caráter insurgente e que busca significar todas as expressões do «movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade» (Mignolo, 2008, pp. 250 e 251). Seguindo este raciocínio, temos que o *pensamento decolonial*, enquanto se orienta a uma análise da colonialidade, «consiste no trabalho inevitável de desvendar como funciona a matriz [colonial de poder]» em todos os seus desdobramentos históricos. Por su vez, para além disso, reverbera uma *opção decolonial* que visa «o projeto inevitável de tirar a todos da ilusão da modernidade e da armadilha da colonialidade» (Mignolo, 2017, p. 10).

Para E. Dussel, este movimento crítico com pretensões de superar a inevitável *colonialidade* que se originou com a modernidade pode ser denominado de *trans-modernidade*, ou seja, a retomada de «todos os aspectos que se situam ‘mais-além’ (e também ‘anterior’) das estruturas valoradas pela cultura europeia e norte-americana, e que continuam vigentes nas grandes culturas universais não-europeias» (Dussel, 2016, p. 64). Tratando de acompanhar e contribuir com este debate, o sociólogo português B. S. Santos (cf. Santos e Meneses, 2014) desenvolveu o programa que ficou conhecido como *epistemologias do sul*, uma potente metáfora que busca o reconhecimento daquelas culturas, identidades e racionalidades que foram emudecidas e submetidas no itinerário civilizatório euro-ocidental.

Tendo em consideração estes elementos, podemos dizer que a passos largos identificamos algumas características principais do que se convencionou chamar *giro decolonial* no contexto latino-americano. Como se pode notar, à diferença das análises pós-coloniais que, em geral, se pautam por escudrinhar o colonialismo a partir dos seus impactos mais recentes nas colônias britânicas e francesas, a perspectiva *decolonial* se enfrenta com condicionamentos históricos não só anteriores, mas, que, destrinchados em seus fundamentos, explicitam a origem mesma do *sistema colonial moderno*. Dito de outra maneira, ao radicalizar (ir à raiz) as contradições da modernidade/

⁴ De acordo com Quijano, «nos últimos dois séculos, porém, e até a irrupção das questões da subjetividade e do gênero no debate, o olhar eurocêntrico não foi capaz de perceber todas essas áreas na configuração do poder, pois foi dominado pelo confronto entre duas correntes principais de ideias: uma hegemônica: liberalismo; e outro subalterno, embora de intenção rebelde: o materialismo histórico» (2014, p. 289).

colonialidade, a proposta decolonial, junto de ampliar significativamente os horizontes do debate pós-colonial, pôde retomar e ‘sulear’ os debates latino-americanos em um novo marco de compreensão.

Desde esta perspectiva crítica decolonial, são muitas as iniciativas que se põem a indagar e a investigar a situação histórica, passado e presente, da América Latina e Caribe, bem como, encontrar alternativas para superar os efeitos continuados da colonialidade. Entre outros, como veremos a seguir, se destaca os estudos no campo da educação que buscam tanto decolonizar a educação como prover uma educação decolonial.

3. Educação e perspectiva decolonial

A partir do que foi apresentado anteriormente sobre o *giro decolonial*, neste momento podemos passar a examinar a *situação educacional latino-americana*. De maneira geral, tratamos de evidenciar algumas irresoluções que acompanham os contínuos processos de ‘modernização’ implementados nos diferentes países da região tendo em vista apresentar os desafios relacionados com a questão educativa. Na sequência sublinhamos alguns âmbitos nos quais se destaca a *imprescindível tarefa de decolonizar da educação*.

3.1. A situação educacional na América Latina e Caribe

A *questão educativa*, no contexto latino-americano, representa historicamente um gigantesco desafio social. Para realizar esta tarefa, obviamente inconclusa e justificadamente interminável, e avançar, a problemática educacional tem sido retomada, analisada e discutida em seus mais diferentes aspectos históricos, pedagógicos, políticos... Uma busca rápida nas redes sociais com a chamada ‘educação na América Latina’ não deixa de surpreender pela quantidade, diversidade e até mesmo pela qualidade das informações disponíveis. Além disso, se a busca contemplar as diferentes disciplinas que mais diretamente conformam as *ciências da educação* (pedagogia, história, filosofia, sociologia, psicologia da educação...), vamos encontrar um elenco enorme de autores, textos, eventos... tratando de explicitar temas, afrontar problemas e advertir potencialidades que invariavelmente remetem a um multiverso campo educativo. *Grosso modo*, a educação em seu substrato moderno emerge como uma *práxis social emancipatória* e, portanto, indispensável para o desenvolvimento regional latino-americano.

Apesar desta inequívoca *movimentação educacional*, de acordo com Gentili (2017) a educação latino-americana, ao longo das últimas cinco décadas, viveu um intenso dilema. De um lado, sublinha o autor, estão os sistemas nacionais de educação que, na medida em que se desenvolveram, ampliando o seu alcance, permitiram incluir setores da população que antes não tinham acesso à escola. De outro, adverte Gentili, estes avanços, atravessados por uma progressiva segmentação e, portanto, incapaz de superar antigas segregações sociais, produziu «novas dinâmicas de exclusão endógenas, cada vez mais complexas e difusas». Na verdade, pondera o educador argentino, «a expansão da escolaridade se deu em um contexto de intensificação da injustiça

social», ou seja, «o avanço educacional teve, de fato, muito pouco impacto na redução dos efeitos da crise social produzida por um modelo de desenvolvimento excludente e desigual» (Gentili, 2017).

Dada a relevância destes dados, é interessante observar que *educação* e *desenvolvimento*, foram transformados em termos afins e inevitáveis na agenda político-econômica latino-americana. Sob este prisma, particularmente nas últimas décadas do século xx, foram efetivadas grandes reformas educacionais em boa parte dos países da América Latina e Caribe tendo em vista ‘reconstruir’ os sistemas educativos (cf. Krawczyk e Vieira, 2010; SENE, 2008). Como evidenciam diferentes estudos e análises deste período, tais reformas, sob o impacto crescente da globalização (econômica), buscaram sobretudo aplicar, no âmbito educacional, o receituário liberal que se tornou hegemônico na esfera da economia. Em suma, a educação se tornou um campo estratégico na implementação da retórica neoliberal no contexto latino-americano.

Não por acaso, as medidas de reforma, fomentadas e financiadas por organismos internacionais, trataram de condicionar o ‘modelo educativo’ regional aos parâmetros da nova ordem mundial, processo que vem se consolidando nas primeiras décadas do século XXI. Todavia, embora satisfazendo a lógica que se impõe, exigidos a mostrar progressos efetivos no ranking educacional internacional, chama atenção que a maior parte dos países da América Latina e Caribe se mantém seguidamente aquém do nível desejado em relação às metas estabelecidas. Via de regra, na condição de ‘países subdesenvolvidos’ ou ‘em vias de desenvolvimento’, se renova o círculo em nada virtuoso de pressões, ajustes e reajustes na política educacional dos Estados tendo em vista alcançar, em um futuro que nunca chega, os índices de aprovação.

Diante desta realidade, cabe destacar um outro dado ainda mais grave e preocupante: América Latina e Caribe, historicamente, representa a região com maior índice de desigualdade social do planeta (Bárcena e Byanyima, 2016). Segundo o relatório da OXFAM, *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe* (2015, p. 3), «a desigualdade é endêmica e aparece praticamente em todas as dimensões» da organização social.

Como já havia alertado a UNESCO (2013, p. 17), «a incidência da pobreza na América Latina continua sendo um enorme obstáculo para a expansão e melhoramento da educação de sua população infantil e juvenil». O mesmo relatório demonstrou que as desigualdades sociais internas (marcadamente a classe social, a condição indígena e a zona de residência) indicam uma grave situação de iniquidade social em alguns países que afeta significativamente o acesso à educação para todos. E também chamou atenção para o desafio da qualidade da educação, um critério que deve considerar «não somente avanços, mas, também, condições e processos, não apenas aspectos acadêmicos, mas, também, psicossociais e de cidadania. Este, sem lugar a dúvida, é o aspecto em que a região se encontra cronicamente atrasada» (UNESCO, 2013, p. 17).

Muito embora estas contradições socioeducativas tenham sido amplamente comprovadas e criticamente escudrinhadas, tudo indica que estes impasses tendem a permanecer e a complicar-se ainda mais, sobretudo considerando os impactos deixados pela atual pandemia COVID-19. De toda maneira, como se pode notar, embora se trate de uma situação bastante complexa, parece evidente que o que ocorre na educação não é um fato isolado. Esta realidade, na verdade, não só questiona a ambivalência dos ideais emancipatórios modernos que secularmente ‘nortearam’ a educação latino-americana, mas, sobretudo, interroga os projetos de desenvolvimento regional que

se sucedem sem alcançar uma maior estabilidade social, econômica e educativa para a região.

Face a estes entraves que, em geral, continuam a requerer ‘mais modernidade’ a fim de superar antigas mazelas que debilitam o propalado ‘progressismo’, a *perspectiva decolonial* oferece uma contrapartida cuja opção, antes de tudo, trata de construir uma alternativa à *modernidade* e sua correspondente *colonialidade*. De acordo com Dussel (2015, p. 19), se trata de um *projeto global* que não ignora o moderno e nem mesmo o pós-moderno enquanto crítica daquele, mas, para além disso (*trans-moderno*), resgata e potencializa tudo aquilo que foi considerado *inútil*, descartado, desvalorizado, menos importante nas demais culturas. Desde esta perspectiva, *decolonizar* significa reencontrar com uma história que foi continuamente borrada e deformada por um *sistema de ficções ideológicas* (E. Said) naturalizado como *civilizatório*.

A respeito disso, cabe chamar atenção para o fato de que o pensamento educacional latino-americano, salvo raríssimas exceções, foi e continua sendo um debate acadêmico tutelado pela ‘colonialidade pedagógica’ protagonizada pelo ‘norte global’. Serve de exemplo o que se verificou até muito recentemente nas produções de história da educação⁵ que, durante muito tempo, se destacou sobretudo pela ausência das *fontes da pedagogia latino-americana* (cf. Streck, 2010, 2019). Desde esta perspectiva, não há dúvidas de que a educação tem consentido em ampliar as muitas dependências latino-americanas: pedagógicas, epistêmicas, culturais e um longo etcetera.

No dizer de Walsh (2013, p. 7), para vencer essa condição de submetimento, torna-se indispensável «questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, rompendo com eles»⁶. No âmbito das práticas sociais e educativas, isso cobra optar por «pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outra forma, pedagogias orientadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial».

À luz destes desafios que conformam a realidade social e educacional latino-americana, naquilo que segue fazemos constar alguns elementos que reflexionam a imprescindível tarefa de decolonizar a educação.

3.2. *A imprescindível tarefa de decolonizar a educação*

C. Walsh (2013, p. 33), ao buscar os vínculos entre o *pedagógico* e o *decolonial* na Ameríndia colonizada, cita os manuscritos do *Huarochiri* (Perú) e o *Popul Vuh* (Guatemala), do século XVI, como exemplos de «estratégias que subvertem a lógica civilizatória colonial na medida em que situam cosmologias próprias, fazendo pensar

⁵ É a mesma constatação de SEVERINO (2014, p. 160) no que se refere à Filosofia da Educação: «Não encontramos muitos registros, em nossas literaturas nacionais, de referências a pensadores latino-americanos que desenvolvam uma abordagem filosófica das questões educacionais. Esta ausência ocorre também no campo geral da educação, âmbito no qual as relações entre os países latino-americanos ainda são pouco desenvolvidas. Este desconhecimento é, sem dúvida, uma grave lacuna de nossa cultura filosófico-educacional, constituindo mais uma comprovação do parco intercâmbio cultural entre os países do continente».

⁶ É o mesmo parecer de Mignolo: «Não seremos capazes de nos livrar da colonialidade do poder se não soubermos como funciona. [...] O desprendimento implica o re-surgir, o re-emergir, o re-existir de culturas e memórias desacreditadas em nome de ideais modernos e pós-modernos» (GIULIANO e BERISSO, 2014, p. 62).

sobre o mundo [...] de uma maneira nada ocidental». A essa trajetória inicial reúne também a obra coetânea *Nueva Crónica e buen gobierno* (Perú), de Felipe Guamán Poma de Ayala (1534-1615), textos e desenhos que somam 1200 páginas. Para a autora (2013, p. 36), nesta obra, os *desenhos*, em particular, «são muito mais que uma obra artística. São ferramentas pedagógicas que dão presença à persistência, insistência e sobrevivência do decolonial, ao mesmo tempo que o constrói, representa e promove pedagogicamente. Assim, abrem uma janela na direção de práticas insurgentes [...]».

Entre outros exemplos recopilados, embora lembrando que não são os únicos, a autora fala de *legados* que permitem vislumbrar a conexão pedagógico-decolonial libertadora que se pode encontrar no exercício de recuperar a história esquecida e mal contada na perspectiva do(s) colonizador(es). Por fim, Walsh desenvolve com uma importante consideração a respeito de três contribuições contemporâneas: Paulo Freire (1921-1997), Frantz Fanon (1925-1961) e Manuel Zapata Olivella (1920-2004). Tal como pondera a autora (2013, p. 62), estes autores, «cada um a seu modo, oferecem pautas para tecer pedagogias como práticas de ações e metodologias indispensáveis para a aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem necessários para direcionar o processo de decolonização». Em suma, estes autores «deslocam o pedagógico dos discursos tradicionais da educação e dos processos de escolarização, evidenciando [...] como as lutas sociais também são cenários pedagógicos».

Com base nesta memória condensada que nos brinda Walsh, uma das autoras que mais tem contribuído na reflexão sobre a decolonização da educação no contexto latino-americano, cabe sublinhar que o desenvolvimento de uma *pedagogia decolonial* não se restringe ao âmbito da educação formal (escolar, universitária...). Na linha do que propõe a autora, o sentido dado à *pedagogia* e ao *pedagógico* compreendem uma «metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação» (Walsh, 2013, p. 29). Dito de outro modo, o que interessa são «pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade» (Walsh, 2013, p. 31).

Obviamente que isso inclui uma enorme expectativa com as práticas educativas que tratam de decolonizar a realidade social desarmando as armadilhas da ‘dependência’, por sua vez, tal perspectiva não deixa de promover uma crítica aos contínuos reducionismos que operam na esfera educacional imobilizando inclusive aquelas pautas ditas ‘emancipatórias’, ‘cidadãs’, ‘sustentáveis’... Como vimos anteriormente, a política educacional vigente no contexto latino-americano incorpora uma ampla gama de promessas historicamente não cumpridas e que explicitam os efeitos continuados de uma perversa *colonialidade pedagógica*.

Desde esta perspectiva, *decolonizar a educação* implica tomar seriamente em consideração os diferentes níveis de articulação do trabalho educativo (as instituições educativas, as pedagogias e as filosofias da educação, os sistemas educativos e as políticas públicas para educação, entre outros), tendo em vista desconstruir sua lógica hegemônica. A respeito disso, é interessante notar que são cada vez mais frequentes os autores que, tratando da colonialidade existente, fazem referência à *resistência*, à *insurgência*... que, «superando sua forma de levantamento apenas, nos remete a sujeitos em luta contra o esquecimento» (Streck e Moretti, 2013, p. 38).

Seguindo esta perspectiva, quiçá uma das manifestações mais contundentes seja a de Severino e Tavares (2020, p. 101) ao denunciarem que «não há como não reconhecer que, até hoje, a universidade latino-americana vem desempenhando significativo

papel de consolidar a colonização epistemológica e cultural, cultivando e disseminando o conhecimento sob a perspectiva ocidentocêntrica». Tal como ressaltam os autores, esta situação «é apenas um exemplo do que ocorre num âmbito mais amplo da totalidade das expressões culturais no contexto histórico-social deste continente». Portanto, reverter este estado de coisas cobra estabelecer um patamar de debate e de embate político no qual se discute parâmetros outros de vida, de educação e de futuro para esta região continental e para o mundo. Nesta perspectiva, apesar do muito que já se fez, possivelmente ainda estamos no início de uma tarefa que continua sendo indispensável para avançar. De toda maneira, é promissor ver que a *decolonização da educação* vai encontrando uma importante ressonância no âmbito do discurso pedagógico e das práticas educativas.

4. Conclusão

Neste trabalho, como foi indicado, buscou-se responder a duas indagações principais: O que é o giro decolonial latino-americano? Que implicações traz para a educação no contexto da América Latina e Caribe? Como foi possível constatar, o que se convencionou chamar *giro decolonial latino-americano*, dado o seu crescente impacto no campo teórico, bem como, no âmbito das práticas sociais, representa uma importante renovação dos diferentes debates latino-americanos. Nisto estão implicadas continuidades-descontinuidades que, a partir do já consagrado pensamento social latinoamericano, adensaram a reflexão acadêmica com novos embasamentos teóricos e, na mesma medida, tem possibilitado ir redimensionando os processos sociais e as lutas políticas de libertação da América Latina e Caribe.

Desde esta perspectiva, a proposta decolonial, como se buscou demonstrar, possui um impacto bastante direto no que diz respeito a radicalizar criticamente a problemática educacional. De maneira notória, a educação, no contexto latino-americano, se constituiu reproduzindo os impasses da modernidade/colonialidade. Dessa forma se buscou ‘nortear’ os sistemas educativos, modelos escolares e universitários, formulações pedagógicas, entre outros, quase sempre se adequando aos ‘padrões civilizatórios’ hegemônicos. Por conta da manutenção dessas inúmeras ambiguidades, América Latina e Caribe continuou sempre atravessada não só por históricas contradições de invencíveis desigualdades sociais, mas, sobretudo, por uma ‘colonialidade pedagógica’ insatisfatória em termos de reconhecer, valorizar e promover a realidade pluricultural e multiétnica do continente.

Frente a estes enormes desafios por ultrapassar, a decolonização da educação tornou-se uma tarefa incontornável tendo em vista superar a colonialidade e construir uma alternativa à modernidade. Pode-se se dizer que nesta direção já há um importante caminho feito, no entanto, o que resta a ser trilhado exige ainda muito trabalho frente ao sistema imperante que transformou a educação em uma mercadoria rentável para o mercado.

5. Referências

- BÁRCENA, A. e BYANYIMA, W. (2016). *América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo?* CEPAL. 25 ene. Recuperado el 10 de febrero de 2021, de <http://www.cepal.org/es/articulos/2016-america-latina-caribe-es-la-region-mas-desigual-mundo-como-solucionarlo>
- CASTRO GÓMEZ, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Livros.
- DUSSEL, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- DUSSEL, E. (2000). Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la Filosofía de la liberación). Em E. LANDER (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 45-71). Buenos Aires: CLACSO.
- GENTILI, P. (20221) *Educación*. Recuperado el 15 de marzo de 2021, de <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/e/educacion>
- GIULIANI, F. e BERISSO, D. (2021). *Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Dignolo*. Recuperado el 10 de enero de 2021, de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1961/1807>
- HABERMAS, J. (1990). *Pensamento pós-metafísico. Estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- JITRIK, N. (2000). Estudios literarios/estudios culturales. Em M. A. PEREIRA e E. L. de L. REIS (orgs.), *Literatura e estudos culturais* (pp. 29-41). Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG.
- KRAWCZYK, N. R. e VIEIRA, V. L. (2010). A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1, 10-17.
- LANDER, E. (ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- MALDONADO TORRES, N. (2006). Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo. Em A. Césaire, *Discurso sobre el Colonialismo* (pp. 173-196). Madrid: Akal.
- MALDONADO TORRES, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72.
- MENDES, V. H. (2020). *Liberación, un balance histórico bajo el influjo de Aparecida y Laudato si? El aporte latinoamericano de Francisco*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: GEDISA.
- MIGNOLO, W. (2008). La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 234-281.
- MIGNOLO, W. (2017). Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 40, 1-18.
- QUIJANO, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- RORTY, R. (1990). *El giro lingüístico. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística*. Barcelona: Paidós.
- SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (eds.). (2014). *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Madrid: Akal.
- SENE, J. E. (2008). *Reformas educacionais na América Latina*. Recuperado el 11 de noviembre de 2021, de <http://www.ub.edu/geocrit/aracone/aracone-105.htm>
- SEVERINO, A. J. e TAVARES, M. (2020). Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 99-116.

- STRECK, D. (org.). (2010). *Fontes da Pedagogia Latino-americana. Uma antologia*. Curitiba: Editora Autêntica.
- STRECK, D. e MORETTI, C. Z. (orgs.). (2013). Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 35-52.
- STRECK, D.; MORETTI, C. Z. e ADAMS, T. (orgs.). (2019). *Fontes da Pedagogia Latino-americana. Heranças (des)coloniais*. Curitiba: Appris.
- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de Calidad para todos al 2015*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos 2000-2015, Logros y desafíos*. Paris: UNESCO.
- WALSH, C. (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA (AUTO)FORMATIVA E DECOLONIAL DO SABER

*Research in education as a (self)-formative
and decolonial experience of knowledge*

La investigación en educación como experiencia
(auto)formativa y decolonial del conocimiento

Adecir POZZER

Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED/Santa Catarina)

Correio-e: pozzeradecir@hotmail.com

Recibido: 4 de mayo de 2021

Envío a informantes: 15 de mayo de 2021

Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: O artigo aborda a pesquisa em educação enquanto experiência (auto)formativa e decolonial do saber ao articular as dimensões científica, sociocultural e intersubjetiva na produção do conhecimento educacional. Considerando as teses produzidas no âmbito do PPGÉ/UFSC, reflete como a adoção de determinadas perspectivas epistemológicas e metodológicas caracterizam certa colonialidade do saber ao invisibilizar diferentes racionalidades e alteridades. Assume-se os pressupostos teórico-metodológicos da hermenêutica filosófica para refletir e elaborar argumentos interpretativos relacionados às escolhas teóricas e metodológicas utilizadas na produção das teses do Programa supracitado. Constata-se que a maioria das pesquisas reproduzem lógicas predominantes do pensamento educacional, com maior incidência de correntes crítico-dialéticas, insuficientes, a nosso ver, para romper com a colonialidade do saber de perspectiva eurocêntrica e anglo-saxônica. Contudo, algumas teses mobilizam processos decoloniais do saber ao assumirem epistemes latino-americanas e problematizarem subalternizações ocorridas historicamente nos processos formativos.

PALABRAS-CHAVE: pesquisa; educação; decolonialidade do saber; (auto)formação.

ABSTRACT: The article is about research in Education as a (self)-formative and decolonial experience of knowledge, by the articulation of the scientific, social, cultural and intersubjective dimensions in the production of knowledge in the field of Education. Considering the theses produced at the Post-Graduation Program in Education, of the Federal University of Santa Catarina (PPGE/UFSC), this work reflects how the adoption of certain epistemological and methodological perspectives characterizes a certain coloniality of knowledge, turning invisible the different rationalities and alterities. The theoretical and methodological assumptions of philosophical hermeneutics are assumed to reflect and elaborate interpretative arguments related to the theoretical and methodological choices that are made in the production of the theses at the aforementioned Post Graduation Program. The work finds that most researches reproduce the predominant logic of thought in the field of Education, with great incidence of critical-dialectical currents, insufficient, in our view, to break with the coloniality of knowledge from a Eurocentric and anglo-saxon perspective. However, some theses mobilize decolonial processes of knowledge by assuming Latin American epistemes and problematizing all the subalternizations that occurred historically in the formative processes.

KEY WORDS: research; education; decoloniality of knowledge; (self)-formation.

RESUMEN: El artículo aborda la investigación en educación como experiencia (auto) formativa y decolonial del conocimiento articulando las dimensiones científica, socio-cultural e intersubjetiva en la producción del conocimiento educativo. Considerando las tesis producidas bajo el PPGE/UFSC, refleja cómo la adopción de ciertas perspectivas epistemológicas y metodológicas caracteriza una cierta colonialidad del conocimiento al invisibilizar diferentes racionalidades y alteridades. Con los supuestos teórico-metodológicos de la hermenéutica filosófica se reflexiona y se elaboran argumentos interpretativos relacionados con las elecciones teóricas y metodológicas utilizadas en la producción de las tesis del programa antes mencionado. Se ha verificado que la mayoría de las investigaciones reproducen la lógica predominante del pensamiento educativo, con una mayor incidencia de corrientes crítico-dialécticas, insuficientes, a nuestro juicio, para romper con la colonialidad del conocimiento desde una perspectiva eurocéntrica y anglosajona. Sin embargo, algunas tesis movilizan procesos decoloniales de conocimiento asumiendo epistemes latinoamericanas y problematizando subalternizaciones que ocurrieron históricamente en los procesos de formación.

PALABRAS CLAVE: investigación; educación; decolonialidad del conocimiento; (auto) formación.

1. Introdução

UMA DAS ATIVIDADES que caracterizam a universidade moderna e contemporânea é a pesquisa. No campo educacional e das humanidades, ela assume um duplo sentido, pois ao mesmo tempo em que o/a investigador/a se ocupa com um tema «externo» a si, se supõe que desenvolve um processo interno de *trans*-formação que, ao fim e ao cabo, interfere diretamente na vida social. Assim, desenvolver pesquisa em educação é colocar como horizonte a (auto)formação e a criação de condições e possibilidades para o reconhecimento de culturas, memórias, experiências e racionalidades distintas, além de contribuir com a produção científica.

Não obstante, o que ocorre, por vezes, é a adoção e reprodução de concepções e práticas padronizantes e monológicas, geralmente adensadas às perspectivas etnocêntricas, cartesianas e crítico-dialéticas que, do ponto de vista do pensamento decolonial, caracterizam a incidência da colonialidade do saber na produção do conhecimento educacional brasileiro e latino-americano, implicando na invisibilização de racionalidades originadas ou dinamizadas desde o Sul¹.

As escolhas no âmbito da investigação em educação não são ocasionais. Elas possuem relação com imaginários, vivências, interesses e o percurso formativo do/a pesquisador/a, em que se articulam elementos da tradição, da história recente, do presente e expectativas de futuro. Desde uma perspectiva da pesquisa enquanto experiência hermenêutica, o que lhe confere um caráter (auto)formativo, o/a intérprete não interpreta em causa própria ou em favor das próprias convicções, mas deixa-se conduzir por narrativas, textos, ações ou fenômenos com os quais observa, interage e dialoga, daí todo conhecimento científico estar atravessado por aspectos intersubjetivos e socioculturais.

Neste artigo, partimos da compreensão de que a pesquisa educacional ao tensionar o consensual, o habitual e o hegemônico, contribui com a decolonialidade do saber e com a flexibilização das fronteiras entre o sensível e o inteligível na produção do conhecimento, no intuito de reconhecer e valorizar racionalidades, identidades e alteridades. Implica resgatar o que fora reprimido pela racionalidade moderna, criando espaços de diálogos e conexões de vida que coloquem o humano em uma condição de contínua (re)aprendizagem, que é, fundamentalmente, (auto)formativa e decolonial.

Para isso, iniciamos contextualizando o desenvolvimento tardio da pesquisa em educação no Brasil. Refletimos sobre o conceito de decolonialidade do saber e sua relação com a pesquisa enquanto experiência (auto)formativa e decolonial, a partir do qual apresentamos um panorama resumido do estudo realizado com as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), procurando identificar em que medida o (de)colonial se reproduz ou não na pesquisa educacional. Nesse percurso que compreende o período de doutoramento, procuramos estabelecer conexões entre as teses analisadas, a literatura sobre pesquisa em educação e experiências que ampliam o debate relacionado a decolonialidade do saber no contexto latino-americano e caribenho.

¹ Esta definição foi cunhada por Boaventura de Sousa SANTOS (2010, p. 19), «concebida metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. [...] A ideia central é [...] que o colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos».

2. Pesquisa em educação no Brasil: um projeto tardio

A pesquisa em educação no Brasil se constitui como uma atividade tardia, isso porque a criação da universidade também o foi, diferentemente de grande parte dos demais países latino-americanos. A Coroa Portuguesa cerceou o direito de criação de universidades por mais de 300 anos. Trata-se de um projeto que impediu a produção do conhecimento e a valorização do patrimônio cultural do país por um longo período da história, basicamente devido à ausência de um sistema universitário lusitano e a manutenção do controle político e cultural das Colônias.

De acordo com Moacyr (1937), já no século XVI a Coroa negou aos jesuítas a possibilidade de criação de uma universidade em terras brasileiras, obrigando os estudantes a se deslocarem até Coimbra ou para universidades de outros países europeus para a continuidade dos estudos, possibilidade que na época era restrita à elite brasileira. Assim, ao invés de representar uma possibilidade real de independência política (Fávero, 2000), os estudantes acabavam por assimilar o imaginário do Colonizador, tornando-se, ao regressar, o *intelectual colonizado* que Frantz Fanon (1968) denomina para aquele que, por um lado, reforça o *modus operandi* do sistema colonial, e, por outro, difunde o espírito acadêmico-científico da razão moderna.

Do ponto de vista do Colonizador e das elites brasileiras, este projeto foi bem sucedido, pois é somente por meio do Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920², que se institui a primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Esse é um dos motivos de a tradição universitária em território brasileiro ser marcada por experiências de lutas, disputas e resistências (Chauí, 2001). E é neste contexto de tensão que os Programas de Pós-Graduação em Educação surgem no Brasil, tensão que nunca foi eliminada, apenas amenizada, isso porque ela reaparece de tempos em tempos, sob diferentes formas e perspectivas.

As poucas iniciativas de pesquisa em educação que antecedem a criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, ocorriam em instituições de ensino superior, como na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP). Em geral, eram estudos relativos a problemática da democratização do ensino e suas instituições, reduzidos a iniciativas como a dos «pioneiros da educação»³ (Nosella, 2010).

Uma situação comum à época é que os projetos de pesquisa não gozavam de autonomia e as condições para o seu pleno desenvolvimento nunca foram favoráveis, até meados dos anos 70 e 80 do século XX.

Naquele momento, Gouveia (1971, p. 19) afirmara que,

[...] Em nenhuma universidade brasileira se encontram, presentemente, as condições necessárias para a realização de pesquisas que possam oferecer contribuição relevante ao desenvolvimento educacional do país. Referimo-nos ao setor de educação que, a nosso ver, é, naturalmente, o mais indicado para estudos dessa natureza.

² Recuperado em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em 17 abril 2021.

³ Por conta do apoio da Igreja Católica ao governo de Getúlio Vargas, foi aprovado o Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, no qual se prevê a reintrodução do ensino da religião na escola. Diante disso, intelectuais liberais escreveram o Manifesto da Educação Nova, que requeria escola pública, gratuita e laica para todos. Devido a essa iniciativa, esses intelectuais passaram a ser chamados de «pioneiros da educação» (HORTA, 1993).

As pesquisas mais sistematizadas no campo educacional decorrem da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em 1930. Posteriormente, houve a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, organizado em quatro regionais situadas nos Estados da Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Esses centros colaboraram sobremaneira na constituição do que se denominou de *pensamento educacional brasileiro* (Gatti, 2001) que, de início, desconsiderou parte da diversidade de racionalidades, perspectivas formativas e culturas existentes no território brasileiro e latino-americano.

Com a institucionalização da pesquisa em educação na universidade, iniciou-se um processo de criação e desenvolvimento de uma cultura de pesquisa, em especial devido a criação de novos programas de pós-graduação em educação e uma lenta interiorização da universidade. Marcaram esse desenvolvimento a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior⁴ (CAPES), em 1951, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁵ (ANPED), em 1978.

Passado a fase de criação e consolidação de Programas de Pós-Graduação em Educação, especialmente nas últimas duas décadas, o desafio passou a ser a valorização e reconhecimento do conjunto de saberes, racionalidades, imaginários e epistemes presentes no território brasileiro e latino-americano. Isso porque o saber sobre a educação é um fenômeno complexo que requer um tratamento inter/multi/transdisciplinar. Não se constitui enquanto um campo epistemológico próprio, pois «não há como reduzir tudo o que está implicado na educação em um único objeto, a ser apreendido e analisado por uma única ciência. A complexidade é inerente à própria educação» (Severino, 2007, p. 41).

Associado à complexidade do saber sobre a educação estão as questões metodológicas da pesquisa, determinantes, em nosso entendimento, pois se referem à capacidade e às possibilidades de construir percursos, uma vez que o caminho se faz caminhando e a escolha da temática/problemática tem influência na definição do método. O método, muito mais que o domínio de técnicas e instrumentos, se refere à linguagem e ao modo de pensar/refletir sobre determinado tema, fenômeno ou problemática. O/a «interlocutor/a» na pesquisa em educação – em perspectiva decolonial – não se reduzirá a um «objeto», devendo ser tratado/a e abordado/a enquanto um sujeito, um/a *outro* irredutível a apreensão conceitual de um *eu*, em uma perspectiva dialógica e dialogal.

Desde uma abordagem decolonial, a pesquisa em educação estabelece uma ruptura com o paradigma cartesiano do «penso, logo existo» e instituiu um pensamento *outro*, que Mignolo (2003) traduz como «penso de onde sou/existo»⁶, conjugando a dimensão do sensível e do inteligível na problematização e compreensão conceitual. Contribui, desta forma, com a reflexão e as possibilidades de um «método» do

⁴ As principais atribuições da CAPES são: avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu*; possibilitar o acesso e divulgação da produção científica; investir na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; promover a cooperação científica internacional; e induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. Maiores informações podem ser encontradas na página eletrônica: <http://www.capes.gov.br/>

⁵ O objetivo central da ANPED é promover a universalização e o desenvolvimento da educação brasileira por meio da organização, socialização e articulação de pesquisas, grupos de trabalho e diálogo com instâncias governamentais e da sociedade civil. Maiores informações podem ser encontradas em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>

⁶ Do original: «Pienso donde soy».

senti-pensar, um modo de senti-pensamento – pensar com o coração. Desarticula o modo de produzir conhecimento calcado na oposição entre natureza e cultura que, no contexto do paradigma moderno e colonial, se caracterizou pelo uso do conhecimento para fortalecer a exploração desordenada dos bens naturais, permeando as distintas esferas da vida, como a educacional. De acordo com o Colectivo Epistemología en el Hábitat (2015, p. 149), «se trata de um desafio epistemológico e político: animar-se a pensar, dizer e fazer desde o próprio lugar»⁷.

Eis uma possibilidade e, além do mais, uma necessidade à pesquisa em educação no Brasil e na América Latina e Caribenha, embora em alguns países do continente, significativas iniciativas e projetos resistem às ameaças da instrumentalização e reificação do capitalismo contemporâneo que tem, dentre outros nichos, a educação. Embora a pesquisa educacional tenha sido um projeto tardio no Brasil, as necessidades emergentes e as possibilidades de desvelamento e denúncia das desigualdades educacionais que a pesquisa em educação proporciona, desde uma perspectiva decolonial, nutrem a esperança e o desejo de indivíduos e coletivos em alargar e constituir novos espaços de reflexão e compartilhamento de experiências, saberes e fazeres do campo educativo.

3. Decolonialidade do saber

Tratar da decolonialidade do saber e suas implicações na pesquisa em educação, requer que reconheçamos que o Colonialismo, enquanto projeto imperialista, exerceu um domínio político, econômico, cultural e militar sobre as populações, de forma estratégica e sistemática. Esse domínio, especificamente em relação aos povos latino-americanos, se caracteriza pela desigualdade relacional, disjunção cultural e social, negação da autonomia do colonizado e hegemonia dos padrões epistêmicos e culturais do colonizador, o que inclui uma dinâmica de desmemorização das populações dominadas em relação às suas histórias, valores, saberes, crenças e costumes. De acordo com Mignolo (2003), esse processo acabou por moldar uma identidade fundada na distinção étnica, sustentada na «superioridade» de algumas formas de conhecimento sobre outras.

José Martí⁸, conhecido por seu pensamento anti-imperialista⁹, especialmente em relação ao emergente domínio estadunidense e à luta independentista de Cuba contra o domínio espanhol, em 1895, afirma que o Colonialismo é um sistema que implica uma antropologia racista como critério de humanidade que destrói os fundamentos espirituais antropológicos do *outro*. Essa constatação, para Fornet-Betancourt (2017, p. 88), reflete a ideia de o colonizado ser tratado como um *ser* «[...] des-realizado, foi-lhe arrebatado sua realidade, sua humanidade, e agora a ordem do colonizador aparece como seu caminho para a realidade». A condição do colonizado também é

⁷ Do original: «Se trata de un desafío epistemológico y político: animarse a pensar, decir y hacer desde el propio lugar».

⁸ Um dos mais conhecidos e comentados textos deste autor é o ensaio *Nuestra América*, publicado originalmente no México, em 1891.

⁹ Segundo o filósofo Raúl FORNET-BETANCOURT (2017, p. 86), quem reconhece José Martí como o primeiro pensador que explicitou um pensamento claramente anti-imperialista foi Mark Twain (1835-1910), um dos cofundadores – juntamente com os filósofos William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952) – da «American Anti-imperialist League», em 1898.

descrita por Albert Memmi, na obra *Retrato del colonizado* (1974), de um homem inferiorizado, um sub-homem, onde a riqueza do Colono repousa sobre a miséria do Colonizado.

Quijano (2005, p. 111) tem afirmado que «todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura», dando vazio à colonialidade do saber que, em outras palavras, significa a internalização de ideais e valores, bem como a reprodução das formas de produção e legitimação do conhecimento por parte do colonizado. Daí a necessidade do projeto decolonial ser uma «via de mão dupla», ou seja, um processo de acolhimento do passado, rememoração e ressignificação, no qual a pesquisa educacional pode contribuir sobremaneira, na medida em que problematiza, provoca e possibilita reconexões de sentidos, concepções e experiências formativas outras.

É evidente que no contexto brasileiro, latino-americano e caribenho, mesmo com significativas diferenças históricas e contextuais quanto à implantação da universidade, predominam as heranças do pensamento moderno/colonial na sua estruturação, permeada por uma perspectiva utilitarista e instrumentalista advinda do pensamento anglo-saxão norte-americano, que se impôs/impõe de forma monocultural, linguística, econômica e epistemologicamente. Tal influência na produção do conhecimento educacional pode ser identificada em diferentes correntes de pensamento, incluindo desde as positivistas às crítico-dialéticas. «O sentido do conhecimento enquanto ideal de formação humana é transformado, ou melhor, reduzido à instrumentalização do homem à manutenção de um sistema que acaba por controlar o próprio indivíduo em sua vida privada, que praticamente deixa de existir» (Pozzer, 2020, p. 90).

Neste sentido, Lander (2000, p. 65) afirma que:

[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte.

O que significa, pois, decolonizar a pesquisa em educação no Brasil e na América Latina? Para Castro-Gómez (2007), faz-se necessário ampliar o pensamento disciplinar para uma compreensão dos saberes e suas conexões, ao que denomina de *organização arbórea*. Isso implica, tanto dentro quanto fora das instituições educacionais, em refutar as estratégias de hierarquização do conhecimento demasiadamente «engessadas», em que especialidades são classificadas em patamares superiores e autosuficientes, estabelecendo limites e fronteiras epistêmicas entre os campos do saber, tornadas quase que intransponíveis. Essa condição inviabiliza o diálogo autêntico, as mútuas aprendizagens e o reconhecimento de múltiplas racionalidades e experiências educativas.

A relevância do diálogo entre saberes se deve ao fato de ele ser estratégico no fortalecimento do polissêmico, do contraditório, da diferença, do pensamento científico e filosófico. Quando autêntico e responsável, nutre um potencial capaz de gerar comprometimento ético e novos saberes, evitando obscurantismos, fundamentalismos e

atitudes autossuficientes. Sem um diálogo crítico-compreensivo, a pesquisa em educação facilmente acaba por reproduzir concepções e práticas vinculadas ao imaginário etnocêntrico, racista e hierarquizante, atendendo às funções burocráticas do Estado e das grandes corporações privadas que, com a pandemia da Covid-19, têm ampliado o seu espectro de poder e controle do imaginário e das narrativas relacionadas ao mundo da educação. É por isso que Castro-Gómez (2007, p. 80) tem afirmado que «[...] o diálogo de saberes somente é possível através da decolonialidade do conhecimento e da decolonialidade das instituições produtoras e administradoras do conhecimento».

Nesta perspectiva, cabe ressaltar que:

[...] a contribuição dos estudos decoloniais à produção do conhecimento e suas instituições legitimadoras, especificamente a universidade, está associada a uma revisão contínua das concepções e práticas que sustentam os diálogos entre as pessoas e suas culturas. Contribui, ainda, com a criação e valorização de outros espaços formativos que fomentem o espírito crítico e criativo. Trata-se de repensar as relações e as estruturas internas, criando rupturas com os laços que reproduzem certa dependência dos horizontes civilizatórios hegemônicos e dos padrões de desenvolvimento homogêneos. (Pozzer, 2020, pp. 93-94)

A questão é que o modelo predominante de universidade, *locus* da produção e legitimação de grande parte do conhecimento advindo da pesquisa em educação, depende da hegemonia do sistema capitalista. Dissociado desse sistema, certamente este modelo encontraria dificuldades para subsistir por muito tempo, pois ele acaba contribuindo para a estabilidade e a perpetuação do poder hegemônico. Em outras palavras, significa que a universidade «cumprir uma função estratégica na cadeia produtiva econômica, o que justifica que certas áreas do conhecimento, especialmente as mais rentáveis à lógica do mercado, tenham *status* diferenciados em muitas instituições de ensino, bem como na sociedade em geral» (Pozzer, 2020, p. 94). Diante disso, o pensamento decolonial do saber necessita problematizar as bases de sustentação do sistema, especialmente quando este exerce ingerências, mesmo que indiretas, nas instituições educacionais e de fomento à pesquisa, de modo a salvaguardar a autonomia, a liberdade de pensamento, as necessidades e os interesses da sociedade em geral e a pluralidade de perspectivas epistemológicas e metodológicas, criando espaços para o diálogo entre distintas racionalidades e o mútuo reconhecimento.

Com isso, afirmamos que um verdadeiro processo decolonial do saber a ser mobilizado na e pela pesquisa em educação tem de reestabelecer o diálogo e a valorização de distintas formas de produzir ciência e organizar a vida social, de modo a integrar as culturas e populações atingidas pela forçada ocidentalização. Não se trata de descartar as influências da ocidentalização, mas avaliar crítica e interculturalmente o que necessita ser refutado, ressignificado ou potencializado. É inevitável que esse processo demande uma articulação entre as dimensões política, socioeducativa, econômica e espiritual, no sentido de (re)situar o humano na sua relação cosmológica com a terra, com a natureza, com o mundo e consigo mesmo, em um processo (auto)formativo e decolonial (Pozzer, 2020).

O reestabelecimento do diálogo não pode ser confundido com a mera inclusão de grupos minoritários subalternizados na agenda e lógica capitalista do Estado, mas, fundamentalmente, trata-se de impulsionar processos de intercâmbio com mediação social, política e comunicativa, favorecendo a construção de espaços para encontros,

diálogos e articulações entre pessoas, saberes, sentidos e práticas educacionais (Walsh, 2009). Em termos mais práticos, trata-se de não abordar o «objeto» de investigação em educação como sendo um mero objeto a ser observado e descrito, mas como um sujeito com possibilidade, inclusive, de intervir no processo de pesquisa. Ou seja, estamos falando de uma construção conjunta, onde não há hierarquia entre pesquisante e pesquisado/a, constituindo outras formas e práticas de fazer ciência, sem subalternizar, sem dominar as ações humanas na construção do conhecimento e, por fim, com um caráter altamente coletivo, voltado à comunidade que pretende decolonizar-se, isto porque todo processo decolonial é, também, uma *autodecolonização* (Ocaña, López e Conedo, 2018). Daí o seu caráter potencialmente (auto)formativo.

Educadores, estudantes ou demais atores do campo educacional, ao serem incluídos enquanto sujeitos nos diálogos e reflexões sobre a área, o que caracteriza uma pesquisa participante, interagem e se responsabilizam de forma mais ativa, gerando confiança entre pesquisador/a e pesquisado/a. Rompe-se, com isso, a tradicional divisão entre conhecimento objetivo e subjetivo, gerando maior equilíbrio entre as questões teóricas do/a intérprete e as questões práticas dos atores que desejam transformar e qualificar os processos do cotidiano e, nesta dinâmica, *trans*-formar-se. A decolonialidade do saber, portanto, se instaura na medida em que aquele que pesquisa se converte em um ator comprometido com a *trans*-formação de si, do outro com o qual dialoga e da realidade com a qual interage.

4. Pesquisa em educação como experiência (auto)formativa e decolonial

De acordo com Gadamer (1997), não é possível «fazer» duas vezes a mesma experiência. Significa que quando alguém «faz» uma experiência, ele já a «possui» e, em caso de repetição, já «saberá» o resultado. Sendo assim, não há mais possibilidades de descobertas. No entanto, a validade científica de uma experiência, especialmente nas ciências exatas, da natureza e da saúde, por exemplo, se encontra na repetição e produção de resultados iguais. Neste caso, o inesperado torna-se previsível, embora nunca estático ou conclusivo.

De outra parte, as humanidades e a pesquisa em educação, são ciências transpassadas pela dinamicidade dos encontros inter-humanos e pelos fenômenos socioculturais. Em geral possuem um caráter inaugural e guardam novidades, estranhamentos e aspectos subjetivos que caracterizam possibilidades de nova experiência. É por este motivo que, diferentemente daquele que aplica um determinado método científico na lógica das ciências exatas ou naturais, «aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência» (Gadamer, 1997, p. 522).

Podemos considerar que o/a experimentador/a se caracteriza pela abertura às novas experiências. Ele/a não é o/a detentor/a da verdade absoluta, mas do saber da experiência, que é contextual, histórico e provisório. Com isso, se torna mais consciente dos seus próprios limites e potencialidades. E é por isso que, geralmente, o ser humano mais «experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender» (Gadamer, 1997, p. 525). Isso pressupõe uma disposição que deve ser própria ao/à pesquisador/a

em educação, pois, desde uma perspectiva da hermenêutica filosófica e decolonial, tem de estar continuamente aberto/a às novas experiências, contrapondo-se ao fundamentalista, que já nem se permite experimentar, pois já reduziu suas possibilidades a um círculo fechado, o que limita a capacidade de compreensão correta e o espaço de realização de novas experiências.

Interessante destacar que toda experiência possui uma dimensão de negatividade. E isso decorre da ausência de um controle prévio em relação ao experimentar, mas, também, porque não é possível saber se o resultado possui alguma relação com hipóteses ou expectativas pré-estabelecidas (Gadamer, 1997). Por isso, a experiência é sempre uma experiência da finitude humana, pela qual o humano tende a se tornar mais consciente de sua própria finitude. Ricoeur (2006) corrobora com esta perspectiva ao reconhecer o caráter trágico da experiência como próprio da condição humana. Mas, concomitantemente, reconhece a resposta do humano frente à negatividade, pois, apesar de tudo, ele é um ser capaz que se capacita na própria experimentação.

A pesquisa em educação, enquanto experiência (auto)formativa e decolonial, se caracteriza por seu caráter inaugural e pela criação de condições à experiencição, na qual se problematizam epistemologias e metodologias que condicionam o pensar educacional e sobre educação, bem como as estratégias que legitimam hierarquizações de saberes e conhecimentos frente a pluralidade e as diferenças existentes. Coloca em sintonia pesquisador/a e pesquisado/a, de modo que os métodos não ajudam a atender apenas os objetivos do/a pesquisador/a, mas também do/a pesquisado/a, seja um indivíduo, cultura, comunidade ou instituição educacional, na medida em que o diálogo provocado pela pesquisa amplia os horizontes de compreensão de ambos. Aí se encontra, a nosso ver, a potência da pesquisa em educação enquanto experiência (auto)formativa e decolonial, pois o pensamento decolonial não pode ser concebido apenas enquanto uma teoria decolonial, mas, fundamentalmente, como uma práxis, um pensar/fazer não colonial.

Para Fals Borba (2015), a construção de conhecimentos a partir de perspectivas latino-americanas e caribenhas precisa articular uma compreensão filosófica/política/pedagógica do humano enquanto um «ser sentipensante», vocábulo oriundo da região do Sinú, situado à Costa Atlântica da Colômbia, em que associa razão e o amor com o corpo e o coração. Trata-se, portanto, de um descentramento epistêmico-metodológico que altera a relação dualista sujeito-objeto e instaura processos de reconceitualização e refundação das estruturas sociais, o que exige do/a pesquisador/a em educação uma predisposição para desaprender e reaprender na e com a coletividade. Perspectiva similar pode-se dizer do *bem viver* andino que, em linhas gerais, propõe a superação das lógicas antropocêntricas e desiguais do capitalismo e uma mudança da civilização que, embora utópica para muitos, se apresenta como uma «alternativa que desafia os povos e culturas a recuperarem os espaços para pensar e ressignificar a vida e seus processos formativos, bem como a pesquisa e a produção do conhecimento educacional» (Pozzer, 2020, pp. 17-18).

Essa dinâmica precisa ser instaurada e ampliada gradativamente, não sem antes lançar um olhar atento e reflexivo ao que já existe em termos de pesquisas no campo educacional, tanto para reconhecer o que pode ser refutado, quanto para ser ressignificado e potencializado a partir de nós mesmos e de nosso entorno, de modo a ampliar os círculos de diálogos.

4.1. *Tratando de um caso específico: PPGE da UFSC*

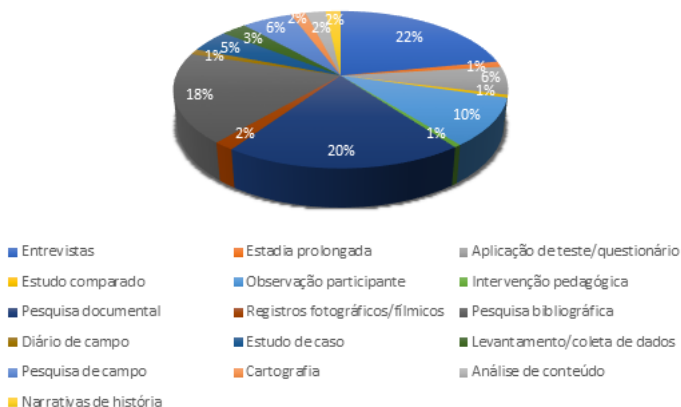
Toda pesquisa e/ou produção de conhecimento se orienta por uma abordagem teórico-metodológica. É toda abordagem tem relação com a visão de mundo do/a pesquisador/a, visão que incide na relação que ele/a estabelece com o fenômeno ou problema estudado. Desta forma, toda investigação em educação, em perspectiva decolonial, não produz apenas um diagnóstico relacionado ao fenômeno, problema ou tema observado. Ela é, em si mesma, uma maneira própria de fazer ciência, explicitando uma filosofia ou teoria do conhecimento, o que pressupõe, de imediato, um percurso metodológico capaz de mobilizar e instituir uma plasticidade entre o sentir/pensar/fazer, contrapondo-se ao pensamento único, padronizante e homogeneizante.

Nesta perspectiva, a realização de um estudo de um conjunto de 160 teses do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, produzidas entre os anos de 1994-2014, observamos que para a coleta de informações, 38 % das pesquisas utilizaram-se de «pesquisa documental» (20 %) e «pesquisa bibliográfica» (18 %), o que indica uma predominância no uso de documentos escritos. Reconhecemos o valor do conjunto de documentos e bibliografias para acessar parte da memória de fatos, experiências ou fenômenos, mas, em se tratando de fontes do campo educacional, é interessante perguntar-nos sobre o contexto, os sujeitos envolvidos, os autores dos registros, bem como as perspectivas em disputa no referido período. Questões desta natureza ajudam a compreender como as narrativas foram instituídas e quais outras estavam ou ainda estão em disputa.

Por outro lado, 22 % utilizaram-se de «entrevistas», o que representa a entronização de vozes outras no processo de construção do conhecimento em educação, e 10 % da «observação participante», que sinaliza outro tipo de relação entre pesquisador/a e pesquisado/a. Conforme a Figura 1, observamos uma diversificação no aspecto técnico para obter informações, embora a maioria delas com um percentual de uso menor.

FIGURA 1.

Nível técnico



Fonte: POZZER, 2020, p. 131.

Os meios para observação e coleta de informações necessitam estar ancoradas por abordagens teórico-metodológicas, isto porque são elas que delimitam gradualmente os processos de construção do conhecimento e dos sentidos, pois indicam *como* ocorre o tratamento das informações. Nos estudos realizados, identificamos (cf. Figura 2) uma predominância significativa da perspectiva «crítico-dialética», a qual está associado com outras denominações utilizadas nas pesquisas de tese, porque muito similares, como as abordagens do «materialismo histórico», do «histórico cultural» e do «histórico sociológico». As abordagens escolhidas para a escrita das teses indicam tendências, interesses e diálogos com temas ou problemáticas identificadas em um determinado tempo e contexto histórico-social.

Em geral as produções são pertinentes às linhas de pesquisa, que no início do Programa, em 1984, possuíam um caráter disciplinar focado no ensino de ciências e na formação docente. Na medida em que o tempo foi passando e com a criação do curso de doutorado, em 1994, novas linhas de pesquisa foram criadas e, gradativamente, outras abordagens teórico-metodológicas passaram a fazer parte do escopo geral dos estudos, como é o caso das pesquisas etnográficas, fenomenológicas, hermenêuticas, dentre outras.

FIGURA 2.

Nível Metodológico (abordagem)



Fonte: POZZER, 2020, p. 134.

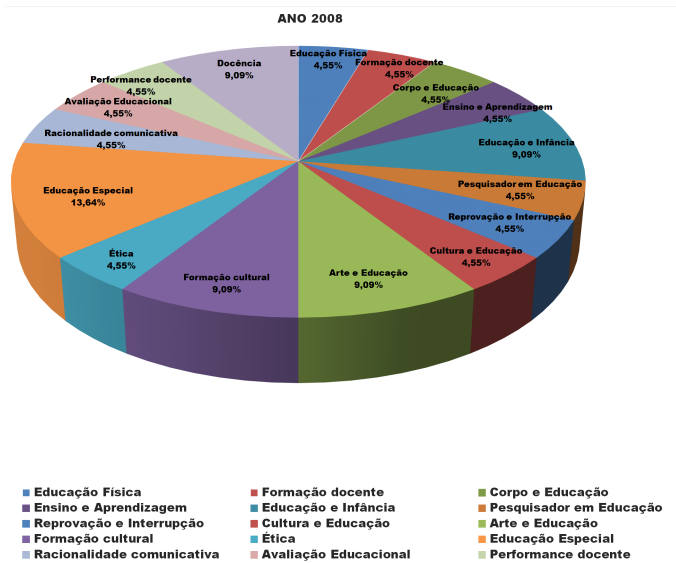
Os conceitos centrais tratados nas teses delimitam o conjunto de conhecimentos mobilizados e produzidos nas pesquisas. Quando traçado um paralelo entre os temas mais abordados, desde a defesa das primeiras teses, até 2014, ano em que o Programa completou 40 anos de fundação, é possível identificar uma dinâmica de complexificação e ampliação dos horizontes de compreensão sobre o fenômeno educativo.

Das teses defendidas no ano de 1998, os temas centrais mais utilizados foram: «Educação e Ciência» (42,86 %); «Matemática» (28,57 %); «Educação e Informática» (14,29 %), e «Ensino de Biologia» (14,29 %). A ênfase da grande maioria das temáticas tem relação com determinadas disciplinas das ciências exatas e da natureza, expres-

são da influência da epistemologia racional-positivista. «La hegemonía de esa matriz se instaló en la lógica disciplinaria que subtiende no solo sus prácticas de investigaciones y de docencia, sino también su estructura organizativa» (Téllez, 2015, p. 172). Não se trata de desvalorizar o conhecimento dessas áreas e sua importância, mas de problematizar a ausência de temáticas das demais áreas do conhecimento humano e educacional.

Em 2008, após o curso de doutorado completar 14 anos, o panorama já se apresentava bem mais distinto e diverso. Ampliaram-se linhas de pesquisa e temáticas correlatas a elas passaram a traduzir os desafios da educação, desde perspectivas interdisciplinares, inclusivas, interculturais e decoloniais. A decolonialidade começa a aparecer relacionada a temas mais periféricos, como ainda o é em algumas linhas e programas de pós-graduação em educação, tanto no Brasil quanto nos demais países do continente.

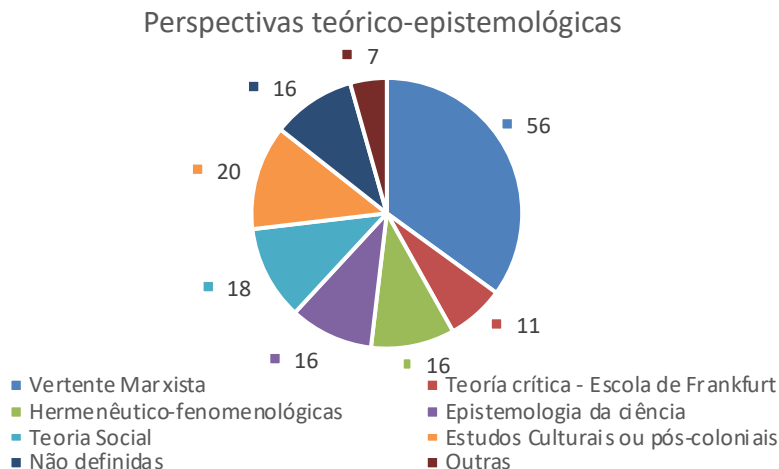
FIGURA 3.



Fonte: POZZER, 2020, p. 160.

Do conjunto de teses referentes ao ano de 2014, podemos identificar a afirmação e consolidação de algumas políticas educacionais, elaboradas e implementadas nas últimas décadas. São políticas estratégicas que pretendem incluir indivíduos e grupos minoritários, historicamente subalternizados e invisibilizados em seus saberes, conhecimentos, espiritualidades e experiências.

FIGURA 5



Fonte: POZZER, 2020, p. 198.

Destacamos que a análise de um programa de pós-graduação em educação não representa o todo, mas sinaliza aspectos similares aos demais, especialmente no contexto brasileiro em que as políticas educacionais e a avaliação relacionadas à pesquisa em educação são encampadas e, muitas delas financiadas por órgãos do Estado brasileiro, como o INEP¹⁰, a CAPES¹¹ e o CNPq¹², bem como associações que acabam por aglutinar esforços e interesses em determinadas linhas de pesquisa, como é o caso da ANPED¹³, dentre outras instâncias e organizações da sociedade civil.

Importante destacar que as perspectivas teórico-epistemológicas subsidiam a leitura, análise, reflexão, interpretação e compreensão dos fenômenos ou problemáticas investigadas. Isso porque a decolonialidade do saber implica em uma revisão contínua das perspectivas teórico-filosóficas utilizadas na produção e legitimação do conhecimento em educação, pois a realidade educacional é dinâmica e requer permanente abertura e sensibilidade para estabelecer diálogos profícuos com as novas gerações, especialmente em um tempo de grandes mudanças que estão a afetar todos os aspectos da vida e da organização social.

As regiões periféricas e populações mais desassistidas do continente latino-americano sofrem as consequências das feridas abertas com a Conquista e com as posteriores políticas imperialistas impostas, com precárias condições em termos educacionais. Catherine Walsh (2007) recorda que a lógica que fundamenta a ordem do conhecimento e seu paradigma disciplinar, típico da ciência moderna, tem produzido *desumanização* e *desmundanização*. Por isso, a contribuição da pesquisa em educação, assim como de uma educação escolar de qualidade, possibilita aos homens e mulheres

¹⁰ Maiores informações, consultar: <https://www.gov.br/inep/>

¹¹ Maiores informações, consultar: <https://uab.capes.gov.br/>

¹² Maiores informações, consultar: <https://www.gov.br/cnpq/>

¹³ Maiores informações, consultar: <https://anped.org.br/>

viverem o seu tempo. Para isso, precisam ter as oportunidades de poderem participar das transformações sociais, científicas e tecnológicas do presente, sem o peso das colonialidades impostas de geração em geração. Quanto a isso, Freire e Guimarães (1984, p. 14) são categóricos ao afirmar que «uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, exilado de seu tempo».

5. Considerações finais

A partir da reflexão sobre o tema da pesquisa em educação como experiência (auto)formativa e decolonial do saber, importa ressaltar que uma investigação nesta perspectiva não se reduz à confirmação do já sabido ou do hegemonicamente difundido. Se caracteriza por problematizar o mundo, as formas e o uso de instrumentos e elementos culturais, conceitos, normas e interpretações da realidade socioeducativa. Por este motivo, uma pesquisa em educação, na perspectiva decolonial do saber, tem de ser *trans*-formativa, com potencial para gerar novas possibilidades do pensar-fazer educacional.

Considerando que a universidade é reconhecida como um *locus* de produção e legitimação do conhecimento na história do Ocidente, o desafio reside em construir estratégias que instaurem processos decoloniais na pesquisa em educação, considerando que, em muitos dos casos, há lógicas que sustentam certa colonialidade do poder e do saber, especialmente em instâncias de decisão. Perspectivas dialógicas necessitam permear as questões epistemológicas, filosóficas e metodológicas da pesquisa em educação, nas diferentes linhas de investigação, projetos educacionais e instâncias de legitimação do saber.

Para Freire (1987), é por intermédio da práxis dialógica que teorias e práticas são articuladas e podem contribuir com a superação de lógicas hierarquizadoras dos conhecimentos em educação. Podem contribuir também com o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos para desenvolverem práticas libertárias frente às distintas formas de colonialidade dos imaginários, das mentes e das corporeidades. Para que o diálogo seja libertador e emancipador há que se observar a atitude dos dialogantes, isso para dizer que a autossuficiência, o autoritarismo e a arrogância são totalmente incompatíveis com um diálogo aberto, franco e acolhedor. É preciso sair das armadilhas do absolutismo do *eu* e comprometer-se «com a desbarbarização e com a tomada de consciência da responsabilidade que cada um tem frente à interpelação do *outro*» (Pozzer, 2013, p. 139).

O/a pesquisador/a em educação, tem de cultivar abertura e a capacidade de (re) orientar-se por um conjunto de questionamentos que o/a ajudam a compreender a relevância e complexidade do saber sobre educação, assumindo uma atitude ética e corresponsável frente ao *outro* no processo (auto)formativo e decolonial. Para Walsh (2009), o/a pesquisador/a em educação é desafiado/a a refletir sobre os processos e práticas de desumanização que naturalizam desigualdades por meio de sistemas de classificação que privilegiam determinados conhecimentos e experiências em detrimento de outros. Neste sentido, Freire nos indica algumas questões preponderantes quanto a atitude dialógica em um percurso pesquisante na e em educação, a saber:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros «isto», em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um «gueto» de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são «essa gente», ou são «nativos inferiores»? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (Freire, 1987, p. 46)

Por fim, considerando o conjunto de reflexões tecidas a partir e com as pesquisas do PPGE da UFSC, identificamos que elas refletem movimentos decoloniais do saber e, ao mesmo tempo, a predominância de uma racionalidade que produz e conduz certa colonialidade do saber, seja privilegiando determinadas perspectivas epistemológicas, seja subalternizando ou até negando investigações relacionadas às racionalidades fronteiriças em relação às influências eurocêntricas e norte-americanas.

Percebemos que a instauração de pesquisas em perspectivas decoloniais tem, em geral, relação com políticas públicas de indução. Ou seja, surgiram a partir de políticas governamentais. Este cenário é compreensível e até louvável, no entanto, do ponto de vista da pesquisa enquanto produção de conhecimento relativo a questões não investigadas, sistematizadas e por vezes naturalizadas, causa certo desconforto, o que é, para nós, (auto)formação. Ou seja, até que ponto a pesquisa em educação necessita de políticas indutoras para produzir conhecimento relacionado a determinados temas ou problemas formativos? Embora possa ser salutar essa relação quase que de causa e efeito, nossa percepção é a de que deveria predominar o contrário. Isto é, a pesquisa necessitaria «ir à frente» para induzir a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas a partir do constatado e do conhecimento produzido, provocando, fundamentalmente, aquilo que compreendemos, neste momento, por decolonialidade do saber.

6. Referências

- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Descolonizando la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROFOGUEL (orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-93). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CHAUÍ, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- COLECTIVO EPISTEMOLOGÍA EN EL HÁBITAT. (2015). Estrategias para des/decolonizar nuestro hacer. Em Z. PALERMO *et al.* (coords.), *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- FALS BORDA, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.
- FANON, F. (1968). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- FÁVERO, M. L. A. (2000). *Universidade e Poder: Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)*. Brasília: Plano.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2017). Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica. *Revista Concordia* (Internationale Zeitschrift für Philosophie), 71, Aachen.

- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. (1984). *Sobre Educação (Diálogos)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 2.
- GADAMER, H.-G. (1997). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes.
- GATTI, B. A. (2001). Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. *Caderno de Pesquisa*, 113 (julho), 65-81.
- HORTA, J. S. B. (1993). O Ensino Religioso na Itália fascista e no Brasil (1930-45). *Educação em Revista*, 17 (jun.), 64-78.
- LANDER, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. Em S. CASTRO-GÓMEZ (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- MEMMI, A. (1974). *Retrato del colonizado*. Trad. Carlos Rodríguez Sanz. Madrid: Edicusa.
- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Traducción Juan María Madariaga y Cristina Vega Solís. Tres Cantos - Madrid: Akal, D.L.
- MOACYR, P. (1937). *A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 2.
- NOSELLA, P. (2010). A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 177-183.
- OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A. y CONEDO, Z. P. (2018). Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Faia*, 07(30), 172-200.
- PALERMO, Z. et al. (coords.). (2015). *Des/Decolonizar la Universidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- POZZER, A. (2013). *A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis.
- POZZER, A. (2020). *(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis.
- QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (ed.), *A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). Buenos Aires: CLACSO.
- RICOEUR, P. (2006). *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola.
- SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (coords.). (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- SEVERINO, A. J. A. (2007). Pesquisa na Pós-Graduação em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 31-49.
- SEVERINO, A. J. e MARCONDES, O. M. (coords.). (2019). *Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas*. São Paulo: Cartago.
- TÉLLEZ, M. (2015). Lo que implica transformar la universidad en perspectiva decolonizadora. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 169-188.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula2022287384>

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE – EDUCAR PARA O MUNDO

*Dialogues on education and interculturality -
Educating for the world*

Diálogos sobre educación e interculturalidad.
Educar para el mundo

Karla Lucia BENTO

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Correo-e: bento.karlalucia@gmail.com

Lilian Blanck de OLIVEIRA

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Correo-e: lilianbo29@gmail.com

Recibido: 27 de agosto de 2021

Envío a informantes: 2 de septiembre de 2021

Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: Trazemos uma perspectiva de educação que, junto a interculturalidade e decolonialidade, ensaja promover uma (con)vivência dialógica em um mundo complexo, heterogêneo e diverso. Partimos do pressuposto que a interculturalidade, assim como a decolonialidade são, em si mesmas, experiências transformadoras. Seu poder reside na elaboração de uma consciência crítica que compreende os problemas dos contextos da própria existência, impulsionando uma atuação solidária na (re)construção do mundo. Nessa direção, para compreendermos o contexto hegemônico de imposição socioeconômico-cultural e as desigualdades presentes na América Latina, buscamos refletir sobre suas raízes coloniais, pautadas em ações antidialógicas, tomadas como naturais e muitas vezes reforçadas por práticas educacionais que reproduzem padrões de opressão e submissão dos diversos povos. Essas reflexões nos levam a esperar outros mundos

possíveis a partir da presença e da experiência de viver/praticar a interculturalidade e a decolonialidade.

PALABRAS-CHAVE: interculturalidade; colonialidade-decolonialidade; ações dialógicas; educação.

ABSTRACT: We bring an education perspective that, together with interculturality and decoloniality, allows to promote a dialogical coexistence in a complex, heterogeneous and diverse world. We assume that interculturality, as well as decoloniality, are, in themselves, transformative experiences. Its power resides in the elaboration of a critical conscience that understands the problems of the contexts of the own existence, impelling a solidary action in the reconstruction of the world. In this direction, to understand the hegemonic context of cultural socioeconomic imposition and the inequalities present in Latin America, we seek to reflect on its colonial roots, based on antidialogical actions, taken as natural and often reinforced by educational practices that reproduce patterns of oppression and submission by different peoples. These reflections lead us to hope for other possible worlds based on the presence and experience of living / practicing interculturality and decoloniality.

KEY WORDS: interculturality; coloniality-decoloniality; dialogic actions; education.

Não sou esperançoso por pura teimosia,
 mas por imperativo existencial e histórico.
 (Paulo Freire)

1. De onde partimos – uma breve introdução

AS DESIGUALDADES SOCIAIS no território brasileiro e em outros países nominados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, resultado de percursos históricos coloniais construídos via ações antidialógicas, ensejam *tempos/espacos/lugares* para a continuidade de mazelas, violências e morticínios na contemporaneidade. A perversidade dessas ações, vivas e ativas, tem se evidenciado na atualidade com a pandemia Covid19, a ceifar vidas no mundo desde o final de 2019, com o Brasil figurando entre os piores países em número de mortes. Embora o vírus não seja seletivo na escolha das vítimas, as desigualdades colocaram em risco parcelas da população que vivem nas periferias e/ou em situação de vulnerabilidade, como negros/as, indígenas, grupos LGBTQIAP+, mulheres, ciganos/as, migrantes, pessoas em situação de rua e/ou abandono, soropositivos/as entre outros.

Por um longo período na história do Brasil a ausência do Estado contribuiu para a produção dessas desigualdades, o que grassa na atualidade em uma necropolítica a incidir sobre essas populações. Observa-se que, no mesmo período em que o Brasil voltou a figurar no mapa da fome, a Forbes apresentou 11 novos brasileiros no *ranking* global de bilionários em 2021. Chegar a isso não foi um acaso, sendo antes um projeto. Rememorar essa história parece essencial para buscarmos formas de não continuar reproduzindo as ações que nos trouxeram até aqui.

Abya Yala, nominada América Latina pelos colonizadores que aqui chegaram em 1492, é um continente com rica diversidade cultural, formas de ser, estar, pensar e conviver no e com o mundo. Abya Yala, que na língua do Povo Kuna traduz-se como Terra madura, Terra viva, Terra em florescimento, tem sido encoberta por lógicas e padrões coloniais europeus desde o século XVI. Estudos produzidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade desde a década de 1990, demonstram que essas lógicas permaneceram enraizadas mesmo depois de rompida a relação de dependência política entre as nações resultando nas colonialidades hodiernas.

As reflexões de um pensamento decolonial apontam para a busca de *possibilidades* de romper com esses padrões, (re)construindo epistemologias, que denunciem mazelas e violências com populações oprimidas em Abya Yala. Também, reclamam que se anunciem e pronunciem «[...] a reconstrução ou refundação de condições radicalmente diferentes de existência, conhecimento e poder que podem contribuir para a edificação de sociedades distintas» (Walsh, 2009, p. 55).

O presente trabalho, inserido nesse movimento teórico, metodológico e político, assume a *interculturalidade* e a *decolonialidade* como experiências transformadoras, potencializadas pelo desenvolvimento de uma consciência crítica que desnaturaliza desigualdades presentes nas sociedades. Para tanto, objetivamos refletir sobre raízes coloniais que, pautadas em ações antidialógicas, têm reproduzido padrões de opressão e submissão de forma sistemática e institucionalizada, denunciadas e questionadas por movimentos de resistência e luta.

Optamos por apresentar um estudo teórico-bibliográfico em diálogo com experiências vividas que preconizam a *possibilidade de esperar outros mundos possíveis* – estes, (re)construídos por pedagogias decoloniais, pautadas na dialogicidade e reciprocidade das relações entre seres vivos e não vivos que se materializam no Brasil, país que integra a Abya Yala e, como parte dela, tem a potência de se assumir como uma terra em florescimento para e com todos e todas.

Organizamos o texto iniciando um diálogo com referenciais que auxiliam no movimento de reconhecer raízes das colonialidades e aproximar esses fundamentos com algumas experiências vividas por populações indígenas. Na sequência, discutimos o que vem sendo proposto, epistemologicamente como alternativa para romper com esses processos. A título de finalizar o texto, mas não a ciranda reflexiva em diálogo, trazemos alguns apontamentos que nos permitam sonhar e sular práticas de/ em vida decoloniais e interculturais.

2. Produção de colonialidades – rasgos e desenlaços

Aportamos a discussão inicial nos processos de colonização e produção de colonialidades partindo da premissa que os processos de colonização iniciados com a vinda de Cristóvão Colombo à Abya Yala (1492) impuseram condições de subalteridade ao território com reflexos sociais e políticos até os dias atuais. Um dos eixos para a concretização da dominação colonial europeia foi a produção de identidades sociais classificando os povos originários como ‘índios’ e/ou ‘negros da terra’ (termo do período da colônia para designar os povos originários como mão de obra escrava) e as pessoas escravizadas trazidas da África como ‘negros’. A classificação das pessoas a partir da ideia de ‘raças’ se fortaleceu na referência à suposição de estruturas

biológicas diferentes que as colocariam em um patamar inferior em relação ao branco europeu. As ações desencadeadas desde essa classificação implicaram «[...] num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico» (Quijano, 2005, p. 117).

Diferenciar ‘índios’ e ‘negros’ do branco europeu possibilitou demarcar lugares e papéis na estrutura social construída nos diferentes territórios latino-americanos. Na medida em que as relações sociais se configuravam pela dominação, as identidades passaram a ocupar lugares e papéis sociais em uma hierarquia de poder como se correspondessem a ela naturalmente. ‘Raça’ e ‘identidade racial’ foram estabelecidas como instrumentos de classificação social para este humano que passou a ser o ‘Outro’. A esse ‘Outro’, o não-europeu, foi atribuída uma condição de inferioridade – ser incivilizado, selvagem e inculto – justificando ações de conquista, dominação, exploração e expropriação de seus territórios. A invenção desse ‘Outro’ foi um instrumento a servir as necessidades do colonizador, já que:

Criar a identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma *contraluz* a partir da qual essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal. A construção do imaginário da ‘civilização’ exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da ‘barbárie’. (Castro-Gómez, 2005, p. 82, grifos do autor)

O padrão colonial construído não se extinguiu com a independência dos países latino-americanos em relação ao domínio europeu. Os quase quatro séculos de subalternização produziram diferentes colonialidades que permanecem latentes até os dias atuais. Colonialidade e colonialismo possuem significados diferentes. O segundo se refere à relação econômica e política em que uma nação se coloca como soberana em relação à outra. Essa relação se rompe quando a nação subalternizada conquista sua independência. Já a colonialidade é o padrão de poder, resultado do colonialismo, se referindo às formas que a sociedade organiza e articula relações subjetivas, trabalho, conhecimento e autoridade (Maldonado-Torres, 2007).

As relações e estruturas sociais atualmente presentes na sociedade são resultado desse padrão colonial, portanto construções que incidem nas diferentes dimensões da vida e experiência humanas e incluem o epistêmico, o metodológico, o ontológico e o cosmogônico. Epistemologicamente a inferiorização se deu pelo domínio científico e tecnológico que se configurou como *colonialidade do saber*, reprimindo outras formas de conhecimento e pensamento que não o considerado científico para os europeus, ou seja, a forma como compreendemos o mundo depende de uma comunicação construída na lógica europeia (Marín, 2013).

A *colonialidade do saber* é, portanto, a repressão da (re)produção de quaisquer outras formas de conhecimento que não sejam europeias, negando inclusive o legado intelectual e histórico dos diferentes povos originários de Abya Yala, africanos escravizados e povos asiáticos. As ‘raças’ consideradas primitivas e irracionais não seriam capazes de produzir conhecimentos equivalentes aos da Europa moderna. Mignolo (2005) explica que a ciência teve um papel fundamental nessa invenção do ‘Outro’ como ‘raça’ inferior, legitimando as supostas diferenças biológicas, além de criar uma noção de progresso que colocou a Europa como nação superior.

Metodologicamente a *colonialidade do poder* se expressou pela imposição de um modo de agir no mundo atrelado ao conceito de modernidade, sendo que «La modernidad como discurso y práctica no sería posible sin la colonialidad, y la colonialidad

constituye una dimensión inescapable de discursos modernos» (Maldonado-Torres, 2007, p. 132). Esse padrão de poder submete o ‘Outro’, considerado não moderno, a constantes processos de exploração e considera a natureza um recurso a ser utilizado para a satisfação do sistema capitalista ou um obstáculo a ser vencido em prol do progresso e desenvolvimento.

As *colonialidades do poder e do saber* submeteram Abya Yala às verdades científicas europeias que impuseram conhecimentos e práticas coloniais embasando a ciência na perspectiva da racionalidade moderna via uso exclusivo do grego, do latim e respectivas variações linguísticas. Essa forma de comunicação exerceu sobre o colonizado uma opressão epistêmica, gerando a *colonialidade do ser* que «[...] nos remite a la dimensión ontológica de la colonialidad, [...] que desde el pensamiento occidental y a partir de la conquista, impuso la superioridad y diferenciación de unos seres sobre otros» (Marín, 2013, p. 99).

A superioridade e diferenciação imposta historicamente negou contribuições e produções culturais, científicas e tecnológicas dos diferentes povos, apagando identidades e obrigando a adotar outras formas de ser e de se apresentar no mundo. A *colonialidade do ser* se refere às experiências vividas e sentidas e se fortaleceu pela negação da condição humana do ‘Outro’, legitimada pela ideia de ‘raça’ do período colonial, mas não encerrada com o fim da colonização moderna. Negada a condição humana e histórica restou ao corpo colonizado a condição de devir, não como *possibilidade de ser mais*, mas sim como condição do *não ser* – ser primitivo, atrasado – pois a evolução estaria na incorporação de saberes e práticas alheias à sua cosmovisão e tradições. As práticas tradicionais das culturas subalternizadas passaram a figurar como sinônimo de atraso e a sociedade moderna europeia passou a ser o único modelo possível e tudo o que não atendia a este padrão acabou sendo considerado negativo (Lander, 2005).

A colonialidade se estendeu, também, à liberdade de crer, às espiritualidades e ao sagrado que, assim como as práticas culturais, passaram a ser relacionadas como primitivas e não modernas. Nesta dimensão, a colonialidade cosmogônica «[...] pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana» (Walsh, 2009, p. 15). Por meio da evangelização era possível controlar as crenças de cada povo – uma única divindade e religião ditando as normas morais para todas as pessoas.

No Brasil, assim como em outros países de Abya Yala, a constituição dessas colonialidades, pautada na existência de raças consideradas inferiores e não capazes de alcançar os mesmos patamares sociais que os brancos europeus, possibilitou alavancar a economia e o desenvolvimento na perspectiva do acúmulo de capital com a exploração destas mãos-de-obra. Quando resistem a essa imposição colonial, como no caso das populações indígenas e quilombolas que procuram manter seus modos de vida em seus territórios originários, divergentes do padrão de produção e consumo do sistema capitalista, presenciemos uma crescente violação de direitos como a invasão e exploração de terras e riquezas naturais. No caso brasileiro, essas violações têm ocorrido com anuência e/ou omissão dos órgãos responsáveis na apuração dos fatos.

Dados de 2019 do Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil publicado pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI em 2020 demonstram um aumento de 134,9 % nos casos de invasão de terras indígenas em relação às ocorrências de 2018, totalizando 256 casos em 2019 contra 109 do ano anterior. Entre os motivos

das invasões estão exploração ilegal de madeira, garimpo, agronegócio (gado, soja e milho) e grilagem. Uma notícia publicada na página da Human Rights Watch, em 12 de abril de 2021, apontou as políticas de enfraquecimento de órgãos encarregados de proteger o meio ambiente, assumidas pelo governo federal desde 2018, como responsáveis pelo aumento da violência. Conforme depoimento de liderança indígena à reportagem, a invasão de terras indígenas não é uma prerrogativa desse governo, já que as populações convivem com essa realidade desde o período colonial. A diferença sentida nesse tempo é que o governo tem agido de forma intencional para enfraquecer a fiscalização ambiental (Human Rights Watch, 2021).

Considerando as diversas notícias veiculadas em 2021 sobre invasões e extrema violência contra povos indígenas no Brasil, não parece que estejamos caminhando para soluções que respeitem princípios constitucionais como democracia, soberania popular e dignidade da pessoa humana. A organização social brasileira continua voltada ao atendimento dos interesses de uma minoria branca, que concentra a maior parte da renda, ampliando desigualdades sociais e produzindo pobreza em larga escala, não havendo espaço para relações sociais democráticas, solidárias e justas. Assim, «[...] los dominados y explotados en primer término, todos aquellos para los cuales la dominación, la explotación, la discriminación son los problemas centrales de la especie, se encuentran ahora ante la necesidad de decidir si ése es todavía el camino deseable» (Quijano, 2000, p. 27).

Imersos e comprometidos com a *possibilidade*, compreendida enquanto *movimento do mundo* (Santos, 2004), de romper com teorias e práticas capitalistas, seguem nossas reflexões e discussões em processos decolonizadores.

3. Pensamento decolonial – fios que tecem o esperançar

O pensamento decolonial traz uma crítica contundente ao eurocentrismo e suas formas de conhecimento que buscam impor uma superioridade epistêmica e metodológica em relação às demais formas presentes no mundo. Propõe um diálogo com outros modos e fontes de conhecimentos que buscam compreender o mundo na sua complexidade e totalidade, ou seja, reconhecendo o princípio relacional, complementar, correspondente e de reciprocidade das relações construídas e estabelecidas nesse mundo. Relações que buscam construir, portanto, «[...] un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas» (Walsh, 2009, p. 15). Lutas que questionam imposições eurocêntricas de lógicas e padrões únicos de conhecimento que promoveram expansões coloniais baseadas em epistemologias construídas por homens brancos, heterossexuais e europeus que,

[...] exportaban sus discursos y formaban estructuras jerárquicas en términos raciales, sexuales, de género y de clase. Así, el proceso de incorporación periférica a la incesante acumulación de capital se articuló de manera compleja con prácticas y discursos homofóbicos, eurocéntricos, sexistas y racistas. (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007, p. 19)

Resistências a essa lógica têm resultado em movimentos e projetos decoloniais a questionar discursos da modernidade percebendo, no viés das promessas de

desenvolvimento e progresso, colonialidades produzidas pelos séculos do padrão colonial imposto por países europeus e, mais recentemente, pelos EUA. Compreende-se que «La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad» (Mignolo, 2007, p. 27).

A decolonização, portanto, deve ser epistemológica de forma a inaugurar uma nova comunicação intercultural (Quijano, 1992, *apud* Mignolo, 2007). De nossa parte, ousamos dizer que a mudança deve ser de caráter epistemológico, compreendendo que o exercício de poder colonial impõe uma racionalidade/episteme via metodologias universais igualmente coloniais a impactar e incidir nas populações. É em uma forma de *sentir-pensar-agir* sobre, com e no mundo que a interculturalidade responde ao que busca construir o pensamento decolonial.

[...] la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política. (Walsh, 2007, p. 47)

O pensamento e práticas interculturais têm suas bases construídas a partir e com vivências de movimentos indígenas e afro diaspóricos, entre outros povos e culturas, em terras de Abya Yala e além destas, buscando uma ruptura conceitual, epistêmica e metodológica às ações antidialógicas produtoras de dominação e exploração. O conceito de interculturalidade vem sendo construído na relação com «[...] geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación» (Walsh, 2007, p. 47).

Dessa mesma forma, o bem viver, que expressa modos de *ser/estar/pensar* – filosofias de vida de povos indígenas em Abya Yala, contempla referenciais em vivências cotidianas e ancestrais a contrapor pautas epistêmicas e metodológicas coloniais. Como ação de e em resistência aos padrões coloniais, a noção de bem viver questiona «[...] la unicidad de la verdad, abriendo a la vez la posibilidad de otras verdades, o más bien verdades, filosofías, prácticas y designios ‘otros’, que podrían enfrentar la destrucción social, ambiental, espiritual que actualmente estamos viviendo» (Walsh, 2009, p. 225).

Assim, a interculturalidade e o bem viver contribuem com referenciais – *possibilidades epistemológicas* para compreender, enfrentar e romper com hegemonias coloniais que determinam relações de poder e formas de *ser, estar, crer e conviver* que acontecem no mundo baseadas na ideia de ‘raça’. Princípios e processos de interculturalidade, decolonialidade e bem viver, que intentam promover relações equitativas sem dissolver as diferenças, caminham de ‘mãos dadas’ e, «[...] despiertan nuevos designios históricos de sociedad, de Estado y de vida para todos» (Walsh, 2009, p. 232).

A experiência intercultural, assim como o bem viver, se constroem, firmam e acontecem no cotidiano, nas relações de convivência entre as pessoas e destas com o mundo, fazendo com que se perceba a impossibilidade de ler, interpretar e compreender a vida com base em apenas uma cultura. Cultura compreendida como uma «[...] trama de sentidos e significados transmitidos por símbolos, mitos, acontecimentos,

relatos, práticas e reconstruções que expressam uma compreensão e reconstrução do sentido da totalidade da existência e dos sujeitos entre si» (Salas Astrain, 2010, p. 55).

O mesmo autor explica que a interculturalidade não é simplesmente a ‘aceitação’ da existência de outras culturas, mas a ressignificação das formas de se relacionar, de entrar em contato, reconhecendo que a descentralização do poder que reposiciona etnias e minorias historicamente subjugadas não é consenso, principalmente para as classes dominantes.

He ahí la urgencia de la interculturalidad como proyecto de convergencia y de buen vivir con miras hacia nuevos diseños históricos y horizontes decoloniales. Un proyecto que implica y requiere la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, de conocimiento, de poder y de vida, condiciones que podrían contribuir a la fabricación de sociedades realmente interculturales, en donde prevalezcan los valores de complementariedad, relacionalidad, reciprocidad y solidaridad. (Walsh, 2009, p. 235)

A convivência e a interação respeitadas entre culturas diferentes como princípio da interculturalidade e do bem viver incluem, indistintamente, os setores populares e marginalizados da sociedade, estando diretamente relacionada à práxis, ou seja, à experiência prática-teórica-reflexiva que ocorre dentro das estruturas coloniais produzidas, mas não se fixa nelas. Não é algo sobre o que apenas devemos discursar, mas algo que devemos viver e experimentar de forma crítica para romper e transgredir os padrões de poder coloniais. Essas experiências ocorrem dentro das estruturas dominantes, sendo que o conhecimento de como operam esses paradigmas e estruturas é que possibilita gerar outros pensamentos e conhecimentos políticos, sociais e culturais (Walsh, 2007).

Dessa forma, aqueles que, historicamente se encontram na condição de oprimidos e subjugados pelas estruturas dominantes, «Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes» (Freire, 1987, p. 56). Para as populações indígenas a convivência pautada na interculturalidade e nos princípios do bem viver se constitui como *possibilidade* de (re)construir e experimentar formas decoloniais de organização social e política. Isso porque, nessa convivência, não há lugar para discursos e práticas homogeneizantes e para um único modo de ser, estar e conviver no mundo que hierarquiza culturas, já que «[...] la decolonialidad no es meta o fin en sí mismo sino herramienta política y conceptual que ayuda a vislumbrar la problemática en su complejidad y esclarecer el rumbo –teórico, práctico y vivencial– de la lucha, insurgencia e intervención» (Walsh, 2009, p. 234). Há, portanto, o objetivo de romper com as colonialidades e de busca constante de um agir de forma reflexiva sobre a realidade. A essa ação-reflexão, Freire (1987) denominou ‘que fazer’ como uma prática que (re)une e (re)organiza os oprimidos na luta contra os poderes hegemônicos em busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

As colonialidades enquanto produções históricas e os processos de desterritorializações impostos de forma violenta aos diferentes povos indígenas, podem, assim, ser enfrentados por uma pedagogia de práxis crítica, um que fazer, que coloca «[...] en consideración otros modos de pensar, aprender y enseñar que crucen las fronteras sociales, culturales, disciplinares y civilizatorias» (Walsh, 2009, pp. 205-206). No Brasil, principalmente a partir da década de 1970, movimentos indígenas organizados, com

apoio de movimentos e instituições indigenistas nacionais e internacionais, vêm construindo pautas em torno de questões como saúde, educação, terra e território, participação política, direito à cultura e língua próprias, fortalecimento de suas identidades e especificidades. Essas lutas resultaram em um texto constitucional em 1988 que reserva o Capítulo VIII para tratar dos direitos indígenas, especificando no artigo 231: «São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens» (Brasil, 1988).

A partir desse reconhecimento legal, foram geradas várias legislações e políticas, entre elas o aparato legal que visa garantir o direito à educação escolar indígena intercultural, diferenciada, específica, bilíngue e comunitária. A percepção de que as populações indígenas poderiam utilizar os conhecimentos impostos pelos processos de escolarização desde a colonização para fortalecer a própria luta indígena é evidenciada na tese de doutoramento de Gersen José dos Santos Luciano, liderança indígena com atuação política no Conselho Nacional de Educação. Na tese, Luciano (2011, p. 35) afirma que, «Muitas vezes o importante é não perder as oportunidades, ao contrário, valorizá-las direcionando-as para os fins que se deseja». O autor segue explicando que a sua experiência com a escola, anterior à promulgação da Constituição/88, não foi tranquila, pois não era uma escola que valorizasse diferentes saberes. Ainda assim, o intelectual indígena afirma que foi possível usar os conhecimentos aprendidos para fortalecer a própria luta. Segundo Luciano (2011, p. 35) «É evidente que se a escola for anti-colonialista, indígena, autônoma, diferenciada e intercultural, será sempre melhor».

A proposta da educação escolar indígena intercultural, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária configura esse *tempo/espaco/lugar* como *possibilidade* de valorização, fortalecimento, visibilização das histórias, culturas e identidades indígenas, ou seja, um instrumento a ser utilizado na «[...] luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada» (Freire, 1987, p. 30). Nessa direção, se apresenta como uma educação libertadora – *possibilidade* de contribuir com o rompimento de processos de dominação colonial, voltando-se para questões da própria realidade social e histórica, que inclui as relações com a sociedade não indígena de forma crítica e reflexiva. Isso porque a educação, principalmente no âmbito das escolas, indígenas e não indígenas, possui a tarefa de problematizar o mundo para que educandos e educandas se percebam nesse contexto de forma crítica, esperançosa e libertária (Freire, 1987).

Essa educação (re)estabelece vínculos e interconexões entre os vários elementos que coexistem no universo, (re)organizando os modos de ser, estar e conviver em um mundo equânime e não verticalizado, onde as relações ocorrem de forma harmoniosa e qualitativa. Nessa direção, a educação escolar indígena pode superar o modelo colonial sendo construída a partir da própria realidade concreta, pela própria comunidade que, refletindo sobre essa realidade, identifica os principais problemas a serem enfrentados, os saberes a serem compartilhados e os fazeres que precisam ser aprendidos.

4. Um ponto não final, mas como anúncio de um reinício

Na atualidade brasileira, desde o golpe de 2016, que depôs a presidenta Dilma Rousseff do cargo para o qual havia sido democraticamente eleita, não tem sido fácil

a tarefa de esperar. Mas quanto mais difícil ela se coloca, mais necessária se faz, convertendo-se, inclusive, em um movimento de luta e resistência. Assim como Freire (1997, p. 5), não «[...] atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade [...] afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia». Esperar, na forma como Freire compreende o termo, é colocar a esperança em ação. Parafrazeando o autor é preciso, primeiro, idealizar um mundo melhor para pôr em prática ações que concretizem o sonho. É como o operário que, para completar seu trabalho, tem a ideia do objeto na cabeça antes de fabricá-lo, mas não pode ficar somente na ideia, é preciso fazê-lo para, então completar a tarefa (Freire, 1997).

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta, a implica. (Freire, 1997, p. 16)

Com esse esperar vivo, pulsante e latente, voltemos à crise provocada pela pandemia Covid19 que tornou ainda mais evidente a necessidade de pensar, organizar e colocar em prática epistemologias políticas e pedagógicas pautadas no pensamento decolonial que traz no seu bojo a interculturalidade crítica e os princípios do bem viver. Essa organização deve ser «[...] um esforço para compreender o momento histórico em que estamos inseridos/as, além de [ser] uma busca por superação do paradigma capitalista moderno, que desumaniza e submete pessoas e conhecimentos outros» (Loureiro, 2020, p. 123).

De um lado, a forma como o governo vem lidando com a questão da pandemia e a necropolítica em curso afetam principalmente aqueles e aquelas que já se encontravam em situação de maior vulnerabilidade. De outro lado, observamos a ciência e os profissionais da saúde, especialmente do Sistema Único de Saúde – SUS no Brasil, linha de frente no combate à pandemia, ganharem notório reconhecimento popular. Desse mesmo lado, vimos o sistema educacional buscando formas de se reinventar. Professores e professoras também vêm, ainda com pouca visibilidade na mídia, ganhando reconhecimento pelos esforços de se reinventarem e fazerem chegar o conhecimento das mais variadas formas para as crianças e adolescentes desse país.

O papel da escola e da educação tem sido discutido e, em meio a tantas contradições nas decisões políticas, o governo reconhece a educação como atividade essencial, mas não garante um retorno às atividades com a devida segurança para todos e todas, visibilizando ainda mais as desigualdades sociais existentes no território nacional. A pandemia serviu também de laboratório para evidenciar a complexidade que envolve os processos de ensinar e aprender. Muitas famílias descobriram que não basta saber um assunto para ensinar e garantir que a outra pessoa aprenda. Essa experiência tem trazido as discussões que defendiam, sem muita reflexão, educação a distância para a educação básica e a educação domiciliar ou *homeschooling*, para um patamar menos acalorado e menos inflamado por ideologias partidárias da direita neoliberal e, ao mesmo tempo, conservadora, por mais contraditório que isso possa parecer.

E a esperança? Reside justamente no caos instaurado e que impõe a busca de soluções, faz movimentar as estruturas, abala as certezas e, em alguns momentos, dá visibilidade para a solidariedade, o cuidado e a necessidade de diminuir as desigualdades.

Reside também na *possibilidade* de ampliar o desenvolvimento de práticas interculturais críticas, muitas já sendo praticadas, por meio de uma educação, que tem a escola como seu lugar de materialidade física e simbólica, que promova a interação, a convivência, a comunicação entre diferentes culturas tendo por princípios a relacionalidade, a correspondência, a reciprocidade e a complementaridade presentes no bem viver. A interculturalidade, assim vivida, apresenta-se como um projeto que «[...] nos remite a una comprensión del mundo más allá de las fragmentaciones instauradas por occidente» (Marín, 2013, p. 96). Sigamos esperando pensamentos outros, filosofias outras, conhecimentos outros...

5. Referências bibliográficas

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da «invenção do outro». Em E. LANDER (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 169-186). Argentina: CLACSO.
- CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSFUGUEL, R. (eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- ESCOBAR, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HUMAN RIGHTS WATCH. (2021). *Brasil: Remova Garimpeiros de Território Indígena na Amazônia - Políticas de Bolsonaro estimulam o desmatamento em terras indígenas*. Acesso em 10 de julho de 2021, de <https://www.hrw.org/pt/news/2021/04/12/378459>
- LANDER, E. (org.). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- LOUREIRO, C. W. (2020). Pedagogias decoloniais no contexto de pandemia do Covid19: desafios e possibilidades do fazer docente. *Realis*, 10(02), 118-137.
- LUCIANO, G. J. dos S. (2007). *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escola indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSFUGUEL (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- MARÍN, P. C. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. Em C. WALSH (ed.), *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I, pp. 69-103). Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- MIGNOLO, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Em E. LANDER (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 33-49). Argentina: CLACSO.
- MIGNOLO, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSFUGUEL (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una*

- diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- SALAS ASTRAIN, R. (2010). A ética intercultural. Em R. SALAS ASTRAIN, *Ética intercultural: (re) leituras do pensamento latino-americano* (pp. 39-64). São Leopoldo: Nova Harmonia.
- SANTOS, B. de S. (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- QUIJANO, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista Del Cesla*, 1, 38-55.
- QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. LANDER (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 117-142). Argentina: CLACSO.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSFUGUEL (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

(DE)COLONIALIDADE DA IDEIA DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA E CARIBENHA

(De)coloniality of the idea of childhood in Latin American and Caribbean education

Maria Cecilia LEME GARCEZ
Universidad Nacional, Costa Rica
Correo-e: maria.leme.garcez@una.ac.cr

Suzan ALBERTON POZZER
Universidad de Salamanca
Correo-e: suzanalberton@usal.es

Recibido: 30 de abril de 2021
Envío a informantes: 4 de mayo de 2021
Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: O artigo objetiva reconhecer a importância das categorias *infância*, *vulnerabilidade infantil* e *(de)colonialidade educativa* e apresentar propostas educativas na perspectiva decolonial a partir de leituras reflexivas nascidas no continente latino-americano e caribenho. Através de revisão bibliográfica e análise crítica, as autoras ressaltam aspectos significativos da história da infância no continente, antes e depois da chegada dos colonizadores. Busca-se abordar as relações tecidas por violências, vulnerabilidades e desigualdades de acesso e desenvolvimento, envolvendo crianças em seus diferentes contextos, oriundas das leituras de infância construídas pelos adultos. Neste sentido, (de)colonizar a ideia de infância na educação latino-americana e caribenha tem o intuito de promover novos olhares em relação às crianças em sua totalidade. Um caminho de análise para apreender o nascimento e evolução da ideia de *infância*, assim como as marcas de (de)colonialidade e vulnerabilização que nela existem, é a revisão das ideias e práticas educativas institucionalizadas ao longo da história. No caso da América Latina e Caribe, essa abordagem pode ser realizada com a aproximação às ideias e práticas educativas surgidas e/ou impostas no continente.

PALABRAS-CHAVE: infância; vulnerabilidade infantil; educação; decolonialidade; América Latina.

ABSTRACT: The article aims to recognize the importance of the categories of childhood, child vulnerability and educational (de)coloniality and to present educational proposals in a decolonial perspective based on reflective readings born in the Latin American and Caribbean continent. Through bibliographic review and critical analysis, the authors highlight significant aspects of the history of childhood on the continent, before and after the arrival of the colonizers. It seeks to address the relationships woven by violence, vulnerabilities and inequalities in access and development, involving children in their different contexts, from childhood readings constructed by adults. In this sense, (de)colonizing the idea of childhood in Latin American and Caribbean education has the aim of promoting new perspectives in relation to children as a whole. A path of analysis to apprehend the birth and evolution of the idea of childhood, the marks of (de) coloniality and vulnerability that exist in it, is the review of institutionalized educational ideas and practices throughout history. In the case of Latin America and the Caribbean, this approach can be carried out by approaching the educational ideas and practices that emerged and / or imposed on the continent.

KEY WORDS: childhood; childhood vulnerability; education; decoloniality; Latin America.

1. Introdução

O ATUAL MODELO SOCIOCULTURAL DE INFÂNCIA¹ nasceu no início da modernidade e se reforçou com a revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo. A modernidade marcou também o início da história da infância, ou da institucionalização da infância, no espaço familiar e escolar realizada pelo Estado. A institucionalização da infância teve como objetivo a inauguração de estruturas para manter uma nova ordem social, caracterizada pela reconfiguração dos espaços públicos e privados. Nesse cenário, a escola passou a ser o principal território educativo. Um caminho de análise para apreender o nascimento e o desenvolvimento da noção de infância se encontra na evolução das ideias e práticas educativas institucionalizadas ao longo da história. No caso da América Latina e Caribe, essa abordagem pode ser feita com a aproximação às ideias e práticas educativas surgidas e/ou implantadas no continente.

Uma revisita histórico-reflexiva às principais correntes e práticas educativas desenvolvidas no continente latino-americano e caribenho indica que a infância e a ideia de infância também sofreram as consequências dos processos de colonialismo² e de colonialidade³. Portanto, ao reconhecer a importância das categorias *infância*, *vulne-*

¹ A palavra infância, proveniente do latim, *infāns*, significa aquele que não fala, que não tem voz.

² Para QUIJANO (1992), colonialismo significa uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Quijano esclarece que o colonialismo, no sentido de uma dominação política formal de algumas sociedades sobre outras, parece assunto do passado.

³ A colonialidade se refere ao entendimento de que o fim dos governos coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam que a dominação colonial tenha terminado. Quijano indica que ainda existe

rabilidade infantil e *(de)colonialidade educativa*, buscaremos recuperá-las em algumas ideias pedagógicas geradas no continente latino-americano, as quais iluminam propostas educativas na perspectiva decolonial na atualidade.

Entendemos que o processo de (de)colonização⁴ da ideia de infância passa, necessariamente, pelas imagens que os adultos cultivam sobre ela. Na educação trata-se de desmistificar os olhares e, assim, liberar as crianças das predefinições adultas, ampliando as possibilidades (auto)formativas. No processo de desmistificação dos olhares educativos, é importante considerar as relações que acontecem nos espaços e tempos educativos, já que estabelecemos relações com base nas ideias que construímos sobre o outro. Tais ideias não dão conta deste outro, já que correspondem ao nosso próprio imaginário, alimentado pelo processo de colonialidade do ser.

Por outro lado, no exercício de desmistificar os olhares educativos e (de)colonizar a educação, é necessário indicar que há uma grande complexidade tanto para compreensão da(s) identidade(s), quanto para o questionamento das colonialidades que as tecem. Como no caso da(s) identidade(s) construídas sobre os povos colonizados, que, conforme Genis (2004), descrevem a história da humanidade a partir de uma única perspectiva (do colonizador). Assim também, o conceito de infância e a narração da história da infância se constituem por meio de epistemologias (também históricas) partindo da perspectiva de adultos, supostamente soberanos, sobre quem é a criança e sobre o que é a infância.

Este artigo é uma revisita à infância a partir da colonialidade com que foi construída, para pensá-la por um viés decolonial. A opção decolonial nos convida a considerar as epistemologias da infância e do desenvolvimento, presentes na educação, como uma perspectiva limitada e limitadora, que reforçam ideias, violentam as crianças que não correspondem a tais ideias, restringindo suas existências por meio de padronizações.

2. A ideia de infância na América Latina e Caribe: dos povos originários aos colonizadores

No período posterior à conquista espanhola e portuguesa, os povos indígenas originários do continente não se submeteram passivamente à educação evangelizadora e não perseveravam na aprendizagem da doutrina cristã devido ao apego à sua tradição cultural e religiosa. A opção dos missionários foi, então, trabalhar com as crianças, por considerá-las mais obedientes e adaptáveis, o que supunha uma assimilação mais rápida e duradoura da cultura europeia e da doutrina cristã (Pastoral do Menor, 1992). Assim, incrementaram-se os processos educativos e a evangelização de crianças indí-

uma estrutura de poder colonial (dominação colonial), o que denomina colonialidade, o que leva à necessidade de um movimento teórico-político de contraposição: o decolonial (QUIJANO, 1992).

⁴ Decolonialização supõe a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, incidindo fortemente na vida dos povos colonizados mesmo depois do fim do colonialismo em seus territórios. O decolonial seria a contraposição à colonialidade. Descolonial significa uma contraposição ao colonialismo. O termo descolonização é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação com o fim das administrações coloniais. CASTRO GÓMEZ e GROSFUGUEL (2007), WALSH (2009) afirmam que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade.

genas com a expectativa de que pudessem promover a conversão de suas famílias e de sua comunidade ao cristianismo.

Para se adaptarem à nova cultura, as crianças indígenas prescindiam de suas raízes culturais, o que ocasionou, em muitos casos, processos de desagregação familiar. No que se refere à educação de crianças, a imposição cultural e educativa europeia desconsiderou⁵ seus modelos educativos e suas tradições culturais, como por exemplo, os valores e metas da educação guarani.

O sentido da educação guarani é formar um bom guarani – em um sentido sobretudo moral e espiritual –, e, portanto, conservando e aperfeiçoando o ñande reko. A educação está orientada a saber para que viver e viver perfeitamente, alcançando a perfeição por meio da reza, da não violência e da visão teológica do mundo. [...] Nas aldeias guarani, até tempos muito recentes, não havia escolas; a comunidade educacional, no amplo espaço de casa, pátio, chácaras e caminhos pela mata – quando ela ainda existe –, está sempre presente para educar seus membros mediante uma atenção providente, uma palavra oportuna, um olhar de aprovação ou de reprovação e às vezes – embora raramente – uma admoestação direta ou a ameaça. O grito é raríssimo. (Meliá, 2010, p. 39)

A utilização de *crianças anunciadoras da palavra* contribuiu para a propagação das culturas espanhola e portuguesa e, como consequência, para o abandono das tradições educativas e religiosas originárias. A estratégia de divulgar o cristianismo através das crianças fez com que os jesuítas solicitassem à coroa portuguesa o envio de meninas e meninos órfãos para que ajudassem na tarefa de educação, evangelização e catequese dos povos indígenas. A carta enviada por José de Anchieta a Ignácio de Loyola, no ano de 1554, expressa tal estratégia.

Todo este tempo que havemos estado aqui, nos mandaram de Portugal alguns dos meninos órfãos, aos quais tivemos e temos conosco, sustentando-os com muito trabalho e dificuldade. Isso nos moveu a que recolhêssemos aqui também alguns órfãos, principalmente dos mestiços da terra, assim para os amparar e ensinar, porque é a mais perda gente desta terra. E alguns piores que os mesmos índios (como disse no quadrimestre de agosto) e temos que é tão importante ganhar um destes como ganhar um índio, porque neles está muita parte da edificação ou destruição da terra, como também porque são línguas e intérpretes para nos ajudar na conversão dos gentios. E dentre eles os que fossem suficientes e tivessem boas partes recolhê-los por irmãos, e aos que não fossem tais dar-lhes vida por outra via. (Anchieta, 2014, p. 23)

Pensava-se que a convivência de crianças indígenas com crianças portuguesas seria um instrumento facilitador para a assimilação dos valores europeus pelos indígenas. Se para Portugal as crianças órfãs eram um problema, para a colônia poderia ser a solução para uma necessidade pedagógica básica, a aproximação às populações indígenas para lhes ensinar os valores cristãos e a cultura europeia.

⁵ Podemos considerar que, mesmo na atualidade, é deficitário o respeito aos modelos educativos presentes nas diversas culturas ao redor do planeta. Se o colonialismo quinhentista desconsiderava as culturas e educação dos povos originários (por ignorância e/ou pelo projeto de dominação), atualmente temos pesquisas e evidências suficientes para embasar políticas educativas mais apropriadas para cada contexto sociocultural. Entretanto, o que observamos é que há uma tendência cada vez maior de padronização e instrumentalização da educação, em vista de um utilitarismo capitalista da vida e formação humana.

A escravização dos povos africanos também deve ser considerada no estudo da história da infância latino-americana, ainda que sejam escassos os dados, estudos e análises sobre a situação do tráfico de pessoas adultas e de crianças africanas para o continente. Nos países africanos, assim como as pessoas adultas, meninas e meninos também eram comprados como escravos. Os dados da escravidão mercantil africana no Brasil, por exemplo, apesar de não apresentar o número de crianças trazidas compulsoriamente para realizar trabalho escravo, certamente incluem a população infantil.

A escravidão mercantil africana no período moderno é um sistema que se enraizou cruelmente na história brasileira, e que guarda marcas profundas no nosso cotidiano. O país não só foi o último a abolir essa forma perversa de mão de obra nas Américas, como aquele que mais recebeu africanos saídos de seu continente de maneira compulsória, além de ter contado com escravos em todo o território. Com as primeiras levas chegando em 1550 e as últimas na década de 1860, já que existem registros de envio ilegal de africanos entre 1858 e 1862, estima-se que 4,8 milhões de africanos tenham desembarcado no Brasil. (Schwarcz e Gomes, 2018, p. 18)

As práticas educativas dirigidas às crianças indígenas e africanas, na época da conquista e colonização, ajudam a explicar a herança educativa marcadamente adultocêntrica e as práticas verticalizadas no atendimento da infância latino-americana, presentes em muitas correntes educativas da atualidade. Além disso, deixam explícito que a presença de crianças em situação de vulnerabilidade acompanha a história do continente latino-americano e caribenho desde a chegada dos conquistadores europeus.

3. Ideias de infância

A infância foi «objeto»⁶ de estudo de diferentes disciplinas, como sociologia, medicina, antropologia, psicologia e pedagogia. Assim, o conceito de infância navegou por diferentes áreas, reunindo uma gama de informações importantes sobre os fenômenos da infância. Se considerarmos a infância enquanto fenômeno de uma determinada coletividade, não podemos esquecer que um coletivo é composto de muitos sujeitos singulares; assim, é necessário resguardar as singularidades e as diversidades das crianças em seus contextos socioculturais.

No processo de formação humana, as crianças abstraem o mundo e as relações da forma como se estabelecem dentro do «jogo» social, por meio de processamentos infantis e entre seus iguais. Florestan (*apud* Abramowicz, 2015) afirma que «os grupos infantis constituem uma suave introdução à sociedade, humanizando e nacionalizando a criança» (p. 19); assim, «as crianças aprendem a ser crianças, a ter uma infância e a ser brasileiras» (Abramowicz, 2015, p. 19), ou seja, neste processo de desenvolvimento

⁶ Se é que podemos considerar o humano «objeto» para estudo. Como menciona Wilhelm Dilthey nos primórdios das ciências humanas: «Não há homem algum, nem coisa alguma que possa funcionar apenas como objeto para mim» (DILTHEY, 2010, p. 90). Assim, talvez caberia chamarmos a infância de fenômeno, na tentativa de identificar a infância enquanto construção social (transitória dos sujeitos) de cada momento histórico e contexto cultural.

e aprendizagem, as crianças aprendem a viver, conviver e decodificar o mundo a partir de suas raízes socioculturais.

Para explicar a construção social do atual modelo de infância nas sociedades ocidentais contemporâneas, William Corsaro (2011) apresenta alguns conceitos centrais relacionados a uma nova sociologia das crianças.

A infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte da sociedade. (Corsaro, 2011, p. 15)

Há, portanto, infâncias diversas, historicamente contextualizadas e socialmente distintas. «Para pensar la infancia se hace necesaria la alusión al contexto en el que ésta se construye. En este sentido, de acuerdo a múltiples escenarios relacionales se configuran diversas maneras de conceptualizar las infancias, aunque en general se narre de una única manera»⁷ (Ospina-Alvarado *et al.*, 2013, p. 35).

Clarice Cohn, por sua vez, considera que o contexto cultural e a herança histórica das percepções de infância são indispensáveis para o entendimento do lugar da criança nas sociedades. A partir de uma abordagem antropológica, a autora adverte:

A infância não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. [...] Portanto, contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância. (Cohn, 2005, p. 21)

Esta concepção de infância que habita o imaginário humano, de que a criança é um ser frágil, sem memória, sem consciência, sem voz, abre caminhos para a exploração de seus corpos infantis. A colonialidade da infância representa uma das mais cruéis colonialidades que perdura na vida e nos corpos de gerações. Neste sentido, decolonizar a ideia de infância fortalece as mudanças necessárias nas relações, seja no âmbito escolar, familiar, político ou social. Paradoxalmente, as crianças precisam dos adultos para serem libertadas da infância criada para elas.

Entendemos que o conceito *infância* deve ser abordado de forma multifacetada e interdisciplinar, reconhecendo as múltiplas complexidades que o encerram. Prio-

⁷ «Para pensar a infância, é necessária a alusão ao contexto no qual ela é construída. Nesse sentido, de acordo com múltiplos cenários relacionais, configuram-se diferentes modos de conceber as infâncias, embora, em geral, sejam narrados de maneira única». (Tradução livre das autoras).

rizamos o estudo da concepção de infância como produto social e histórico, além da abordagem da infância como sujeito de direitos na contemporaneidade.

4. A (de)colonialidade da ideia de infância na educação latino-americana e caribenha

Como foi indicado anteriormente, a ideia de infância surge no início da modernidade, com o desenvolvimento da sociedade burguesa, conforme afirma Schérer, «enquanto fenômeno de sociedade e de mentalidades, ela corresponde, sem nenhuma dúvida, à ascensão de uma burguesia mais consciente de si mesma, à crescente complexidade de sua indústria e de suas técnicas, enfim, à sua ambição» (2009, p. 17). Neste período tem início o interesse investigativo sobre o universo infantil, seu comportamento, psiquê, funcionamento orgânico e emocional. Também surge o interesse capitalista sobre a infância.

A criança passa a ser inserida no movimento iluminista da época, que anunciava um processo de pedagogização⁸ integral. Essa «pedagogização» acaba por se estender a toda sociedade, instalando um «sistema da infância» que vai inseri-la em suas prerrogativas, além de estabelecer deveres e condutas dos adultos em relação às crianças (Schérer, 2009, p. 18).

Com a pedagogização e os interesses voltados para a infância, surgem os aparatos que mantêm o lugar que vai se desenhando para a infância, como a literatura infantil em 1750 – sob influência iluminista, e que se atualiza a cada movimento histórico.

Conforme destaca Schérer, a invenção da infância trouxe um aspecto «racionalizante, pedagógico e normativo». «Ela desperta e alimenta um sentimento de infância» (2009, p. 20), adquirindo uma tonalidade poética, estética, e por vezes até mística e/ou religiosa.

Desta forma, por meio da pedagogização das crianças, o adulto projeta sua própria criança idealizada, o «seu outro promissor, que ele deixou de ser» (Schérer, 2009, p. 20) uma criança perfeita e «maravilhosa», que precisa ser «adestrada». Para além de suas projeções pessoais, existe a idealização de uma formação cosmopolita, que prioriza as demandas do sistema e da pessoa obediente e pouco crítica.

É importante considerar que, apesar da herança de práticas pedagógicas coloniais e eurocêntricas, a riqueza cultural do continente latino-americano e caribenho suscitou práticas educativas alternativas e pensamentos pedagógicos resistentes e enraizados na realidade dos povos do continente, para responder a suas necessidades e possibilidades, especialmente de crianças e adolescentes. Em outras palavras, a preocupação por decolonizar a educação acompanha a história da educação em nosso continente.

As pedagogias latino-americanas do século xx, por exemplo, são herdeiras do pensamento pedagógico crítico anticolonial, antirracista e antioligárquico, e reconhecem a função socialmente crucial da educação para os povos latino-americanos e caribenhos, especialmente para crianças. Tais pedagogias não priorizam a especulação

⁸ Entendemos por pedagogização a determinação da infância que reúne um conjunto de práticas em torno da formação da criança enquanto um ser idealizado e promissor. Um emoldurar da criança a uma infância. SCHÉRER (2009) faz alusão a uma «utopia pedagógica», em que os adultos «determinam a infância em seu isolamento», sua inutilidade e sua «segregação» social (p. 44). Em seguida, o autor sugere uma «segunda utopia», que pudesse ser substituída pela socialização, que incentive e organize as paixões da criança ao invés de reprimi-las.

predominantemente epistemológica, são pedagogias práticas que buscam caminhos pedagógicos facilitadores da relação entre infância e seus contextos, e entre infância e conhecimento. Paulo Freire se refere a uma pedagogia do oprimido (1987) e, posteriormente, a uma pedagogia da esperança (2007); Enrique Dussel fala de uma filosofia da libertação (2017). Autores e autoras mais recentes têm nomeado a perspectiva educativa crítica e anticolonial como *pedagogia social*.

A pedagogia social surge na América Latina como um pensamento *outro* em contraposição ao pensamento hegemônico ocidental. Vincula-se a tradições próprias do continente, a uma riqueza epistemológica que se expressa em distintas racionalidades, e a uma postura ético-política a favor de pessoas em múltiplas situações de vulnerabilidade, como é a infância vulnerabilizada. Tal perspectiva pedagógica é politicamente engajada e historicamente contextualizada, problematiza a colonialidade no continente latino-americano e questiona as formas discursivas próprias da ideologia da dominação.

Como campo de estudo, a pedagogia social representa uma crítica da educação desarticulada das dimensões sociais e concretas de sua existência, de sua história e de seu contexto social. Diferentes autoras e autores, em diferentes épocas, ofereceram uma crítica à educação colonizante na América Latina. De alguma forma, suas posições, suposições e proposições pedagógicas indicam carências e possibilidades inerentes à relação educativa que afeta diretamente as crianças.

Sem a pretensão de abarcar a totalidade de autores e autoras, ou de fazer uma exposição cronologicamente sequencial, indicaremos algumas propostas educativas que significaram/significam uma perspectiva pedagógica crítica e decolonial para o continente latino-americano.

José Julián Martí (1835-1895), poeta, escritor, jornalista e diplomata cubano, anti-colonialista radical e defensor da independência de Cuba e de toda América Latina, analisa criticamente a situação do continente, já não ameaçado diretamente pela colonização europeia, mas por outra forma de colonização derivada da rivalidade entre as novas metrópoles europeias e principalmente pelos Estados Unidos. Martí pouco escreveu sobre pedagogia, mas a partir de seus textos e poesias é possível compreender que, para ele, o pedagógico se inscreve na relação entre educação e vida.

Gabriela Mistral (1889-1957), educadora-poeta chilena, atuou como professora em escolas rurais e diversas escolas no território chileno. Refere-se a *outra educação* para os povos indígenas, e assume uma postura educativa preocupada com a situação das mulheres.

O peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) teve pouco acesso à educação formal, foi um autodidata e estudioso assistemático. Para ele, o problema da educação é também um problema econômico e social, e os seres humanos são seres pensantes e operativos.

O sociólogo e político brasileiro Florestan Fernandes (1920-1995) foi um defensor da escola pública popular. Segundo seus estudos sobre as perspectivas teórico-metodológicas da sociologia, Fernandes indica que o estilo de pensar a realidade social – o *saber* militante – pode ser uma forma de iniciar sua transformação, e por isso adverte sobre a importância de uma educação que ensine a pensar.

Iván Illich (1926-2002), pedagogo e escritor austríaco que viveu e trabalhou durante muitos anos no México, assume uma posição crítica à instituição educativa, e argumenta a favor da desburocratização da escola.

Rubem Alves (1933-2014), pedagogo, teólogo, psicanalista e escritor brasileiro, resgata o tema da corporeidade, do prazer e do brincar na escola e apresenta uma nova abordagem epistemológica e prática para a educação, com possíveis consequências inovadoras e até mesmo revolucionárias para o ato de ensinar e aprender.

Emilia Ferreiro (1937), pesquisadora, pedagoga e psicóloga argentina, desenvolveu estudos sobre a psicogênese da língua escrita, repensando e situando o processo de aquisição da leitura e escritura na América Latina. De acordo com esta autora, existe um abismo entre o que é ensinado nas instituições educativas e o que realmente as crianças aprendem. A pedagoga e linguista equatoriana Rosa María Torres (1936) participou em projetos de alfabetização e educação popular em diferentes países latino-americanos. Segundo ela, ainda existe grande distância entre o ideal da educação popular e o que efetivamente se coloca em prática, e oferece uma reflexão sobre a necessidade de aproximar os processos de alfabetização à vida e cotidianidade das pessoas.

Moacir Gadotti (1941), pedagogo brasileiro, apresenta a planetariedade e a sustentabilidade como importantes categorias de análise da educação atual. Gadotti enfatiza que a abordagem da planetariedade se converteu em uma necessidade educativa, e isso traz consequências e desafios para a educação da infância, como também para o trabalho das pessoas educadoras e instituições educativas.

O trabalho de Catherine Walsh (1964) prioriza as rupturas epistemológicas com a noção eurocentrada e está focado em um projeto político, epistêmico, ético e existencial da interculturalidade crítica e da decolonialidade, tomando como base a geopolítica do conhecimento, ancestralidade e filosofias de vida-existência, educação, direito, refundação do Estado, pensamento e pedagogia decoloniais, e movimentos relacionados à ideia de gênero e dos direitos da natureza.

Walsh (2013), de maneira especial, chama a atenção para a ação transformadora das pedagogias com viés decolonial, capazes de promover outras formas de pensamento, questionadoras e desafiadoras da razão homogeneizante da modernidade ocidental e de seu poder colonial.

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2013, p. 28)⁹

Uma pedagogia decolonial e descolonizadora da infância considera as crianças em suas totalidades e contextos, em suas sabedorias e desejos, em suas expressividades e potências e, sobretudo, garante a dignidade de sua existência. Nesta perspectiva, Walsh (2013) questiona o projeto educativo neoliberal, observado também por pensadores críticos dos anos 1990, como o pedagogo brasileiro P. Freire e o sociólogo colombiano

⁹ «Pedagogias que animam o pensar a partir de e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias direcionadas para e apoiadas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial». (Tradução livre realizada pelas autoras).

Fals Borda, como um projeto homogeneizante voltado para o pensamento moderno-ocidental.

No que tange a decolonialidade na/da educação brasileira, certamente Paulo Freire é um dos grandes nomes. A educação para Freire precisa ser libertadora de todas as ideias que aprisionam o ser humano. Para ele, educar é um ato político, que exige uma postura crítica e ativa. Em países (re)produtores de desigualdades, é preciso quebrar o ciclo, e para Freire, os primeiros passos começam na educação.

Conforme Walsh (2013), as pedagogias decoloniais vêm para romper, perturbar e transgredir o poder colonial, nas dimensões políticas, ontológicas, epistêmicas, espirituais, existenciais. Mignolo (2007), trabalha com a ideia de opção decolonial, enquanto uma possibilidade de diálogo. Para o autor, a decolonialidade não é uma missão, mas uma outra perspectiva possível para pensar a vida humana e suas relações (políticas, econômicas, culturais, formativas).

O pensamento educativo das autoras e autores indicados anteriormente, convida a uma (re)visão das categorias *infância*, *vulnerabilidade infantil* e *educação* a partir de uma perspectiva decolonial. Essa (re)visão possibilitará, certamente, a (re)incorporação de práticas educativas não imperialistas e homogeneizantes, que viabilizem (re)significações, (re)conhecimentos e respeito à pluralidade de existências em suas singularidades, para reinventar a sociedade.

5. Considerações finais

Entendemos que a aproximação às categorias *infância*, *vulnerabilidade infantil* e *(de)colonialidade educativa* é um exercício imprescindível para revisar a educação latino-americana e caribenha. Tal perspectiva de análise possibilita a (re)geração de propostas educativas com enfoque decolonial, intercultural e libertador. Nesse sentido, algumas reflexões educativas nascidas e nutridas no continente latino-americano e caribenho são um *farol* que orienta e ilumina esse exercício reflexivo e metodológico.

A história da infância na América Latina é esclarecedora para vislumbrar a necessidade de *decolonizar a ideia de infância*, assim como a urgência por *decolonizar a educação* no continente. Relações educativas violentas, desrespeitosas e injustas, envolvendo crianças em diferentes contextos, promovem desigualdades e impedem o desabrochar de práticas verdadeiramente educativas e libertadoras, não só para as crianças, mas também para as pessoas educadoras e as instituições educativas. Para encontrar respostas de superação da exploração dos corpos infantis, grupos de proteção dos direitos das crianças têm encontrado, nas discussões epistemológicas, embasamentos necessários para um giro decolonial da infância e, conseqüentemente, das relações estabelecidas em diversos âmbitos educacionais e espaços socioculturais, como por exemplo, instituições educativas, jurídicas e de saúde. Esse giro decolonial almeja resgatar a infância da alçada do determinismo, da dominação e da idealização de formação de uma sociedade planejada. Neste sentido, (de)colonizar a ideia de infância na educação latino-americana e caribenha oportuniza novos olhares, novas falas, novas escutas e novos afetos para as crianças e para a educação.

A decolonialidade educativa passa pelos educadores e educadoras, assim como a decolonialidade da infância precisa espriar-se por pesquisas em diferentes áreas, como por exemplo, psicologia, sociologia, pedagogia e medicina, para ir formando

uma *ideia de infância* a partir da opção decolonial. A América Latina e Caribe são protagonistas nesse sentido, e podem oferecer outras e novas perspectivas sobre a ideia de infância, contribuindo para a geração e implementação de práticas educativas decoloniais.

6. Referências

- ABRAMOWICZ, A. (2015). Florestan Fernandes: cultura infantil. Em A. ABRAMOWICZ (org.), *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias* (pp. 15-21). São Carlos: EdUFSCar.
- ANCHIETA, J. (2014). Carta do Irmão José de Anchieta a Santo Inácio de Loyola. *Digesto Econômico*, 63(477), 23-24.
- COHN, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CORSARO, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- DILTHEY, W. (2010). *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. São Paulo: UNESP.
- DUSSEL, E. (2017). *Filosofia da libertação. Crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus.
- DURKHEIM, E. (2019). *As regras do método sociológico*. Rio de Janeiro: Vozes.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogia de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- GARCEZ, M. C. L. (2019). *Territórios e Afetos Roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social*. Tese de doutorado. Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau.
- GENIS, A. D. (2004). *La construcción de la identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica*. Montevideo: Nordan-cominidad.
- GÓMEZ, C. e GROSFOGUEL, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Instituto Pensar.
- MELIÁ, B. (2010). Educação guarani segundo os Guarani. Em D. STRECK (org.), *Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia* (pp. 37-53). Belo Horizonte: Autêntica.
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- OSPINA-ALVARADO, M. C. et al. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. Em V. LLOBET (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- PASTORAL DO MENOR. (1992). *A criança e a igreja no Brasil*. Cadernos de Formação n.º 1. Santa Catarina: Dehon.
- QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Revista del Instituto Indigenista Peruano*, 13, 29.
- POZZER, S. A. (2018). *Infância e (de)colonialidade: reflexões sobre a formação humana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- SCHÉRER, R. (2009). *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SCHWARZ, L. M. e GOMES, F. (orgs.). (2018). *Dicionário da escravidão e liberdade. 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época* (pp. 14-15). Quito: Abya-Yala.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito: Abya-Yala.

DECOLONIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CENÁRIO BRASILEIRO

Decolonization and training of indigenous teachers: a think about scientific production in the Brazilian outlook

Simone RODRIGUES BATISTA MENDES

Instituto Insikiran (Universidade Federal de Roraima)

Correo-e: simonebatista810@gmail.com

Recibido: 9 de junio de 2021

Envío a informantes: 25 de junio de 2021

Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: O artigo objetiva refletir sobre o pesamento decolonial nos cursos de formação de professores indígenas e como o debate vem se materializando em produção científica. Levantou-se a produção científica produzida no período de 2010 a 2020, estabelecendo o estado da arte: Decolonização e Formação de Professores Indígenas, discussão recente, porém necessária. A pesquisa considerou teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil (PPG), cadastradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos publicados em *sites* como: Google Acadêmico e Cientificar Eletronic Library Online (ScieLO). No levantamento, constatou-se uma relativa produção envolvendo a temática, pesquisas de extrema relevâncias, contudo, a produção está centrada nas mãos de não indígenas, o conhecimento produzido por indígenas ainda não ganhou espaço e status nos cursos de formação de professores, apesar dos povos indígenas contar com grandes nomes. E com relação ao tema, compreende-se que há uma relação intrínseca entres as duas temáticas, sendo um debate de extrema relevância na formação de professores dos povos originários.

PALABRAS-CHAVE: decolonização; formação de professores indígenas; pesquisa científica.

ABSTRACT: The study mapped the knowledge produced in the period from 2010 to 2020 with the theme Decolonization and Educational background of Indigenous Teachers, a recent and necessary discussion. The research was carried out considering theses and dissertations defended in the Postgraduate Programs of Brazil (PPG), recorded in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and as productions of papers published on sites such as: Google Academic and Scientific Electronic Library Online (ScieLO). After the collection, it was found a considerable production involving the thematic educational of indigenous teachers and decoloniality, research of extremely relevance, however the productions are surrounded by non-indigenous researchers. The knowledge produced by the indigenous researchers has not yet gained space and status in the educational degree for indigenous teachers, even if they are great names. Regarding to the theme, it is understood that there is an intrinsic relationship between both issues, and the debate on teacher education is of utmost importance.

KEY WORDS: decolonization; training of indigenous teachers; scientific research.

1. Introdução

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. (Gatti, 2016, p. 163)

AEPÍGRAFE NOS CONDUZ À REFLEXÃO do processo educativo a partir das desigualdades de conhecimentos entre as sociedades e as gerações. Com esse pressuposto, compreende-se a formação do professor indígena sob dois vieses: o conhecimento científico produzido por outras sociedades (eurocentrismo) e sob a valorização e fortalecimento de conhecimentos e saberes tradicionais. Sendo assim, na desigualdade e na permuta entre sociedades que se deu a educação sistêmica dos povos originários, à luz do colonizador e do colonizado.

Gatti (2016) nos inspira a refletir acerca dos cursos de formação de professores indígenas na perspectiva decolonial, em suas práticas e políticas, compreendendo-os por meio do lócus da transformação e do espaço de resistência aos modelos de educação de colonizadores que visam até hoje, a hegemonia, sem considerar a diversidade e as especificidades étnicas que permeiam o Brasil.

Nesse sentido, pactua-se com Nery (2020, p. 04) ao afirmar que os estudos «decoloniais denunciam e problematizam a lógica da colonialidade do poder, do saber e do ser». Nessa perspectiva, defende-se o debate que estimule a autonomia permitindo que se desprenda dos pilares impostos pela cultura, pelas instituições e pelas políticas do colonizador.

Para tanto, cabe-nos citar Boaventura de Souza Santos, quando define o processo de decolonialidade como «um conjunto de práticas e discursos que desconstróem a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado» (Santos, 2002, p. 13).

Estruturado em duas partes, o artigo apresenta no primeiro momento a genealogia da educação indígena até os cursos de formação de professores indígenas, um breve

histórico como forma de contextualizar a construção do caminho percorrido pelos povos desde a colonização até a conquista do direito à educação específica, diferenciada que está na Constituição Federal Brasileira de 1988.

No segundo momento, realizou-se um levantamento de teses, dissertações, inicialmente no banco de teses da CAPES e na ausência da temática nesse espaço, visitou-se outros repositórios de universidades brasileiras e, por fim, artigos apresentados em seminários, congressos e publicados em periódicos ou sites: Google Acadêmico e Cientificar Eletronic Library Online (ScieLO).

O artigo na reflexologia objetiva identificar superação da «colonialidade do poder, do saber e do ser», por meio das discussões trazidas a partir dos trabalhos com centralidade no tema decolonização e a formação de professores indígenas (Nery, 2020, p. 04).

2. Educação escolar indígena: um giro até formação de professores

Os missionários jesuítas chegaram ao Brasil com expedições enviadas por D. João III, rei de Portugal, sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega. Com ele os primeiros «professores» com missão imperativa de imprimir a fé católica (religião da coroa portuguesa) e ensinar a língua dos colonizadores, desconhecendo o processo educativo dos índios.

Os jesuítas aportam no Brasil em 1549 com objetivo de alfabetizar os índios, tendo como instrumento a catequização, como uma forma de civilizá-los para o convívio em sociedade e para conversão a fé cristã. «A cruz e a espada atravessaram os mares juntos, com o mesmo objetivo: negar a diversidade cultural» (Mandulão, 2006, p. 219).

A educação da colonização carregava consigo a política de não valorização dos saberes e da cultura do índio. Esse modelo de educação pretendia garantir a domesticação e submissão e, ainda promover extinção das línguas e suas crenças. A anulação da língua representou a dominação e o poder do colonizador.

A criação do Diretório do Índio (1757) pelo Marques de Pombal, implementa a política de afastamento dos jesuítas das aldeias. O documento orientava que cada aldeia deveria ser contemplada com uma escola, com mestres específicos, um para os meninos e outro para as meninas.

[...] objetivo principal era completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural. (Garcia, 2007, p. 24)

No Brasil Império a educação para os índios vem a ser marcada pela Lei das Terras de n.º 601 de 18/09/1850, com a questão indígena no art. 12, com o preceito que era o dever do governo reservar às terras para a colonização indígena e o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização do Índio (1845) que os categorizou como hordas de selvagens.

Ferreira (2001, p. 58) afirma que a educação indígena no Brasil caracteriza-se em quatro fases: a primeira se inicia na Colônia, no processo de catequização e submissão; a segunda com a criação de Serviço de Proteção ao Índio, em 1910; a terceira com o surgimento das Organizações não Governamentais (ONGs), tais como CMI, OPAN, Comissão Pró-índio e os movimentos indígenas, no final dos anos de 1969; e por fim, a quarta que se inicia nos anos de 1970-1980, quando os movimentos indígenas ganham robustez, na busca para serem sujeitos da própria formação e escolarização. Segundo *Sartoro et al (n. d.)*, no artigo sob título *a Formação de Professores Indígenas*, publicado no site *Escola Brasil*:

A partir de 1970, a educação indígena passa por grandes mudanças, o movimento indígena começa a articular no país, diferentes povos se reúnem para discutir seus problemas e pensar em soluções. Entidades organizadas passaram a reivindicar e trabalhar junto aos povos indígenas buscando alternativas para superar a opressão cometida desde o período colonial, neste contexto surge à preocupação por uma escola indígena com mudanças na concepção e nas práticas da educação escolar, com leis e regimentos que defendam oficialmente seus interesses e direitos na sociedade. (*Sartoro et al., n. d.*)

Conforme os autores, no território brasileiro há diversas experiências, os estados foram concebendo projetos educativos específicos aos seus contextos socioculturais, em atendimento aos povos indígenas na perspectiva do bilinguismo da interculturalidade. Ao mesmo tempo, os indígenas foram criando conselhos, organizações, movimentos de resistências do coletivo para fortalecer a luta pelos direitos e valorização da cultura, modo de viver, línguas, cosmologia, educação, terra e saúde.

Hoje, existem dezenas de associações, conselhos e organizações das diversas etnias espalhadas pelo Brasil. Nesse contexto de avanço, surgiu na região norte os movimentos liderados por professores indígenas, com várias conquistas como, por exemplo: a criação do Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) no estado do Amazonas e Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR).

O Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) foi criado no ano 1988, no estado do Amazonas, cidade de Manaus. Nasceu com objetivo de articular o trabalho e as lutas dos professores indígenas da Amazônia Legal, na busca da Educação Específica e Diferenciada Indígena. É composto por nove estados: Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará. Atua na luta direta para assegurar e garantir a materialização da legislação em vigor no que tange à educação indígena diferenciada, bem como, pela aplicação dos recursos destinados aos programas de educação indígena e a qualificação das escolas e dos educadores.

A Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) nasceu nos anos de 1990, representa professores e alunos dos povos Wapixana, Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Y'ekuana e Wai-Wai. A OPIRR avança no contexto nacional pelas lutas nos campos educacionais, social e ambiental, foi definitiva para criação do ensino superior indígena em Roraima. Atuando na defesa da educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, e ainda pela garantia dos direitos de professores e estudantes.

2.1. *Formação de Professores Indígenas: A Conquista do Ensino Superior*

Os cursos para a formação de professores indígenas é direito recente conquistado com muita luta e muita resistência. São elaborados conforme os fundamentos e princípios da educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, considerando o caráter comunitário comum aos povos indígenas. O percurso dos povos indígenas para o ensino superior se constroi sob duas vertentes:

O primeiro viés relaciona-se à educação escolar que foi imposta aos indígenas e que gerou a formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente após a Constituição de 1988. (Lima e Hoffmann, 2014, p. 171)

A busca pela educação superior é uma resposta às necessidades à educação, à economia e à construção da identidade. Para os povos indígenas é de suma necessidade a formação de seus professores, pois o professor tem a responsabilidade de gerar respeito e desenvolvimento de uma educação diferenciada e específica. Além de, ser interlocutor do diálogo intercultural como uma das possibilidades de rompimento com o modelo de educação a que foram submetidos ao longo da história.

Os cursos de formação de professores, como extensão dos projetos de escolas diferenciadas, inscrevem-se em um movimento que pode ser chamado de educação escolar dos índios, contraposto ao da educação escolar para os índios [...] De maneira geral, os cursos foram criados com a intenção de romper com a prática secular de atuação de professores «brancos» em contextos indígenas, tendo em vista a demanda do movimento indígena por protagonismo e «assunção de autoria» em seus projetos de sociedade. (Nascimento, 2017, p. 61)

Logo as políticas de formação de professores existentes, são consequências de mais de 50 anos de luta das lideranças e organizações, consolidando-se na força e na pressão política. De modo que, esse processo gera a expectativa de se romper com a imposição do conhecimento universal, como a única forma de conhecimento, se considerar os saberes.

Dessa maneira, tornou-se fundamental para os povos indígenas formarem professores para suas escolas, como forma de fortalecer a educação indígena e destituir a educação para índios. Para Santos (2009, p. 10) foi uma crueldade praticada contra os saberes em nome civilidade colonizadora «expropriá-los de suas formas próprias de pensar na vida, do seu jeito de existir no mundo», foi um verdadeiro «epistemicídio».

Nesse sentido, Baniwa (2009, p. 14) alerta «se os índios não dominarem as técnicas de produção e transmissão de conhecimento, eles serão eternamente representados pelos povos dos brancos. E para alcançar a autonomia de pensamento há um único caminho, educação». O Pensamento do autor se apresenta sob a ótica da educação libertadora e emancipatória, com vistas a construção da cultura da libertação em oposição a cultura da dominação e opressão.

2.1.1. O Ensino Superior: Licenciaturas Interculturais

No Brasil, nas últimas décadas houve significativas conquistas com a expansão da universidade pública e com a implementação de políticas de inclusão nas universidades brasileiras. As políticas de inclusão com advento da Constituição Federal de 1988, proporcionou a criação dos cursos de Licenciatura Intercultural, os cursos nascem nos anos 2000, com os primeiros projetos nas várias instituições públicas do país.

Segundo Nascimento (2017, p. 64) os cursos são criados «sob o paradigma da autonomia, da diferença, da valorização das identidades étnicas, da promoção das diversidades linguísticas» e, assim, acontecem as primeiras experiências de formação de professores indígenas no ensino superior.

Na Tabela 1 as IES que instituíram as Licenciaturas Interculturais, com apoio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), programa do Ministério da Educação (MEC), uma ação conjunta com a Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), com vistas à implementação do Ensino Superior Indígena.

TABELA 1. Os cursos de Formação Superior
 Formação de Professores Indígenas (PROLIND)

Edital PROLIND de 2005	Edital PROLIND 2008
Eixo I ₉ , Projeto de Formação de professores indígenas do Alto Solimões da Universidade Estadual Núcleo Insikiran (UFRR); Formação de professores Maxacali, Xakriaba, Krenak, Pataxó, Kaxixó, da UFMG e Terceiro Grau indígena, da UNEMAT.	Eixo II ₂ , seis (6) propostas aprovadas: UNEB; UFCG; UFPE; UECE – Licenciatura Intercultural indígena da Universidade do Estado do Ceará; UFC – Magistério Indígena Tremembé Superior da Universidade Federal do Ceará; Curso de Licenciatura Específico para Formação de professores Indígenas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e da Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL).
Eixo II ₀ , foram contempladas: UFAM – Formação de professores Mura; UNEB – Projeto Universidade na Aldeia; UFCG – Projeto de Formação de Professores Indígenas; UEL – Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas do Paraná para formação de professores kaingang e Guarani.	Eixo III ₄ , duas (2) propostas: Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Xokleng e Kaingang, da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; e o curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.
Eixo III ₁ , foram contempladas a UFBA; a Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; UFT – Universidade do Tocantins e a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.	
Edital PROLIND 2009	
Eixo I : UFC, UFMS, UFSC, IFBA, UFAM.	

Fonte: Elaborado com base no texto de: MELO, Clarissa R. A experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.

Uma pesquisa realizada em 2013 pela autora mapeou ações afirmativas criadas das IES e cursos de Licenciatura Intercultural para atendimento dos povos indígenas. A pesquisa elencou 213 sites de IES, resultando nas seguintes informações:

43 (20 %) apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas estaduais (65 %) e 15 federais (35 %). Também entre essas, 213 IESPs analisadas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural (UFT; UFRR; UEA; UNEB; UEFS; UESC; UFBA; UFRB; CEFET-BA; UFMA; UFMT; UEG; UNB; UEMS; UNIMONTES; UEMG; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UENF; UERJ; UEZO; UFSCAR; UNIFESP; UFA-BC; UNICAMP; UFPR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFSC; UFSM; UFRGS, dos quais 06 têm sede em universidades federais e 04 em universidades estaduais (Melo, 2013).

Para esse resultado, contou-se com a articulação e mobilização das lideranças indígenas e organizações, com a pressão política frente às universidades e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, ainda, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), conseguiu dar voz às reivindicações pela formação superior, concretizando a oferta de ensino superior, em curso de Licenciatura Intercultural.

Os cursos têm um papel importante, como diz Freitas (2001, p. 89) esse professor tem «[...] como compromisso transformar as condições atuais da educação de seu povo, bem como as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a participação no processo de construção da sociedade almejada para seu povo e de transformação da sociedade nacional atual».

3. Decolonialidade e formação de professores indígenas: produção científica – estado da arte – 2010 a 2020

Com objetivo de levantar pesquisas que tratam do pensamento decolonial na formação de professores indígenas, foi realizado um levantamento tendo como ponto de partida as palavras-chave decolonialidade e formação de professores indígenas. Realizou-se uma investigação no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos sites Google Acadêmico e Cientificar Eletronic Library Online (ScieLO).

A partir deste levantamento foram selecionados 20 (vinte) trabalhos relacionados, mas somente 01 dissertação e 02 teses estabelecem relação com as palavras-chave e 04 artigos apresentaram uma relação direta com objetivo, investigar a produção científica que aponta a discussão da decolonialidade nos cursos de formação de professores indígenas, com vista à construção de um pensamento decolonial.

3.1. Teses e dissertações (CAPES-2010-2020)

GOMES, Marina Rodrigues Lindenbah. *Perspectivas decoloniais na formação de professoras/es: Uma proposta de conteúdo sobre povos indígenas*. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Lavras, 2018. **Resumo:** O presente trabalho

versa sobre a questão indígena na formação de professoras/es do ensino fundamental e médio. A partir desta problemática foi realizada uma pesquisa documental, que utilizou como fonte documental TCCs escritos por professoras/es de escolas indígenas das etnias Pataxó e Xakriabá de Minas Gerais. A partir destes documentos foi desenvolvido um conteúdo com algumas orientações pedagógicas sobre os povos indígenas na atualidade, numa perspectiva decolonial. O conteúdo tem por objetivo contribuir para a formação de professoras/es não-indígenas.

Palavras-chave: Colonialidade; Formação de professores; Povos indígenas.

No repositório da CAPES encontra-se a pesquisa de Gomes (2018) um estudo sobre a formação de professores do ensino fundamental e médio, um trabalho relacionado a «Lei n.º 11.645/2008 sobre os estudos étnico-raciais, legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas de ensino médio e fundamental» (Gomes, 2018, p. 7).

Um estudo relevante por possibilitar a discussão da lei que trata de «reconhecer a importância e a urgência de se pensar a abordagem da questão indígena nas escolas sob o viés decolonial» (Gomes, 2018, p. 18).

3.2. *Repositórios Universidades (La Salle, UFPE)*

FUCHS, Henri Luiz. *A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, 2019. **Resumo:** A tese objetiva investigar experiências instituintes de currículos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior sob a perspectiva decolonial no contexto da América Latina, denominada de Abya Yala por povos originários da região. Busca-se elaborar subsídios e referenciais suleadores para a construção de currículos decoloniais de formação de pedagogos e pedagogas. Esse currículo é composto por uma dinâmica flexível, intercultural que busca a emancipação dos sujeitos por meio da inter(trans)disciplinaridade possível através da docência mediadora e partilhada com a comunidade por meio de metodologias dialógicas e horizontais. Dessa forma, busca-se uma formação outra, decolonial, enraizada nas experiências de povos e culturas que (com)vivem na interculturalidade e pluriversalidade.

Palavras-chave: Currículo; Formação docente; Decolonialidade; Projeto Pedagógico; Giro Decolonial.

A tese de Fuchs (2019, p. 10) apresenta estudo sobre os currículos dos cursos de Pedagogia da IES de Ensino Superior à luz do pensamento decolonial, no cenário da América Latina - Abya Yala pelos povos originários da região. São experiências curriculares organizadas pela «Universidade Ixil, da Guatemala, da Universidade de Antioquia, da Colômbia e pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano e pelo Instituto Federal do Rio Grande - Campus Bento Gonçalves».

O autor expôs à importância da «presença e participação de lideranças de comunidades ancestrais e suas respectivas cosmovisões que se fundamentam na relação com a Mãe -Terra, na elaboração os currículos» (Fuchs, 2019, pp. 10-34).

ALMEIDA, Eliene Amorim de. *A interculturalidade no currículo de professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA. Curso de Licenciatura Intercultural*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, 2017. **Resumo:**

Essa pesquisa teve como objetivo compreender a interculturalidade no primeiro curso de formação para professoras e professores indígenas oferecidos pelo Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco. A interculturalidade no currículo da formação das(os) docentes indígenas foi analisada no contexto do Pensamento Decolonial, através das noções de Colonialidade (Quijano, 2005, 2010), Diferença Colonial (Mignolo, 2003, 2008, 2010), Desobediência Epistêmica (Mignolo, 2008), Interculturalidade (Tubino, 2005; Walsh, 2006, 2008, 2009a, 2009b, 2010) além da categoria currículo, baseados em Santiago (1990, 2006), Silva (2000, 2011), Arroyo (2000, 2012), Macedo (2008, 2011). No que diz respeito às falas das(os) estudantes, identificamos uma distância no que anuncia o PPC/UFPE/CAA e a sua realização na prática, além disso, as falas das(os) estudantes indicam outra perspectiva de interculturalidade, ou seja, os indígenas entendem que um curso de formação para/com elas(es) deve tomar a interculturalidade como interepistemologias de forma a superar o racismo epistêmico próprio do sistema mundo moderno colonial patriarcal.

Palavras-chave: Interculturalidade; Currículo intercultural; Licenciatura Intercultural Indígena; Interepistemologia.

Almeida (2017) em sua tese aborda a interculturalidade no currículo da formação dos docentes indígenas a luz do pensamento decolonial, por meio da concepção de colonialidade. De acordo com autora objetiva-se apreender complexidade da interculturalidade no currículo da formação dos professores indígenas do estado de Pernambuco, referenciando-se na Rede da Modernidade/Colonialidade de: Colonialismo, Colonialidade (Quijano, 2010, 2005), Diferença Colonial, Desobediência epistêmica (Mignolo, 2003, 2008, 2010a), Interculturalidade funcional e Interculturalidade crítica/epistêmica (Mignolo, 2008; Walsh, 2009a, 2010) e Currículo intercultural (Almeida, 2017, p. 28).

3.3. *Periódicos/Revistas*

SANTOS, Jorge Alejandro; BATTESTIN, Cláudia; BERISSO, Daniel e PIOVEZANA, Leonel. O diálogo intercultural e decolonial do saber na formação de professores indígenas kaingang. **Resumo:** O objetivo desta escrita é apresentar parte da experiência pedagógica obtida no transcurso da formação de professores indígenas do povo kaingang na licenciatura intercultural indígena pela Universidade Comunitária da região de Chapecó – Unochapecó. Enunciaremos nas perspectivas teóricas em que se fundamentou a implementação deste projeto, sustentado a pedagogia freireana e na perspectiva intercultural e decolonial. Em especial em áreas onde a interculturalidade e decolonialidade se apresenta mais complexa em sua implementação, como a educação em matemática, ciências e em novas tecnologias.

Palavras-chave: Decoloniedade; Indígenas; Formação; Interculturalidade.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes. Formação de professores Guarani e Kaiowá: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática. **Resumo:** O presente artigo propõe uma reflexão sobre as relações entre saberes (matemáticos) de diferentes matizes/origens, provenientes das práticas culturais de um determinado grupo étnico e do mundo acadêmico e escolar, no processo de formação inicial de professores indígenas, bem como na formação continuada, a partir de sua inserção nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas indígenas de suas comunidades. A reflexão aqui apresentada é sustentada em estudos sobre interculturalidade e decolonialidade do

saber. Partimos da fala de professores Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. As falas destes profissionais da educação revelam os tensionamentos produzidos nessas relações e coloca em questionamento a lógica de hierarquização entre os saberes presentes no modelo de colonialidade. As relações entre saberes, estabelecidos no modelo imposto pelas estruturas, pelos sistemas de poder e pelos conhecimentos coloniais, mantidos e reproduzidos nos espaços institucionais, são colocadas em questão com a presença dos indígenas na universidade e nas escolas indígenas. E esta presença configura como processo de resistência a este modelo. Desta forma, interculturalidade e a decolonialidade são projetos que estão ligados à luta por uma escola indígena diferenciada, e sempre em construção, permeada por uma série de tensões.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação indígena; Interculturalidade; Etnomatemática.

NERY, Vitor Sousa Cunha. Decolonialidade e educação indígena: saberes e práticas Wajãpi em educação matemática. **Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar experiências em educação matemática Wajãpi na perspectiva da decolonialidade. Para alcançar esse objetivo foi realizado um estudo de caso do tipo etnográfico na escola indígena estadual Aramirã, que oferta as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, localizada na aldeia Aramirã, e na escola indígena estadual Okora'yry, que oferta o primeiro ciclo do ensino fundamental, localizada na aldeia Okora'yry, ambas no município de Pedra Branca do Amapari no Estado do Amapá. Os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) professores indígenas Wajãpi. A técnica de coleta de informações utilizadas foi entrevista semiestruturadas e observação participante das aulas de matemática. Teoricamente nos fundamentamos nas ideias de Quijano (2009), Mignolo (2008), Santos (2008), Walsh (2009) e D'Ambrósio (1994). Tratar da matemática a partir da realidade do indivíduo, visando estabelecer relações entre as diferentes etnomatemáticas: considerando a cultura escolar e a indígena, é compreender que existem outras formas de matematizar e que são importantes no processo educativo e que servem para descolonizar a educação escolar indígena.

Palavras-chave: Decolonialidade; Educação Indígena; Educação Matemática; Saberes e práticas Wajãpi.

RESENDE, Tânia Ferreira; RODRIGUES, ROCHA, Eunice Moraes da. Perspectiva intercultural em práticas de formação de docentes indígenas. **Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir o estatuto do Português Intercultural, língua de relações interculturais, na licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Mais especificamente, visa-se discutir sobre como os docentes indígenas nas aulas de Português Intercultural estão significando e conceituando ideologias linguísticas coloniais, tais como linguagem, língua, escrita e padrão linguístico, transformadas em instrumento político de resistência em suas lutas cotidianas. A sustentação empírica são as práticas linguísticas orais e escritas de docentes indígenas, documentadas nas aulas de Português, em 2014 e 2015, e em publicações em livros e periódicos da área. A leitura dos textos é orientada pelos princípios do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 2016), e a interpretação dos resultados é fundamentada nos pressupostos da Decolonialidade e pela concepção de língua como prática social. Os resultados mostram que o diálogo intercultural decolonial, nas relações de poder linguístico, não prescinde das estratégias de dominação das próprias forças dominadoras.

Palavras-chave: Decolonialidade; Interculturalidade; Formação de docentes indígenas; Português intercultural; Ideologia linguística.

Os artigos selecionados estabelecem uma relação direta com a temática proposta, todos tratam da decolonialidade e formação de professores no seu interior, são estudo das áreas: linguagem, matemática e pedagogia. Institui uma relação entre o processo formativo e a decolonialidade, estimulando o debate sobre a imposição da colonialidade pedagógica universal trazida pelo europeu e fundamenta a formação de professores indígenas.

O mapeamento considerou os estudos produzidos tendo como marco temporal 2010 a 2020, possibilitando perceber que neste espaço de tempo algumas instituições se destacam com publicações em revistas/periódicos ressaltando o tema:

UNITINS - Revista *Humanidade e Inovação* da Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS) no ano de 2017 v. 4. n. 4 apresentou um dossiê sobre a temática «vivências em educação indígena e quilombola»;

UNICAMP - A Revista *ZETIKÉ* da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 2018, também trouxe no v. 26. n. 1 um dossiê temático artigo abordando a formação de professores indígenas e decolonialidade;

UFSC - Revista *Perspectiva* do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) lançou um dossiê como tema A Decolonização da Pesquisa em Educação: Culturas Africanas, Afrobrasileiras e Indígenas, divulgado em 2019;

UMEG - A Revista de *Sapiens composta por docente das diversas áreas do conhecimento*, da Universidade do Estado de Minas Gerais (Unidade Carangola) no seu segundo volume de n. 1 de 2020, apresentou em sua coletânea um texto sobre interculturalidade, pedagogia decolonial e interdisciplinaridade na formação de professores indígenas dos autores: Cristiane do Socorro dos Santos e Nery Vitor Sousa Cunha Nery.

Uma novidade revelada pela pesquisa foi a Revista *Baquara* do Conselho Municipal do Mato Grosso. «Baquara» na língua Bororo significa «saber de coisas». Uma ação colaborativa entre os Conselhos Municipal, Estadual e União Nacional dos Conselhos Municipais – MT, lançada em 2020, com eixo na diversidade étnica, linguística e culturais do Estado de Mato Grosso, sendo uma possibilidade para pesquisadores de diversas áreas que desenvolvem estudos sobre os temas «formação de professores», «políticas públicas», «educação», «ensino», resultantes de pesquisas teóricas ou empíricas e de experiências pedagógicas [...] (Silva, 2020).

4. Considerações finais

O desafio dos povos indígenas em consolidar seu espaço na sociedade brasileira está em não abrir mão do seu modo de viver, sua cultura, tradições, conhecimentos, saberes, cosmologia e valores. Desse modo uma possibilidade são as discussões sobre a decolonialidade no interior dos cursos de formação de professores indígenas, incentivando a construção de uma consciência crítico-reflexiva e ainda, promover a compreensão de que é possível subverter a ordem histórica ditada ao longo dos séculos pelo colonizador, impondo conhecimentos e saberes universais que ocasionaram na retirada da língua e dos saberes tradicionais.

Nesse sentido compreende-se a importância dos cursos de formação de professores indígenas se transformarem em espaços de discussão com vistas, a fortalecer

autonomia, a construção da identidade e a libertação dos processos colonizadores ainda tão presentes na contemporaneidade.

De forma que, o debate sobre o pensamento decolonial associado a interculturalidade, os conhecimentos e saberes indígenas, possibilitará uma formação consciente e crítica versus uma educação tradicional moldada no eurocentrismo, impulsionando a construção de uma educação indígena e não só de transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, sem uma reflexão mais profunda de empregabilidade.

Debate indispensável para o rompimento do modelo de educação imposto pelo colonizador, fundamentada pela missão civilizatória. Dessa forma a decolonialidade pedagógica nos cursos de formação de professores deve caracterizar sob a ótica da negativa étnica do colonizador.

No estudo observou-se que a produção com a temática «decolonialidade e formação de professores indígenas» tem escritos extremamente significativos, concentrando-se em fatores analíticos profundos e outros que tratam de forma mais branda o debate decolonial, por não ser o foco central das pesquisas.

A temática é relevante, pode e deve estar presente nos cursos de formação, a produção ainda é incipiente quando se trata de decolonialidade e formação de professores indígenas. Um outro dado interessante é que a produção está nas mãos de não indígenas o que demonstra a necessidade de debater nos cursos de licenciatura intercultural e trazer para o centro da discussão os maiores interessados, os indígenas. Entretanto, as teses, dissertações e artigos analisados trazem como reflexão que pensar sobre a decolonialidade significa pensar criticamente, ou seja, não se fechar as condições impostas aos povos indígenas, historicamente.

5. Referências

- BANIWA, G. J. S. L. (2009). Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. Em M. I. SMILJANIC, J. PIMENTA e S. G. BAINES (orgs.), *Faces da indianidade* (pp. 187-202). Curitiba: Nexo Design.
- FERREIRA, M. K. (2001). A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. Em A. L. SILVA e M. K. L. FERREIRA (orgs.), *Antropologia história e educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Global.
- FREITAS, H. (2001). Rediscutindo a formação de professores no Brasil: aproximando-se da educação indígena. Em J. VEIGA e A. SALANOVA (orgs.), *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola* (pp. 73-96). Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB.
- FUCHS, H. L. (2019). *A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes*. Tese de Doutorado. Universidade La Salle. Canoas (Rs), Brasil.
- GARCIA, E. F. (2007). O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Revista Tempo*, 12, 33-48.
- GATTI, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1 (2), 161-171.
- LIMA, A. C. S. e HOFFMANN, M. B. (orgs.). (2014). *Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais*. Rio de Janeiro: UFRJ; FAPERJ; CNPQ.
- MANDULÃO, F. S. (2006). Educação na visão do professor indígena. Em L. D. B. GRUPIONI (org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC.

- MELO, C. R. (2013). A Experiência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. *Século XXI*, 3(1), 120-148.
- NASCIMENTO, R. G. (2015). Entre «inclusão social e étnico-racial» e a busca por «autonomia e protagonismo indígena»: mapeamento de ações para a Educação Superior de Povos Indígenas no Brasil (2004-2014). Em D. MATO (org.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos e experiencias* (pp. 97-116). Sáenz Peña: Universidad Nacional.
- NASCIMENTO, R. G. (2017). Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas. *Educación Superior y Sociedad*, 20(20), 49-76.
- NERY, C. e NERY, V. S. (2020). Saberes, experiências e desafios na formação de professores indígenas no Amapá. *Sapiens*, 2(1), 154-165.
- SANTOS, B. S. (2002). Between Prospero and Caliban: colonialism, postcolonialism and inter-identity. *Luso-Brazilian Review*, 39(2), 9-43.
- SANTOS, B. S. (2009a). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos*, 79, 71-94.
- SANTOS, B. S. (2009b). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI; CLACSO.
- SARTORO, E. R.; GOLFETTO, M. R. L. e SILVANIA, F. S. M. N. (s/d). *Formação de professores indígenas*. Recuperado 02 dezembro, 2020, de <http://meuartigo.brasilecola.com/educação/formação-professores-indigenas.htm>
- SILVA, M. (2020). CME lança edição n.º 2 da Revista Baquara. Recuperado em 13 de janeiro de 2021, de <https://cmecuiaba.com.br/news/cme-lanca-edicao-no-2-da-revista-baquara>

COSMOLOGIAS GUARANI E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DO OESTE DO PARANÁ

Guarani cosmologies and school education: a study from the context of West Paraná

Clovis Antonio BRIGHENTI

Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA

Correo-e: clovisbrighenti@hotmail.com

Recibido: 19 de junho de 2021

Envío a informantes: 30 de junio de 2021

Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: Pelo presente artigo analisaremos a relação entre os fundamentos ideológicos das escolas presentes nos *tekoha kuêra* (aldeias) Avá-Guarani com as cosmologias desse povo. Nosso estudo se debruça sobre o contexto do povo Avá-Guarani na região brasileira fronteira com o Paraguai e Argentina. Faremos uso do material bibliográfico sobre os Guarani, em especial as obras que abordam temáticas mitológicas e educacionais cotejadas com as teorias da história indígena, bem como com estudos sobre as mitologias ameríndias e como elas se distinguem das ideologias ocidentais pela oposição complementar. As escolas são, por excelência, o espaço da transmissão e consolidação da ideologia de uma dada sociedade. No caso das sociedades Guarani as escolas são recentes ainda em definição se adotarão as perspectivas próprias de educação ou o modelo capitalista ocidental. Nesse sentido, o artigo analisa em que medida os conceitos da cosmológicos Guarani se fazem presente e como ocorre a confrontação com a ideologia sociedade ocidental.

PALABRAS-CHAVE: Guarani; escola; colonialismo; cosmologia; educação.

ABSTRACT: In this article we will analyze the relationship between the ideological foundations of the schools present in the *tekoha kuêra* (villages) Avá-Guarani with the cosmologies of this people. Our study focuses on the context of the Avá-Guarani people in the Brazilian region bordering Paraguay and Argentina. We will make use of

bibliographical material about the Guarani, especially works that address mythological and educational themes collated with theories of indigenous history, as well as studies on Amerindian mythologies and how they are distinguished from Western ideologies by the complementary opposition. Schools are, par excellence, the space for the transmission and consolidation of the ideology of a given society. In the case of Guarani societies, schools are still in the process of being defined whether they will adopt their own perspectives of education or the western capitalist model. In this sense, the article analyzes the extent to which Guarani cosmological concepts are present and how the confrontation with Western society ideology occurs.

KEY WORDS: Guarani; school; colonialism; cosmology; education.

1. Introdução

A ESCOLA É UM FENÔMENO RECENTE para o povo Guarani. Sua estratégia de refutar o Estado (Clastres, 1979) tanto na dimensão interna da organização social, como na perspectiva externa, permitiu que esse povo fizesse o uso das escolas apenas em momentos oportunos e em quantidade suficiente para aprender a ler, escrever e calcular.

A escola entra nos *tekoha kuêra* (aldeias) Guarani (que vivem no sul e sudeste do Brasil) a partir dos anos 1990, ainda timidamente, mas vai ocupar um lugar de fato, apenas na década de 2000. Há exceções, evidentemente, em especial em *Tekoha kuêra* já estabelecidos, como aqueles nas terras do povo Kaingang e Xokleng ou mesmo entre os Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul, em especial os que viviam nas reservas administradas/controladas pelo Estado.

Explica-se essa diferença – se comparada a outros povos da mesma região – ao fato dos Guarani rechaçar o Estado e serem rechaçados pelo Estado. Eram considerados indígenas integrados (Tommasino, 2001), ou seja, o dever constitucional do Estado integrar as sociedades indígenas estaria cumprido com os Guarani.

Uma parcela significativa dos Guarani resistiu a esses processos e optou por viver em seus *tekoha kuêra* afastados das interferências do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A esses, nenhuma assistência era oferecida.

Há concordância por parte de pesquisadores da temática indígena que a Constituição Federal de 1988 modificou radicalmente a perspectiva de relação desejada pelo Estado para os povos indígenas, levando a novas configurações interétnicas e socio-culturais no interior das comunidades. Fato é que a população indígena cresceu, fundamentalmente com crescimento vegetativo, de modo que na contemporaneidade a pirâmide etária, relativa ao último censo publicado (2010), indica que praticamente 43% da população tinham até 20 anos e cerca de 60% da população indígena nasceu no período pós Constituição Federal de 1988¹. O crescimento populacional também favoreceu a instalação de escolas nas comunidades indígenas, contrariando o movimento educacional no campo, onde as escolas isoladas municipais ou escolas rurais foram fechadas e os alunos transferidos para as vilas ou cidades próximas.

¹ IBGE, 2010. Recuperado no dia 27 de agosto de 2021, de <https://indigenas.ibge.gov.br/piramide-etaria-2.html>

A mudança na legislação, em 1991, que transferiu para os estados e/ou municípios a gestão da educação escolar indígena, também favoreceu a instalação das escolas em comunidades Guarani. A proximidade dos gestores com as comunidades fez com que o «assédio» aumentasse. Mesmo as comunidades que até então recusavam a escola foram forçadas a aceitar.

Outros fatores que favoreceram a instalação das escolas nas aldeias, foi a forma como os Guarani passaram a conceber a escola e a mudança no conceito de escola indígena. Se até a década de 1980 a escola era a porta de entrada para a «integração» indígena à sociedade nacional, os novos marcos legais impulsionaram outro tipo de escola, desta vez pensada como no tripé: bilíngue, específica e diferenciada. Embora sejam conceitos genéricos, eles permitiram que os Guarani comesçassem a pensar as escolas a partir de seu contexto sociocultural. Com o tempo foram percebendo que o específico e diferenciado tem limites administrativos e políticos, e o bilíngue transformou a língua Guarani em língua estrangeira.

Na região Oeste do estado do Paraná, local onde desenvolvemos nossas pesquisas e extensão com relação à temática indígena desde 2015, é o espaço privilegiado para nossas observações empíricas. Nossa pesquisa sobre o tema educacional adotou a metodologia etnográfica. Ela ocorre na observação e na escuta de docentes, discentes, líderes e pais.

2. As escolas Guarani

Em junho de 1982 a Itaipu Binacional – que se considera a maior produtora de energia elétrica do mundo e a promotora do «progresso e desenvolvimento» regional – aceitou indenizar algumas famílias Guarani que habitavam a região que seria alagada pela represa. Apesar de terem sido tratados como camponeses, os Guarani optaram em se manter coletivamente, fizeram uso das verbas das indenizações e exigiram que fosse adquirida uma terra coletiva. Com essa verba foi reservada uma terra de 251 hectares, distante cerca de 20 km do rio Paraná, que a denominaram Tekoha Ocoy. Com o enchimento do lago, essa terra ficou na margem do mesmo, numa projeção de 7 km de comprimento por pouco mais de 200 metros de largura. Uma terra minúscula comprimida entre o lago e a lavoura envenenada do agronegócio.

Neste local se reorganizaram política e culturalmente, não apenas as famílias que haviam sido indenizadas, mas aquelas gentes expulsas dos 19 *tekoha kuêra* alagados pela Itaipu.

A escola foi organizada naquele mesmo ano de 1982 pela comunidade. Teodoro Tupã Alves (2020), que foi professor naquela época, lembra que a «liderança já tinha organizado o espaço educacional como a escola», mas foram impedidos pela Fundação Nacional do Índio (Funai) porque a Funai os considerava tutelados. «Era uma escola cedida pela Funai, totalmente ao contrário do que a comunidade achava que tinha que ser a escola indígena. Na verdade, nem se chamava escola indígena, se chamava ‘escola da Funai’. A Funai que era responsável por isso» (Alves, 2020, p. 142).

FIGURA 1. Escola construída pela Funai no Ocoy, logo após a transferência em 1982



Fonte: Brighenti e Oliveira, 2020.

A prática da Funai era aplicar à comunidade o «pacote» completo: escola, projeto pedagógico e professor. De acordo com Teodoro, a professora, que também era servidora da Funai, proibiu as crianças de conversarem em Guarani na escola. «Eles não deixavam, proibiam as crianças conversarem entre elas na língua Guarani. Isso levou a comunidade a se revoltar na época, porque uma escola para ser ensinado, tem que ser ensinado e não proibir uma língua» (Alves, 2020, p. 142).

A prática da Funai estava associada a dois fatores: primeiro, ao conceito que a Funai tinha da escola como elemento base do processo civilizatório e, segundo, a perspectiva que a Funai tinha para com os povos indígenas antes da atual Constituição Federal de 1988, a perspectiva da integração do indígena à sociedade nacional, proibindo práticas socioculturais desses povos.

Na dimensão filosófica a escola na contemporaneidade é o que a religião foi no período colonial, ou seja, o espaço privilegiado para transmissão dos valores da sociedade. Meliã (1979, p. 44) observa que até no século xx, quando o Estado era laico, a escola era a porta de entrada para a vida «civilizada» em conjunto com a religião. «Missão e escola tendem a se identificar e se justificar mutuamente. Em muitos casos a escola funciona como internato. Nele se reúnem os índios da aldeia e até índios de aldeias distantes e mesmo de povos diferentes». Nessas missões o ensino ocorre pela catequese, pela escola e pela formação técnica, destaca Meliã. As escolas mantidas pela Funai pouco se diferem das escolas de Missão em seu objetivo último, como espaços civilizatórios. Castigos, punições, proibições de uso da língua nativa eram parte da rotina escolar. Dentre os depoimentos que colhemos de diferentes povos indígenas com os quais tivemos a graça de conviver, a descrição da escola da Funai seguia o

mesmo padrão comportamental dos castigos, controles e punições. A língua indígena, quando usada, era para a tradução dos conteúdos do português.

No caso da escola dos Guarani na região em estudo, o processo foi distinto porque os indígenas foram ao longo do tempo relegados à própria sorte pelo Estado, não tendo vivenciado a experiência de imposição de mecanismos de controle por parte do SPI e Funai. As crianças quando estudavam, eram em escolas fora da aldeia, que além dos processos de repressão aplicados a toda criança eram também discriminados por serem indígenas. No processo de conquista da terra, o enfrentamento às políticas repressoras da Itaipu e Funai empoderou o grupo, levando a não admitir as imposições da Funai.

Teodoro Alves recorda que foram momentos difíceis porque a comunidade Guarani não tinha ninguém preparado para substituir a professora da Funai. «Se não tivesse uma pessoa formada para acompanhar as causas indígenas da época, a gente não teria saída, porque não teria uma pessoa para fazer reuniões, fazer capacitação ou fazer formação de liderança daquele grupo» (Alves, 2020, p. 145).

A comunidade buscou o apoio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), que à época tinha apoiado na ação da comunidade pela defesa dos direitos à terra. O Cimi começou a desenvolver trabalho de formação de professores e lideranças, na metodologia de Paulo Freire. A escola não era apenas para alfabetizar, mas também para formar líderes, pensada como um instrumento da comunidade para sua ação sociopolítica.

Eu não me lembro exatamente a partir de qual reivindicação que o Cimi havia chegado lá para trabalhar com a gente, mas alguém havia solicitado a vinda do Cimi para o Ocoy na época. A partir disso tínhamos nos reunido, lógico que escondido, mas nos esforçamos bastante para ser alguma coisa daquele grupo. Na época eu tinha 17 anos para 18 anos. Conseguimos reunir o número máximo de pessoas para discutirmos isso, quanto à educação, quanto à saúde, quanto à demarcação de terra. O papel do Cimi na época era de formar liderança, formar professores. Na verdade, formar pessoas para assumir de imediato alguma coisa, fazer alguma coisa de imediato. Naquela época, a comunidade se encontrava atropelada, digamos assim, por parte do sistema que vem da decisão tomada pelo Governo Federal principalmente (Alves, 2020, p. 145).

O conceito de escola implantada no Ocoy se diferenciou muito da perspectiva da escola comumente usada no Brasil. A alfabetização e as equações matemáticas vinham associadas ao processo de «ler o mundo» na ótica Guarani. A escola para os Guarani era desejada porque queriam fugir da escola do não indígena e necessitavam um espaço formativo que auxiliasse na conquista da terra já que a terra reservada era minúscula e não garantiu a reparação pelas terras alagadas.

Inicialmente trabalharam como professores sem receber pagamento e por haver recusa da Funai em ceder o prédio escolar, optaram por ministrar aulas nas sombras de árvores. Ainda na década de 1980 a Secretaria Municipal da Educação do município de São Miguel do Iguazu assumiu a gestão da escola e passou a remunerar os docentes. A formação dos mesmos até meados da década de 1990 era realizada pelo Cimi. Em 1991, com a publicação do Decreto n.º 26/91 o governo federal passou para o Ministério da Educação a responsabilidade em coordenar as ações de Educação Escolar Indígena. Por esse mesmo ato a execução das políticas a gestão da educação ficou atribuída aos estados e municípios, respeitando o princípio federativo.

Com as pressões e mobilização, a comunidade obrigou a Itaipu adquirir uma nova terra, no município de Diamante D'Oeste, com 1700 hectares, denominado *Tekoha Anheteté*. Ocorre que, como o Ocoy acolheu grande parte das famílias que haviam se dispersado pelo represamento, mesmo com a aquisição, a nova terra não foi suficiente para aliviar a densidade populacional do Ocoy. Por seu turno, os Guarani seguiram mobilizando-se em torno dos processos migratórios concentrados nas famílias extensas. Desde 1994 foram inúmeras as retomadas de terra na região por famílias que deixaram o Ocoy. Além do *Tekoha Anheteté*, conquistaram mais 200 hectares adquiridos pela Funai e formaram o *Tekoha Itamarã*.

Terras privadas, terras públicas e, em especial, terras da Itaipu foram retomadas, buscando desafogar o Ocoy e seguir mantendo a dinâmica sociocultural das migrações Guarani e em especial, buscando a sobrevivência física. Uma característica comum dessas áreas é a presença de remanescentes da mata atlântica, seja as áreas reflorestadas por Itaipu ou as áreas com regeneração da mata atlântica. De modo que, em 2021, há ao menos 09 *tekoha Kuêra* que se desmembraram do Ocoy, sendo que apenas dois estão regularizados.

Nos dois *tekoha kuêra* regularizado foram criadas escolas, o Colégio Estadual Indígena *Kuaa Mbo'e*, no *tekoha Anheteté* e a Escola Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental *Araju Pora* (E E I-Ei Ef) no *tekoha Itamarã*. Recentemente foi criada uma nova escola no *tekoa Aty Mirin* denominada Escola Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental *Arandu Renda* (E E I-Ei E Ef) que se soma a primeira escola criada, Escola *Teko Nemoingo* (C E Ind-Ei Ef M), que juntas compõe as 4 unidades educacional que nos relacionamos em nossas pesquisas. Nos outros seis *Tekoha* o Juiz Federal de Foz do Iguaçu, Rony Ferreira, proibiu a construção de escolas, além impedir o fornecimento de água, luz elétrica e da Funai prestar assistências². Em um *tekoha* apenas existe um espaço destinado a «educação escolar» como reforço da língua Guarani no contraturno.

Em nossos trabalhos de campo constatamos muitas inquietações de professores e lideranças das comunidades com relação às escolas. Percebemos grandes esforços das direções, professores e comunidades em transformar a escola em um espaço Guarani. Porém, as iniciativas esbarram nas cobranças dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e da Secretaria da Educação e do Esporte (SEED) do estado do Paraná, que por seu turno justificam suas exigências pelas normativas jurídicas. A legislação em torno do tema é ampla e contempla uma multiplicidade de iniciativas, no entanto, a ausência de gestão específica e capacitada para atender a especificidade da educação escolar indígena favorece a redução do alcance dos direitos. Inclusive em algumas escolas o Projeto Política Pedagógico (PPP) não é um processo construído pela comunidade escolar.

Encontramos também desafios internos nas comunidades Guarani, de sistematizar o próprio pensamento sobre a escola. Isso se deve, em partes, por não possuírem ainda um acúmulo de experiências sobre a escola, mas principalmente porque, mesmo que o fizessem, não encontrariam apoio para fazer valer seu projeto sobre o sistema educacional. Na última Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, que ocorreu em 2018, foi unanimidade entre os participantes a necessidade de criação de um sistema próprio para fazer a gestão da educação escolar. Das 25 propostas aprovadas

² Trata-se da ACP n.º 5022446-39.2019.4.04.7002/PR.

e priorizadas pela II Conferência, a proposta de um sistema próprio da educação escolar indígena foi aprovada. Esse tema já havia sido objeto de discussão entre os conferencistas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, porém, não foi concretizado.

3. Cosmologia Guarani e a sala de aula

A cosmologia Guarani deveria ser centrais nas salas de aula das escolas desse povo, no entanto, nossas pesquisas demonstram que a escola tende a afastar-se daquilo que é próprio do povo Guarani para introduzir os elementos centrais da cosmologia ocidental.

Bartomeu Melià (1979, p. 10), no final da década de 1970, ao analisar o tema da educação indígena, fez importante distinção entre educação escolar e educação indígena.

A educação indígena é certamente outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como à criação de formas de arte e religião. Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente.

A definição de Melià é central para pensar as cosmologias na escola, porque ele nos ajuda a perceber se essas categorias destacadas acima fazem parte do universo escolar ou se não são contraditórias. Nesse caso o desafio está em aplicar numa dada sociedade uma instituição criada para ser o espaço central de outra sociedade. Sílvio Coelho dos Santos (1975, pp. 53-54) já observava que a escola não é isenta, ao contrário, ela é parte da sociedade. «A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam às novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais». Pela análise de Santos, se a escola não for totalmente modificada, ela acaba imputando aos Guarani os valores e as instituições da sociedade ocidental.

A perpetuação da ordem social estabelecida é a função da escola. Acredita-se que nas sociedades de tradição judaicas cristãs a escola é propulsora de experiências novas, quando na prática ela é reprodutora de uma forma de conceber e estar no mundo. Existem sim diferenças, por exemplo, as sociedades ocidentais têm nos conceitos de progresso e desenvolvimento sua chave de leitura filosófica, a projeção é imaginada para um futuro, sabe-se lá o que seja o futuro, mas todos sonham com ele, porém, isso é parte constitutiva da escola desde que a «modernidade» passou a ser a referência. Portanto, avaliar os alunos e atribuir-lhe uma nota é parte dos processos, como excluir

os estudantes que não atingiram aquelas metas exigidas pelo docente. Os processos avaliativos das escolas ocidentais são excludentes porque os estudantes são avaliados pelo que apresentam em português e matemática. Crianças e jovens com habilidades em diferentes áreas podem ser tolhidos em seus sonhos porque não tiveram bom desempenho em matemática.

Na cosmologia Guarani encontramos valores e conceitos – chamamos aqui genericamente de cosmologias – que se diferenciam radicalmente das filosofias da sociedade ocidental, mas que não encontram espaço na escola, justamente porque a escola valoriza os elementos ocidentais em detrimento ao mundo Guarani:

1– Economia: Melià (2011) e Melià e Temple (2004) observam que os Guarani possuíam/possuem uma ecologia produtiva. Nessa ecologia (diferente do conceito de economia ocidental) há um sistema econômico definido como reciprocidade. A palavra em Guarani que expressa a reciprocidade é *jopói*, que literalmente significa «mãos abertas» (*jo* reciprocamente; *po* – mãos; *i* – abertas). Toda a produção de excedentes no *tekoha* não é objeto de acumulação porque é destinada a reciprocidade que pode ocorrer nas trocas, nas festas (cerimônia), como nos batizados (*nhemongarai*) de plantas e sementes em épocas de plantios, de crianças para que o nome fique assentado. Uma parte expressiva do trabalho ocorria de maneira coletiva, na família extensa, também podia ocorrer entre famílias extensas (*tekoha Guasu*), o qual era denominado *Potiró* (todas as mãos).

Quando os ibéricos impuseram a economia de mercado, os Guarani a denominaram de *tepy* ou *hepy* (que literalmente quer dizer vingança) que foi traduzida pelo Pe. Antonio Ruiz de Montoya como «pagamento». Para os Guarani a economia capitalista era uma espécie de punição, algo vingativo. «Cada dia fica mais claro que há dois sistemas econômicos fundamentais: a economia de reciprocidade, que se rege pelo dom e está orientada a reproduzi-lo; e a economia de intercâmbio, da qual deriva a economia de mercado – do preço e da vingança – é a expressão mais significativa» (tradução livre do autor) (Melià, 2011, p. 139).

Mesmo em condições adversas, a economia Guarani se distingue da monocultura do agronegócio por inúmeros fatores, dos quais destacamos dois: a valorização da diversidade de plantas cultivadas pelos Guarani em exíguo espaço, valorizando a diversidade em contraposição à monocultura que prioriza a produtividade e o lucro, ou seja, a valorização do *Jopói* em contraposição ao *tepy* ou *hepy*. O conceito moderno de trabalho e acumulação, são valores do capitalismo, opostos aos valores Guarani. A riqueza Guarani não pode ser medida pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) universal, mas pela plenitude da vida, pelo bem estar. A superação da «pobreza» não passa pelo acúmulo de bens senão pela terra que garanta as condições de vida e reduza a dependência.

Em que pese essa rica filosofia, a escola tende a valorizar a individualidade, a competição e por seu turno a exclusão. O estudante que não consegue individualmente superar-se é excluído da escola; a escola projeta o indivíduo para fora da vida social da comunidade, em detrimento da perspectiva coletiva. A escola também «nunca termina», leva sempre a séries superiores, a universidade, aos programas de pós-graduação e quando o indígena percebe, se transformou num «produtor de conhecimento científico» como o não indígena. Não estamos questionando o fato do indígena desejar e querer participar dos processos da educação superior, nosso questionamento gira em torno da forma como a escola prepara e projeta as pessoas apenas para as carreiras

futuras e nunca para o presente. Questionamos também a forma como se produz conhecimento no ensino superior, mais próximo das perspectivas mercadológicas que cidadã. Por ora nos limitamos a questionar a perpetuação da colonialidade no ensino e o epistemicídio dos saberes indígenas.

2– Concepção e relação com a terra: para os povos indígenas, a terra é «sujeito de direitos» (direitos naturais não expressos em legislações) e por esse conceito a terra não pode ser objeto de apropriação individual, assim como a água, o ar e outros elementos naturais e coletivos. A partir dessa concepção as terras indígenas são de uso coletivo, a mobilidade de famílias entre comunidades do mesmo povo não implica na necessidade de comprar terra. Como informa o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2016), «pertencer à terra, em lugar de ser proprietário dela, é o que define o indígena. A terra é o corpo dos índios, os índios são parte do corpo da Terra. A relação entre terra e corpo é crucial».

A terra não é vista como um objeto físico desprovido de humanidade como nas sociedades ocidentais, ela produz e gera cultura. Entre o povo Guarani é comum ouvir que nós não vivemos para comprar terra, nós vivemos apenas para usá-la de acordo com nossos costumes” (Emgc, 2016, p. 12). A terra é onde realizam sua maneira de ser. Para o povo Guarani há diversas palavras que expressam esse conceito. *Yvy e tekoha* podem ser traduzidas por terra e território. «*Tekohá* é ‘um lugar de costume e de modo de vida’; é produto da cultura e também produz cultura. *Tekó* significa “modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, condição, costume [...]”, como se entendia já antes da chegada dos espanhóis (Emgc, 2016, p. 12). O *Tekoha* não é necessariamente um espaço físico, mas um modo de estar no mundo e sua relação com o mundo natural e sobrenatural. O conjunto dos *tekoha kuêra* pode ser definido como *retã*, com seu significado semelhante a «pátria» para os não indígenas. *Retã* é o sentimento de fazer parte de uma grande nação, que se estende desde o litoral sul atlântico aos pés da Cordilheira dos Andes.

Esse tema praticamente desapareceu da escola, como se a escola não tivesse nada a ver com a temática. Lembrando que a escola no Ocoy surgiu justamente para impulsionar a ação pela recuperação das terras, tarefa ainda não concretizada em sua totalidade. A escola também dificulta a mobilidade. A todo momento os pais são cobrados por mandar os filhos mesmo quando teriam que desenvolver atividades outras, inerentes à cultura, são cobrados porque as práticas culturais impedem o «desenvolvimento» cognitivo dos filhos e podem ser punidas se não o fazem. Além do mais, lideranças, quando atuam também na escola, encontram dificuldade de participar de atividades, porque o calendário e horário da escola se tornaram mais «sagrados» que a própria terra. O horário das aulas e o calendário são rigorosamente observados, fugindo completamente da espontaneidade dos Guarani.

3– Ecologia: A relação com o meio ambiente apresenta profunda diferença conceitual com a sociedade não indígenas. O referido conceito é encontrado nas mitologias – tanto dos povos indígenas como das sociedades ocidentais – e se materializa na conduta social.

Nas sociedades judaicas/cristãs a hierarquia entre humanos e meio ambiente está amparada no mito fundador, na criação da terra. Por esse mito, Deus nos autorizou a dominar o meio ambiente (Bíblia, Gn 1:28). Essa «autorização divina» nos coloca num patamar superior à natureza não humana, não gerando qualquer problema de ordem moral em atacar e destruir o meio ambiente. O ambientalismo moderno foi pensado

como uma ação em defesa do meio ambiente porque as sociedades modernas perceberam que está ocorrendo o esgotamento dos ditos «recursos naturais». De certo modo foi incorporada a ideia de um ambiente saudável, de cuidar da água, da terra, das plantas e animais, mesmo que muitas vezes para empresas não passa de um mero discurso para ampliar seus lucros. No entanto, essa prática está fundamentada numa equação simples: se não houver mais recursos naturais, como água potável, a sociedade vai padecer. Portanto, o pensamento do ambientalismo é por essência egoísta, está preocupado com a humanidade e não com a ecologia.

Já os povos indígenas «cuidam» do meio ambiente porque ele tem vida, é um ente de direitos como os humanos. Nas mitologias indígenas encontramos que Deus fez humanos e ambiente sem que um tivesse o direito de eliminar o outro, mas para que todos pudessem viver plenamente. Seus mitos fundadores não estabelecem hierarquia entre humanos e ambiente, todos foram criados sem hierarquia, horizontalmente. O ambiente não está para servir, é parte do cosmos. Pierre Clastres (2004, p. 69), observa que tanto a natureza como a sociedade é atravessada totalmente pelo sobrenatural.

É assim que animais ou plantas podem ser ao mesmo tempo seres da natureza e agentes sobrenaturais: uma queda de árvore que causa o ferimento de alguém, ou uma mordida de cobra, ou um ataque de fera, a passagem de uma estrela cadente, serão interpretados não como acidentes, mas como efeitos de uma agressão deliberada de forças sobrenaturais, como espíritos da floresta, almas dos mortos ou mesmo xamãs inimigos.

Curiosamente a escola é o espaço da racionalidade. Os livros de geografia, biologia, ensinam valores e possuem referenciais da cosmologia ocidental. A escola transforma o indígena em ambientalista ou preservacionista, aquele que preserva a natureza pela prática egoísta. Exclui totalmente os seres sobrenaturais para deixá-los na prateleira dos contos e lendas. O máximo que a escola faz é criar algumas trilhas para imitar o turista burguês que às vezes precisa deixar seu apartamento para ter contato com a natureza. Enfim, a escola favorece as práticas ocidentais, o estudante passa a ser um pequeno ocidental, perdido entre os dois mundos. É comum escutar lamentos dos sábios Guarani que agora os jovens não querem mais ouvi-los, que agora os jovens aprendem apenas na escola.

4- Igualdade e diferença: Para o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1991 apud Perrone-Moisés, 2006), a América Latina é berço de uma cosmologia totalmente nova e diferente, que ele denominou de «ideologia bipartite dos ameríndios». A antropóloga brasileira Beatriz Perrone-Moisés (2006, p. 241) observa que essa cosmologia ameríndia é um modo dos povos indígenas verem e «pensar o cosmos e a condição humana», visão que extrapola a América, também pela diversidade cultural.

A ideologia bipartite seria como uma conexão entre os povos. Ela está presente tanto nas metades-clônicas dos povos de tradição linguística Macro-Jê no Brasil, que se organizam e distribuem toda vida e natureza pelo dualismo, como o mito dos gêmeos fundadores, nos povos de tradição linguística Tupi. Em ambos os casos é a dualidade, a diferença, a oposição que se complementa.

[...] o pensamento ameríndio se recusa a emparelhá-los, e é a oposição, o afastamento, a diferença, o fundamento de tudo o que fazem e, conseqüentemente, do modo em que vivem os humanos, que nasce nesse tempo «antes do tempo» em que transcorrem as

aventuras dos personagens do mito e pelo qual são eles, em grande parte, os responsáveis (Perrone-Moisés, 2006, p. 249).

Os povos ameríndios apresentam outras possibilidades de estar no mundo, eles nos ensinam a lidar com a alternância, com o oposto, com a diferença e a pluralidade sem querer modificá-la. Para as sociedades ocidentais de tradição judaico-cristã, essa oposição não é tolerada, as diferenças precisam ser suprimidas, a língua precisa ser única, como no caso do mito fundador encontrado no livro de Gênesis (cap. 11, versículo 7, sobre a Torre de Babel) em que a multiplicidade de línguas foi resultado de um castigo divino. Para o mundo ocidental tudo é monocultura, da língua, da fé, dos produtos, que associado ao sistema capitalista de produção (seleção das espécies) sobrevive apenas quem «rende mais», resultado também no princípio da eugenia.

Se a utopia das sociedades ocidentais é a igualdade, a utopia para as sociedades indígenas é a diferença. Igualdade busca suprimir a diferença, destruir a alteridade enquanto a diferença precisa do diverso e do plural para continuar existindo.

Na escola o conceito de igualdade predomina sobre o sentido da diferença. A tolerância pregada pelo conceito ocidental de igualdade, tem a ver com permitir que o outro viva, mas não faz parte da dimensão cultural, apenas apela para a sensibilidade. Seria muito importante se a escola trabalhasse esses conceitos, favorecesse a manifestação dos princípios filosóficos Guarani.

O escalonamento da vida em idades – criança, pré-adolescente, adolescente, jovem, adulto – que de certo modo estão associados aos anos (séries) na escola, também é parte da visão ocidental da vida. No geral os Guarani possuem a infância e a vida adulta, cuja passagem é marcada por rituais, hoje pouco utilizados, mas que as idades ainda são respeitadas. Assim, a escola se apavora quando adolescentes se casam, sem entender que não há equiparação entre ser adolescente na sociedade ocidental com a sociedade indígena. Porém, os órgãos de controle externo não permitem, punem inclusive a direção da escola se essa não denuncia.

Para os ocidentais, a convivência com o diferente é talvez o principal desafio humano. Somos tolerantes até certo limite, quando as práticas do outro não ferem os princípios da sociedade judaico-cristã. Nossos centros de ensino se converteram em espaços de conversão, da mesma forma que ocorria no período colonial com o catolicismo, fica a impressão que se o indígena não ingressa na escola e na universidade não tem vida.

Aos elementos acima citados possuem a radicalidade de colocar em evidência as grandes contradições dos valores cosmológicos Guarani com a sociedade ocidental. Esses elementos possuem potencial para romper o colonialismo.

Ao desejarmos construir um novo momento a partir de novas relações de comunicação e aprendizagens permanentes entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições conforme destacou Walsh (2003), esses quatro elementos são a ordem do dia. O rompimento com o colonialismo não pode ser faz-de-conta.

4. Considerações finais

Mesmo nas escolas Guarani, os anos (séries), os conteúdos, os horários, os temas, os problemas são totalmente alheios ao mundo Guarani. A escola se converteu no

espaço de separação das gerações, ela força a criação de racionalidades distintas e contraditórias ao mundo Guarani. Observamos que mesmo que todos os professores e direção fossem Guarani haveria pouca alteração nos conteúdos e exigências administrativas, porque o controle está distante da escola e da comunidade.

Por ocasião de alguns acontecimentos de cunho sobrenatural, os *oporaíva* (xamãs) foram convocados para auxiliar a equacionar os problemas. Chegaram ao referido Tekoha *oporaívas* vindos de *Tekoha Kuêra* do Brasil, Argentina e Paraguai. Ao final dos rituais, um líder Guarani em conversa reservada, lamentou que já não se formarão novos xamãs, «porque hoje a escola impede o surgimento de novos rezadores» (anotações pessoais).

Seu lamento se coaduna com o contexto social, porque as crianças já na primeira infância, antes mesmo de completar 6 (seis) anos, passam a frequentar a escola. A convivência com familiares se torna reduzida. A escola vai moldando essa criança para a racionalidade ocidental e introjetando nela demandas que remetem ao mundo externo à comunidade, dificultando o florescimento de outros desenvolvimentos cognitivos, que passam pela observação, contemplação e conhecimento do todo (holístico). A escola converte-se em castradora do xamanismo, podemos afirmar que é a continuadora das práticas Jesuítas do século XVII, que destruiu os xamãs Guarani para impor o projeto reducional, contexto que se aproxima da noção de domesticação dos corpos proposto por Foucault (2009).

Atualmente a escola está presente nos *tekoha kuêra* como na vida dos Guarani. Talvez coletivamente não tenham a dimensão do impacto que a escola provocará na vida das pessoas, mas mesmo em *tekoha* não regularizado, fruto de retomada, a frequência das crianças na escola da região é desejada pelo coletivo. Como isso, nosso propósito passa de questionar a existência da escola para questionar a pedagogia e metodologia empregada na escola – conteúdos, comportamentos, calendário, métodos de ensino – enfim, um conjunto de elementos que se aplicados às escolas não indígenas são eficazes, mas se o desejo é a efetivação da educação escolar indígena, provocam desajustes socioculturais.

Para se transformar em escola Guarani é necessário que ela rompa em definitivo com o sistema educacional ocidental, que é o próprio colonialismo travestido de direito. É necessário que ela, a escola, se converta em um instrumento específico que dê sentido ao povo.

5. Referências bibliográficas

- ALVES, T. T. (2020). Entrevista. Em C. A. BRIGHENTI e O. OLIVEIRA (Orgs.), *Imagem e Memória dos Avá-Guarani Paranaenses*. Foz do Iguaçu: EDUNILA.
- BÍBLIA SAGRADA. (1991). Tradução José Luiz Gonzaga de Prado. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus.
- BRASIL. (1973). Lei 6001/1973. Recuperado no dia 16 de junho de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm
- BRASIL/MEC. (2018) *25 propostas aprovadas e priorizadas – II Coneei*. Brasília. (mim).
- BRASIL/IBGE. (2001). *Indígenas*. Recuperado no dia 15 de junho de 2021, de <https://indigenas.ibge.gov.br/piramide-etaria-2.html>
- BRIGHENTI, C. A. (2018). Educação escolar como desafio ao teko Guarani. *Revista Artes de educar*, 4, 581-598.

- BRIGHENTI, C. A. e COSTA, R. P. G. (2018). Nação Guarani e legislações educacionais no panorama trinacional: Brasil, Argentina e Paraguai. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, 5, 140-160.
- BRIGHENTI, C. A. e GONZÁLEZ CÁRDENAS, L. (2018). Los caminos emprendidos por el discurso de la interculturalidad. *Pracs: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, II, 27-38.
- CLASTRES, P. (1979). *A sociedade contra o Estado. Investigações de Antropologia Política*. 1.ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- CLASTRES, P. (2004). *Arqueologia da violência. Pesquisas de Antropologia Política*. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, [1980].
- EQUIPE MAPA GUARANI CONTINENTAL. (2016). *Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai*. Campo Grande: Cimi.
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- LANDER, E. (ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: UNESCO/CLACSO/FACES UCV.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1991). *Historie de Lynx*. Paris: Plon.
- MELIÀ, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- MELIÀ, B. (2011). *Mundo Guarani*. Asunción: BID; Ministerio de hacienda.
- MELIÀ, B. e TEMPLE, D. (2004). *El don, la venganza y otras formas de economía*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos «Antonio Guasch».
- MIGNOLO, W. (2013). Decolonialidade como o caminho para a cooperação. *Revista do IHU*, 431, s/p.
- NIMUENDAJU UNKEL, C. (1987). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP.
- PERRONE-MOISÉS, B. (1992). Mitos ameríndios e o princípio da diferença. Em A. NOVAES, *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, S. C. (1975). *Educação e Sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento.
- TOMMASINO, K. (2001). *Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Guarani de Araçá'í*. Coordenadora e Antropóloga do Grupo Técnico constituído pela Portaria 928 – 06/09/2000. Brasília/DF. Funai/MJ.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. (2016). *Povos Indígenas: Os involuntários da pátria*. Recuperado no dia 17 de agosto de 2020, de <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/554056-povos-indigenas-os-involuntarios-da-patria>.
- WALSH, C. (ed.). (2003). *Estudios Culturales Latino-americanos: Retos desde y sobre la región Andina*. Quito: Abya Yala.

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202228125135>

LA EDUCACIÓN DEL GUSTO EN LAS COMUNIDADES RURALES CHIQUITANAS LOCALIZADAS EN LA FRONTERA BRASIL-BOLIVIA

Taste education in rural Chiquitano communities on the Brazil-Bolivia border

Stephany PAIPILLA FERNÁNDEZ
Universidade Federal de Mato Grosso
Correo-e: spaipillaf@gmail.com

Beleni SALÉTE GRANDO
Universidade Federal de Mato Grosso
Correo-e: beleni.grando@gmail.com

Recibido: 30 de abril de 2021

Envío a informantes: 3 de mayo de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMEN: Se considera la educación del gusto de las comunidades chiquitanas, ubicadas en la frontera entre el Estado de Mato Grosso (Brasil) y la provincia de José Miguel de Velasco (Bolivia), en relación con la educación del cuerpo para el pueblo indígena en Brasil. La metodología está fundamentada en la investigación cualitativa en educación, enfocada en los conocimientos y capacidades de las comunidades, y específicamente en la etnografía sensorial y la investigación documental como métodos para la recolección y análisis de las informaciones. Como resultados, se encuentra que el cuerpo-investigador está atravesado por el cruce de fronteras coloniales; desde un enfoque anticolonial, se hacen visibles las tradiciones científicas y universalistas sobre los sentidos, los apogones en la historia local y en la memoria alimentaria, y las posturas descoloniales para atender diversas epistemologías sobre la experiencia gustativa, que en el caso chiquitano están vinculadas a la relación cuerpo, territorio y espíritu. Se destaca el papel de la familia y de las celebraciones comunitarias en la formación del gusto chiquitano y de las escuelas del área rural para acoger las diferencias y hacer frente a las desigualdades sociales en el contexto de frontera.

PALABRAS CLAVE: epistemologías de la experiencia gustativa; chiquitanos; educación del cuerpo; anticolonialismo.

ABSTRACT: Taste education of the Chiquitano communities, located on the border between the State of Mato Grosso (Brazil) and the Province of José Miguel de Velasco (Bolivia), is considered in relation to the education of the body for the indigenous people in Brazil. The methodology is based on qualitative research in education, focused on the knowledge and capacities of the communities, and specifically on sensory ethnography and documentary research as methods for the collection and analysis of information. As results, it is found that the body-researcher is passed by the crossing of colonial borders; from an anticolonial approach, the scientific and universalist traditions on the senses, the blackouts in local history and food memory, and the decolonial positions to address various epistemologies on the taste experience, which in the Chiquitano case are linked to the relationship body, territory and spirit, are made visible. The role of the family in the formation of the Chiquitano taste and of the schools in the rural area in welcoming differences and facing social inequalities in the border context is highlighted.

KEY WORDS: epistemologies of taste experience; Chiquitanos; education of the body; anti-colonialism.

I. Introducción

LAS FRONTERAS, como límites entre diferentes Estados-Nación, van más allá del trazo territorial para las personas que las habitan; están relacionadas con las periferias de la identidad nacional y con cuerpos atravesados por intereses republicanos y coloniales. Para el pueblo indígena chiquitano, localizado actualmente entre los estados de Rondônia, Mato Grosso y Mato Grosso do Sul (Brasil) y las provincias de José Miguel de Velasco, Ñuflo Chaves, Ángel Sandoval y Germán Bush (Bolivia), la frontera se remonta a la distribución de territorios entre la Corona española y la portuguesa, cuando por el Tratado de Tordesillas (1494) se extendieron los dominios coloniales sobre la actual Abya Yala o Latinoamérica¹, sin la participación de los pueblos nativos que la habitaban.

Al tratado de Tordesillas le siguieron: el Tratado de Madrid (1750), el Tratado de El Pardo (1761) y el Tratado de San Ildefonso (1777), y luego de las guerras de independencia, las leyes de tierras (1859), el Tratado de la Paz (1867), el Tratado de Petrópolis (1903), el Tratado de la Amistad (1928) y las 31 Notas Reversales de Roboré (1958), que fijaron el trazado final entre Brasil y Bolivia.

En todo este proceso, las chiquitanas y los chiquitanos pasaron, de pertenecer a diferentes pueblos indígenas, a ser agrupados bajo el modelo de evangelización de los jesuitas españoles, que desde 1692 y hasta 1767 administraron esta región que comprende parte de los ecosistemas del Chaco, Pantanal, Amazonía y Cerrado. Con un fuerte sistema de creencias vinculadas al catolicismo, un sistema de trabajo basado en la agropecuaria y aun con el modelo de organización social de la Misión de Chiqui-

¹ Abya-Yala es el nombre que dan los indígenas kuna, en la frontera entre Panamá y Colombia, al continente y que significa tierra en plena maduración y que retomamos desde la lectura de diferentes textos para nombrar un signo colonizado como es el Latinoamérica

tos, el pueblo indígena chiquitano fue nuevamente desarticulado con la llegada de los colonizadores paulistas que se adentraron en esta región en búsqueda de oro y en la defensa de los límites del imperio brasileño.

Los registros de la historiografía chiquitana quedaron en su mayoría en el oriente de Bolivia, sin embargo, las familias permanecieron en la misma región atravesadas por diversos proyectos de las dos naciones, que en la parte brasileña se caracterizaron por la exclusión, general, de los pueblos nativos. El proceso institucional de reconocimiento de las personas de frontera como parte de Brasil pasó por un complejo proceso de racismo institucional que orienta las prácticas cotidianas contra los pueblos indígenas. Como afirma Friedländer (2002), en este proceso, los diferentes grupos étnicos que fueron agrupados por los jesuitas² sufrieron innumerables violencias que incluyeron la esclavitud y el despojo de sus tierras después de la salida de los evangelizadores en el siglo XVII. La diversidad étnica fue camuflada en un pueblo sin identidad y sin derechos, que fue generalizada con el nombre de un único pueblo que en la actualidad «[...] ocupa pequeñas comunidades e sitios aislados por toda a faixa da fronteira Brasil/Bolívia, que vai desde Cáceres até Vila Bela da Santíssima Trindade». [«Ocupa pequeñas comunidades y lugares aislados por toda la línea de frontera Brasil/Bolivia, que va desde Cáceres hasta Vila Bela da Santíssima Trindade»] (Friedländer, 2002, p. 56).

Hoy, los monocultivos de soja y de maíz, junto con las grandes extensiones de ganado y el tráfico de mercancías ilícitas, forman parte del panorama para las comunidades chiquitanas, que se encuentran en fuertes conflictos con las elites locales por la propiedad de las tierras divididas por procesos de colonización, urbanización y especulación económica. Para ellos y ellas, sus vidas son actos de resistencia frente a un contexto que ha invisibilizado su presencia y conocimiento en esta región, en donde son llamados *bugres*, una categoría peyorativa para referirse a los pueblos indígenas, y que algunos chiquitanos y chiquitanas han asumido para no perder sus trabajos en las haciendas y ciudades, y para evitar discriminaciones racistas y etnocidas.

En diálogo con el ecosistema de Pantanal amazónico, cuyas aguas establecen un escenario de inundaciones y sequías, las chiquitanas y los chiquitanos del lado brasileño se organizan a partir de redes familiares y viven en grupos reducidos en espacios separados que hacen posible la vida en este tiempo-espacio. El periodo de lluvias, que trae abundancia, termina en el periodo de carnaval que marca un paisaje entre lo profano y lo sagrado en una cultura y unos cuerpos donde se revela el proceso evangelización jesuita español y sus resistencias. La organización familiar se amplía en redes de encuentro entre músicos y participantes del Carnaval chiquitano, el cual se realiza a ambos lados de la frontera. La música, además de ser interpretada con los instrumentos tradicionales (tambores y pífanos), se caracteriza por el uso de violines, que fueron apropiados y resignificados por los chiquitanos como expresión de identidad.

² Aunque la colonia española y la portuguesa utilizaron el mismo método de control sobre los pueblos indígenas, la reducción y agrupación de los pueblos indígenas, las estructuras coloniales fueron diferentes en la medida en que la estrategia portuguesa consistió en la formación de aldeas administradas por militares o por la Iglesia, mientras que la estructura colonial española implementó un sistema de resguardos que respondía a encomenderos y a la Iglesia. Tanto aldeas como resguardos se mantienen en la actualidad desde la apropiación de estas categorías por los grupos indígenas para el reconocimiento de derechos ciudadanos y diferenciales.

Delante de esta realidad, nos aproximamos a las escuelas en donde estudian los niños y las niñas chiquitanos para comprender sus conocimientos y transformaciones alrededor de las experiencias gustativas, y su diálogo con otras formas de educación del cuerpo por parte de las familias de las comunidades rurales de Vila Bela da Santíssima Trindade, expresadas especialmente en el Carnaval chiquitano. Este artículo forma parte del proyecto de investigación Formación-Acción de profesores y la educación del cuerpo en la promoción de la educación intercultural para las relaciones étnico-raciales en Mato Grosso del grupo de investigación Corpo, Educação e Cultura (COEDUC) que desde 2007 viene estableciendo vínculos con los pueblos indígenas, en la comprensión de cómo en sus cuerpos se materializan las resistencias fragilizadas en la educación escolar.

2. Epistemologías de la experiencia gustativa

Con base en el encuentro con las comunidades rurales chiquitanas en Vila Bela da Santíssima Trindade (Estado de Mato Grosso) desarrollamos, durante el trabajo de maestría Paipilla (2021), la categoría de epistemologías de la experiencia gustativa para la comprensión de los conocimientos existentes entre chiquitanos, los cuales provienen de la experiencia sensorial y reivindican el papel de sus ciencias y culturas alimentarias.

En lo que se refiere, específicamente, al sentido del gusto retomamos las discusiones de la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty (1999), la antropología de los sentidos de Howes (2014) y Le Breton (2016) y la sociología de los sentidos de Sabido (2011, 2017) para afirmar que los sentidos corporales son medios para significar lo interior y exterior a cada persona, y que el gusto traspasa la lógica de los cinco sentidos del legado aristotélico en las ciencias modernas, y se adapta a geografías y contextos sociohistóricos concretos.

De la fenomenología de la percepción delimitamos la materialidad del cuerpo y la relación con lo otro, de esta forma el cuerpo como materia y la materialidad referida a un organismo que se teje con un exterior también material refiere que una persona, como ser social, es comprendida por medio de símbolos heredados por la tradición colectiva y por la acción crítica particular (Paipilla, 2021, p. 54). De ahí que la noción de significados colectivos esté lejos de una mirada universalista y cientificista de los sentidos, de la que parten la antropología y la sociología de los sentidos, para caracterizar las jerarquías sociales y morales existentes para la interpretación corporal del mundo. De acuerdo con Sabido (2017), hay un entendimiento multisensorial en el sentir que incluye los sentidos externos y los sentidos internos (entre los que están el sentido del dolor, del equilibrio, del movimiento y de la temperatura), junto con las emociones y memorias en la conexión entre lo corpóreo y lo afectivo.

Así, los sabores se relacionan tanto con la pertenencia social y cultural de un grupo como con la historia y crítica de cada persona. El gusto estaría relacionado con la cosmogonía, con la medicina y con el entendimiento del mundo a partir del alimento, socializado desde los primeros años de vida en la niñez. Citando a Le Breton (2016) en Paipilla (2021) explicamos que los sabores se inclinan hacia orientaciones culturales, que vinculan identidades colectivas como historias de vida particulares; para Le Breton «[...] contrariamente à visào e à audiçào, e nesse aspecto próximo ao olfato,

o paladar é um sentido da diferenciação. A sensação gustativa, reenvia a uma significação, ela é ao mesmo tempo um conhecimento e uma afetividade em ação» [... contrario a la visión y a la audición, y en ese aspecto está más relacionado con el olfato, el paladar es el sentido de la diferenciación. La sensación gustativa reenvía hacia una significación, en donde es al mismo tiempo conocimiento y afectividad en acción»] (Le Breton, 2016, p. 395). La formación del sentido del gusto, por ejemplo, comienza con la filiación con las personas más cercanas, con las palabras y los sonidos referentes a los sabores y con la experiencia de vida de cada persona.

En definitiva, retomamos las epistemologías de la experiencia gustativa chiquitana en relación con la conexión entre cuerpo, tierra y espíritu, que, según Tavares (2019), forman parte de las luchas de los pueblos indígenas en Brasil por el alimento. Parafraseando los diálogos con los y las entrevistados/as durante la investigación, el alimento saludable y nutritivo es el que viene del campo, de los lugares en donde las familias pueden plantar sus cultivos y en donde pueden criar sus animales, ya que la comida comprada en las ciudades es de menor calidad. Sus cuerpos como organismos vivos precisan de alimentos que reúnan a las familias y a las colectividades y que mantengan la salud porque mantiene la alegría como la gracia divina cuando es abundante. La formación de los cuerpos chiquitanos, que comienza en las casas, pasa por las celebraciones de las comunidades, en donde el paladar y, en general, todo el cuerpo va formándose con la fuerza de los fermentos y caldos, y con el trabajo en mingas, o *mutirões*, que se relacionan con la solidaridad y la reciprocidad como principios de vida.

3. La cultura alimentaria del pueblo indígena chiquitano en el estado de Mato Grosso

Los conocimientos chiquitanos están anclados a redes enraizadas que, según Rocheleu (2001), hacen referencia a la coexistencia con otros actores, entre quienes están personas, especies, instituciones, organismos internacionales, que conectan en una red extensa, configurada por las dinámicas de las comunidades. Específicamente en la ruralidad del estado de Mato Grosso, las redes chiquitanas se caracterizan por:

- El parentesco, ceremonias y festejos con familias distribuidas en el territorio brasileño y boliviano. Que van desde pequeñas actividades deportivas, pasando por fiestas de cumpleaños hasta actividades de mayor envergadura como el Carnaval chiquitano, que se celebra en el mes de febrero, y en donde se comparten alimentos de la tradición chiquitana como la chicha y la patasca.
- El parentesco, compadrazgo, amistad, apoyo en trámites burocráticos y asociatividad con otros chiquitanos en las ciudades. Además del intercambio de alimentos, ya que en la migración hacia las ciudades los y las chiquitanas tuvieron que reemplazar sus cultivos y dejar de criar sus animales para proveerse en la compra en tiendas y supermercados.
- La celebración junto con los espíritus del campo y la protección de los santos. Una red que todavía se mantiene, pero que varía según la comunidad y su conexión con las Iglesias evangélicas. En el Carnaval chiquitano, por ejemplo, se hacen presentes los *hitchis*, espíritus cuidadores de las selvas, de las piedras (*Káarsch*), del agua y de los peces (*hitchi tuúrsch*), del campo (*schóes*) de los

animales (*benaschírsch-tí*) y de los frutos cultivados (*toírsh*) (Pacini, 2012, p. 84), con quienes se baila, come, se llega a acuerdos durante todo el carnaval para, finalmente, despedirse.

- El parentesco, convivencia y apoyo en la organización política de los grupos afrobrasileños, que se remite al establecimiento de grupos de resistencia de negros en condición de esclavitud, que llegaron al interior de Brasil para el trabajo en la extracción de oro. Particularmente, el pueblo chiquitano en Vila Bela da Santíssima Trindade está conectado con la historia e identidad negra del municipio, ya que es reconocido por el quilombo de Quariterê, el lugar de resistencia negra más antiguo en Mato Grosso, y por el liderazgo del pueblo negro luego de la salida de los colonizadores paulistas.
- Los conflictos socioambientales y la dependencia económica con los grandes latifundistas, quienes a partir de monocultivos y ganadería extensiva han introducido agrotóxicos, plantas transgénicas, como personas foráneas que manipulan plantas y animales. Ellos y ellas apoyados por los proyectos económicos gubernamentales, como lo es el agronegocio, contratan a los chiquitanos, que viven fuera y dentro de la Tierra Indígena, para realizar las labores de corte de pastos y cuidado dentro de las casas, en cuanto tienen un personal especializado para mantener los cultivos y animales de exportación. Muchos de los niños y las niñas chiquitanos son apadrinados por los latifundistas, quienes también donan alimentos para las fiestas de las escuelas públicas y para las fiestas de las comunidades.
- El parentesco y amistad con asentados rurales, una categoría que reúne personas de diferentes lugares de Brasil, quienes llegaron al lugar a partir de las bonanzas del caucho y de la minería, y que finalmente se establecieron en las áreas rurales a partir de la legalización de las tierras del Estado por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), que, durante los años de 1990, tituló pequeños lotes para estas personas como para las familias chiquitanas. En tanto la convivencia es constante y existen intercambios de conocimientos sobre los ecosistemas locales, son pocas las personas que tienen la propiedad de la tierra, ya que muchas de ellas vendieron sus títulos y hoy viven en las márgenes de las haciendas, o sus tierras están todavía en conflictos por las intransigencias de la ley que les registra en proyectos de asentamiento del Gobierno Federal.
- El apoyo en la organización política de ONG, indígenas, universidades públicas y organizaciones indígenas. Una conexión reciente, ya que el pueblo chiquitano en Brasil fue reconocido como tal después de los estudios ambientales realizados para la construcción de un gasoducto operado por la multinacional Gasocidente Eron, los cuales demostraron la existencia de grupos indígenas en el área del proyecto. De aquí que se inicie en el 2000 una movilización para la regulación de la Tierra Indígena (TI) Portal do Encantado, localizada en el municipio de Porto Esperidião y finalmente establecida en 2010 por orden del órgano en cuestiones indígenas en Brasil, la Fundación Nacional del Indio (Funai). La TI cuenta con dos escuelas enfocadas en la Educación Escolar Indígena, la Escuela Estadual Indígena Chiquitano y la Escuela Estadual Indígena José Turibio, además de proyectos propios de salud y de sustentabilidad económica.

Las comunidades chiquitanas rurales, a diferencia de las aldeas dentro de la Tierra Indígena, dependen en gran medida de las políticas para familias vulnerables, ya que gran parte de ellas no se reconocen como indígenas. Las asociaciones chiquitanas existentes promueven el autorreconocimiento, dando pequeños pasos ya que cuentan con la presión del contexto en los procesos de organización local; mientras que los chiquitanos trabajan en las haciendas, las chiquitanas se encargan de los trabajos en el hogar o realizan servicios domésticos en las casas de la zona urbana y rural; en cuanto a los niños, asisten a las escuelas públicas en donde conviven estudiantes oriundos de los asentamientos. A pesar de estar en un área de frontera, en estos lugares no se promueve el uso del español ni de la lengua chiquitana, el *vesüro*, de hecho, dentro de las haciendas se prohíbe hablar otras lenguas que no sean el portugués; solo los abuelos y las abuelas son quienes practican el español del oriente de Bolivia, entendiéndose que en nuestro continente las lenguas colonizadoras se han nutrido de conceptos y palabras de los pueblos nativos. Las personas adultas hablan un tipo de mezcla entre el portugués y el español para comunicarse con las chiquitanas y los chiquitanos que están del lado boliviano, lo que nos permite pensar en que las dinámicas del lenguaje en la frontera expresan la vida de las lenguas.

En la comprensión de Anzaldúa (2016), la línea que marca la frontera atraviesa los cuerpos de quienes la habitan; en el caso de las comunidades rurales del municipio de Vila Bela da Santíssima Trindade la frontera pasa también por la piel y por el paladar en lo que se refiere al reconocimiento de la cocina local basada en los conocimientos compartidos entre el pueblo chiquitano y el pueblo negro. Un ejemplo es el *aluá*, una bebida a base de maíz sin fermentar que las chiquitanas preparan para los bebés para la sustitución gradual de la leche materna, y que la población del lugar atribuye en general al pueblo negro y a la «*feita do Congo*», una celebración anual apoyada por la alcaldía del municipio en donde la *aluá* forma parte de las bebidas rituales y conmemorativas. Cabe explicar que el reconocimiento de la identidad afrobrasileña en el municipio está condicionado por la democracia racial en el Brasil que incluye y controla la diferencia por el multiculturalismo neoliberal que refuerza el autoritarismo para con el saber indígena.

La cocina y la comida representan para el pueblo chiquitano relaciones socioecológicas, que van desde la protección de las semillas nativas (o *sementes crioulas*), al manejo de ciclos de cultivo de acuerdo a las épocas de lluvia, el cuidado de los cultivos sin el uso de pesticidas y otros agrotóxicos, y la rotación de siembras, entre los que están: la yuca o mandioca, el maíz, el maní, el frijol, el arroz, el plátano, la naranja, la piña y la sandía.

También se refieren a la revitalización de las memorias en donde las mujeres chiquitanas son los ejes de resistencia en la preparación de caldos y fermentados para el cuidado de las familias y de las comunidades, en la medida en que ellas garantizan comidas en fiestas y trabajos comunitarios.

Consideramos cultivos y preparaciones como parte de la cultura alimentaria y de las ciencias chiquitanas puesto que la transformación de los alimentos implica el manejo de microorganismos, del fuego y del aire, además del fortalecimiento de la identidad del pueblo indígena a partir del paladar, de las emociones y de los afectos en los cuales se forman cuerpos y espíritus saludables (Paipilla, 2021, pp. 106-107). Desde su trabajo dentro y fuera de las casas, las mujeres chiquitanas son quienes aseguran la reproducción de estos conocimientos ya sea en la elaboración de las comidas como

en el registro de las prácticas y rituales de consumo; este es el caso de la historiadora chiquitana Matucari (2016), quien escribió sobre 5 tipos de chicha diferentes, 4 de ellos inexistentes en las comunidades de la ruralidad y de las ciudades y 3 de ellos inexistentes en las aldeas de la Tierra Indígena Portal do Encantado.

La chicha como bebida de maíz, o yuca, fermentada era común entre varios pueblos indígenas de Abya Yala, y fue prohibida por campañas republicanas en contra del alcoholismo y en la promoción de la higiene en cada uno de los países. Después de las independencias, la higienización de las cocinas y de los establecimientos de venta de chicha radicó en un proyecto más amplio, la higienización racial, en la que se consideraba a la chicha como causa de disturbios y vicios entre las poblaciones locales y como obstáculo para los proyectos económicos y para las identidades nacionales.

Aunque la intervención de los espacios en donde se comparte la comida chiquitana ha sido utilizada en el desprestigio, también ha sido motivo de unión entre quienes la consumen; organizaciones como la Asociación Étnica y Cultural Chiquitana de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT o ChikBela se formaron a partir de la iniciativa de una de las lideresas del municipio, quien reunió a las familias a partir de las comidas, de la preparación de la chicha, de la práctica de las danzas, de la interpretación de las músicas y de la celebración del Carnaval chiquitano, en donde han conseguido, como ella dice: «unir lo útil con lo agradable» para el fortalecimiento del proceso de auto-reconocimiento del pueblo indígena en el municipio.

4. La educación intercultural como derecho de los pueblos indígenas

La educación intercultural como concepto permite abordar el contexto chiquitano desde el respeto por los diversos saberes, que, en este caso, han sido históricamente excluidos y silenciados. Afirmamos que existe un conocimiento del pueblo chiquitano sobre el cuerpo y el gusto que forma parte de una red de relaciones socioecológicas, de parentesco, festejo, compadrazgo, amistad y apoyo con diferentes actores que forman parte de la realidad del pueblo indígena en Brasil. Resaltamos también la existencia de conflictos sociohistóricos con actores institucionales a nivel estatal y nacional que resultan en relaciones de desigualdad, opresión y desvalorización de la cultura alimentaria como parte del conocimiento local.

La historia de la educación del cuerpo para los pueblos indígenas ha sido permeada por el desprestigio de las formas y de los hábitos que cada grupo tiene para la formación de las personas; de acuerdo con Grando (2004), este hecho se remite al periodo colonial en el proyecto de salvación de las almas por la conversión religiosa y en el uso del cuerpo como mano de obra, que continúa en la formación de las repúblicas con la integración por medio de la higienización y la instrucción, en el mejor de los casos, o por el genocidio y el etnocidio. En Brasil, menciona Grando, la educación escolar institucionalizada garantiza la organización propia de las escuelas, por medio de sus proyectos pedagógicos, que no obstante se disuelven en la burocracia de estados y municipio.

En este marco el movimiento indígena fortalecido por indigenistas de diferentes sectores ha conseguido posicionar e implementar una serie de políticas públicas, contenidas dentro de la carta constitucional de 1988, que atiende a una educación específica diseñada y liderada por cada uno de los 305 pueblos indígenas de Brasil. La

Educación Escolar Indígena en el país, denominada educación intercultural bilingüe y etnoeducación en otros países de Abya Yala, asegura el derecho para enseñar y aprender desde sus lenguas, culturas y procesos de observación, experimentación y vivencia, que traspasan la unidad de la escuela y se vinculan también a la creación de formaciones específicas universitarias como las licenciaturas interculturales indígenas y en pedagogía intercultural, incluidas en las universidades estatales de Mato Grosso. En las dos escuelas chiquitanas dentro de la Tierra Indígena, los profesores y profesoras adecuaron una base curricular basada en los principios del pueblo indígena, materiales didácticos bilingües y un calendario escolar amparado por el Currículo Nacional para las Escuelas Indígenas, sin embargo, fuera de ella los niños chiquitanos continúan asistiendo a las escuelas públicas de las áreas rurales y urbanas, esto acontece en general para todos los pueblos indígenas del país, ya que la Educación Escolar Indígena está vinculada a la unidad territorial de Tierras Indígenas, las cuales son islas en medio de proyectos agroindustriales, mineros, energéticos y viales.

Aunque existen políticas de reconocimiento de la interculturalidad, la soberanía de los pueblos originarios se ve amenazada por la perspectiva economicista y neoliberal de los gobiernos de turno que impiden el diálogo con otros modelos de ordenamiento territorial y epistemológico. La administración de la diferencia y la diversidad de las políticas públicas está atravesada por el colonialismo interno; un concepto desarrollado por Cusicanqui (1986) para comprender estructuras de larga duración activas en la subjetividad de indígenas y no indígenas que articulan la dominación colonial, con la apariencia de modernidad y de equidad, y que encubren prácticas de subalternización. La descolonización de las escuelas supone, entonces, el reconocimiento de una ancestralidad herida presente en la opresión de conocimientos y en la jerarquía de las ciencias como mecanismos epistemológicos que hacen posible el discurso colonial, este último desde el entendimiento de Castro-Gómez (1996) del pensamiento latinoamericano; de aquí que la pedagogía de la libertad de Freire (1996) indique al educador un camino para valorizar y dialogar con los conocimientos de lo cotidiano –como el relacionado con las formas de cultivo, preparaciones y fiestas del pueblo chiquitano– apoyado por políticas educacionales y culturales pautadas por y para los pueblos indígenas desde una posición interepistémica que, como menciona Baniwa (2019), garantice la práctica intercultural.

5. Conclusiones

La realidad chiquitana en la frontera Brasil-Bolivia evidencia las violencias que este pueblo indígena ha vivido durante siglos, desde la imposición colonial del Imperio portugués y que se mantiene por medio de las relaciones autoritarias en la permanente vulneración de derechos hacia las familias. La frontera como límite territorial expresa los proyectos nacionales patriarcales, militaristas y estadocéntricos de cada una de las naciones que impiden la participación de los habitantes de estos territorios y los coloca en las periferias de la identidad nacional y de los derechos como pueblos transfronterizos.

En este contexto la división territorial impuesta, como las redes de poder locales, se beneficia de economías legales e ilegales, a partir de la explotación laboral de estas personas y de la monopolización de las tierras. El panorama es desalentador, en la

comprensión del racismo institucionalizado y en la continuación del actual Gobierno brasileño en la promoción del genocidio de los pueblos indígenas y el ecocidio en sus territorios. Sin embargo, entre estas redes se tejen otras que forman parte de las dinámicas locales, de las solidaridades entre los diversos pueblos que históricamente han convivido en la frontera. La experiencia gustativa como parte de las formas de conocer y de relacionarse permite entender culturas alimentarias donde los alimentos incluyen valores como la alegría y la reciprocidad, y donde la fiesta y la celebración son formas de educación del cuerpo caracterizadas por espacios-tiempo de la comunidad.

El Carnaval chiquitano, carnavalito o Curussé son manifestaciones reconocidas por la población de toda la región como prácticas sociales en las cuales las chiquitanas y los chiquitanos reciben y acogen a los familiares de los dos lados de la frontera, y también a los no chiquitanos, los quilombolas o afrobrasileños y personas de otros lugares del lado brasileño y boliviano. En esta fiesta se fortalecen las relaciones y saberes como los gustos, aquellos que alimentan sus cuerpos como despiertan las memorias de la infancia y de contextos comunitarios.

Cabe resaltar que el proyecto descolonizador incluido en esta investigación incluye las alternativas de las mujeres chiquitanas y de sus trabajos en los espacios de cuidado de las familias y de la comunidad, al ser ellas quienes preparan los alimentos y que junto con sus familiares reivindican el alimento producido dentro de los hogares, espacios privados en donde chiquitanos y chiquitanas pueden reproducir sus conocimientos sobre las plantas, los ciclos de cultivo y la preparación de los alimentos de la cultura.

La investigación revela una realidad en diálogo con los actores sociales y las discusiones frente a una educación intercultural desde un enfoque anticolonial necesario para cuestionar las jerarquías del pensamiento latinoamericano; el cientificismo presente en el estudio de los sentidos, el entrelazamiento entre la salud, la espiritualidad y el conocimiento del mundo a través del alimento, y los sistemas de educación del cuerpo dentro de las comunidades chiquitanas. En el proceso descolonización del conocimiento con respecto al gusto, la valoración y la aplicación de las ciencias de los pueblos indígenas se hacen necesarias políticas educacionales y culturales a nivel nacional, estadual y municipal que garanticen una educación para los cuerpos indígenas dentro y fuera de unidades territoriales, como las tierras indígenas y vacíos institucionales como el de las fronteras.

6. Bibliografía

- ANZALDÚA, G. (2016). *Borderlands/la frontera: the new mestiza*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- BANIWA, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XX: Encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mírua.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (1996). *La crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Pubill Libros.
- FREIRE, P. (1996). *A pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRIEDLÄNDER, M. (2002). Curussé: Uma tradição chiquitana. Em B. GRANDO (org.), *Cultura e dança em Mato Grosso: Catira, Curussé, Folia de Reis, Sirivi, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres* (pp. 55-60). Cuiabá: Central de Texto.

- GRANDO, B. (2004). *Corpo e educação: As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT*. Tese de Doutorado. Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- HOWES, D. (2014). El creciente campo de los estudios sensoriales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 15, 10-26.
- LE BRETON, D. (2016). *Antropología dos sentidos*. Petrópolis: Vozes.
- MATUCARI, F. (2016). *História dos remanescentes indígenas chiquitano das comunidades Palmarito Matão (Gleba Santo Inácio) no município de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT a partir da chicha, bebida tradicional (1960-2015)*. T.C.C. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres.
- MERLEAU-PONTY, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes editora.
- NASCIMENTO, I. (2019). *Terra, água e sementes: do corpo território das mulheres indígenas a uma concepção de soberania alimentar*. Recuperado el 29 de abril de 2021, de <http://biblioteca.pacs.org.br/publicacao/mulheres-e-soberania-alimentar-sementes-de-mundos-possiveis/>.
- PACINI, A. (2012). *Identidade étnica e território chiquitano na fronteira (Brasil-Bolívia)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- PAIPILLA, S. (2021). *Do que você gosta? Epistemologias chiquitanas das comunidades de Nova Fortuna e Seringal, e sua relevância para uma educação intercultural*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.
- RIVERA, S. (1984). *Oprimidos, pero no vencidos. Las luchas del campesinado aymara y qhechwa (1900-1980)*. La Paz: Editorial La Mirada Salvaje.
- ROCHELEAU, D. *et al.* (2001). Complex communities and emergent ecologies. *Ecumene*, 8(4), 465-492.
- SABIDO, O. (2011). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- SABIDO, O. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 373-400.

VOZES-NEGRAS NAS FRONTEIRAS DA COLONIALIDADE: PEDAGOGIA DE (RE)EXISTÊNCIA, UM MODO OUTRO DE (DES)APRENDIZAGEM

*Black voices at the borders of coloniality: Pedagogy
of (re)existence, a different way of (des)learning*

Ilka MIGLIO DE MESQUITA
Universidade Tiradentes/UNIT
Correo-e: Ilkamiglio@gmail.com

Mirianne SANTOS DE ALMEIDA
SEMED/São Cristóvão
Correo-e: mirianne_almeida@hotmail.com

Recibido: 20 de junio de 2021

Envío a informantes: 5 de julio de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMO: Este texto é fruto dos diálogos empreendidos com meninas negras e quilombolas acerca dos atravessamentos do racismo nas experiências de vida e aprendizagem. Assim, importa dar a ver como as crianças, sujeitos de si e das próprias histórias, criam possibilidades outras de vida que fazem eclodir uma Pedagogia de (re)existência, a partir da interseção entre raça, gênero e classe. Para tanto, o pensamento decolonial se constitui como ferramenta interpretativa, elencada para problematizar as amarras colonizadoras que, por tanto tempo, (in)visibilizaram saberes, estéticas, culturas, religiões, modos de ser e viver, subalternizando sujeitos e espaços «outros», não europeus. O que tecemos aqui emerge da intensidade de uma imersão etnográfica, dos sentidos, saberes e fazeres aprendidos no chão de um quilombo urbano. Em suma, o exercício de escuta sensível nos permitiu compreender que nas vozes-negras, meninas e quilombolas, ecoam sentidos e gestos orgânicos de resistência que constituem o que chamamos de Pedagogia de (re)existência – desejo de existência, transformação, criação e ética de si mesmo nas fronteiras da colonialidade. Há, aqui, um modo outro de (des)aprendizagem, de educação antirracista.

PALABRAS-CHAVE: Pedagogia de (re)existência; educação antirracista; vozes-negras; meninas quilombolas.

ABSTRACT: This text is the result of dialogues with black and quilombola girls about the crossings of racism in life and learning experiences. It is important to show how children subjects of themselves and of their own stories, create other possibilities of life that cause a Pedagogy of (re)existence to emerge from the intersection between race and gender. To this end decolonial thought constitutes itself as an interpretative tool, chosen to problematize the colonizing ties that, for so long, (in)made visible knowledge, aesthetics, cultures, religions, ways of being and living, subalternizing subjects and spaces «other», non-European. What we weave here emerges from the intensity of an ethnographic immersion, of the senses, knowledge and do learned on the ground of an urban quilombo. In short, the exercise of sensitive listening allowed us to understand that in the black voices, girls and quilombolas, echoes senses and organic gestures of resistance that constitute what we call the Pedagogy of (re)existence – desire of existence, transformation, creation and ethics of oneself on the borders of coloniality. There is, here, another way of (dis)learning, of anti-racist education.

KEY WORDS: Pedagogy of (re)existence; Anti-racist education; Black voices; Quilombola girls.

1. Introdução

NESTE TEXTO, parafraçando Conceição Evaristo (2017), vozes-negras, meninas, quilombolas, ecoam potências de vida e liberdade, de uma luta antirracista. A partir da intensidade da partilha cotidiana num quilombo urbano, localizado na cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe, no Brasil, as narrativas de crianças negras possibilitam compreender gestos orgânicos de resistência que constituem uma Pedagogia de (re)existência.

No contexto da colonialidade (Quijano, 2005), reminiscência da construção histórica colonial, é pertinente atribuir sentidos pedagógicos à luta e aos modos de ser e viver de sujeitos marginalizados socialmente. Deste modo, são aqui narradas histórias outras¹, reinventadas nas trincheiras de enfrentamentos ao racismo, de resistência aos ensinamentos da colonialidade em múltiplas dimensões que alicerçam preterimentos e hierarquizações.

A colonialidade perpassa os âmbitos da existência e pode ser compreendida em diferentes dimensões. Neste sentido, a «colonialidade do poder» é «um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de «raça» (Quijano, 2007, p. 94). A «colonialidade do ser», por exemplo, é exercida a partir do processo de hierarquização e da desumanização, pautada no eurocentrismo, elegendo sujeitos inferiores e superiores, pondo em dúvida o valor humano, a capacidade de raciocínio e cognição dos sujeitos colonizados (Maldonado-Torres, 2007). Noutra dimensão,

¹ O uso do termo «outros», por vezes no plural, por outras no singular, faz referência ao «modo outro» destacado por WALSH (2014) ao discorrer acerca de outras maneiras de viver, ser e pensar, diferentes do padrão eurocêntrico estabelecido como herança da colonização.

fundamental para o pensamento decolonial, a «colonialidade do saber» se exercita pela imposição do padrão de pensamento e produção do conhecimento, essencialmente europeu, como universal e legítimo, subalternizando outras racionalidades e perspectivas epistemológicas, acadêmicas e, de modo geral, excluindo outros saberes que não sejam europeus (Quijano, 2005).

A partir do pensamento decolonial, reconhecemos nas práticas pedagógicas infinitas possibilidades de construção de metodologias de luta pela existência, desde a transmissão de saberes e valores pela oralidade até as estratégias de enfrentamentos que são ensinadas e apreendidas na convivência diária e coletiva. É no contexto que desumaniza, no qual os grupos criam estratégias de resistência, que se produz uma pedagogia própria, o que Walsh (2013, p. 27) vem problematizando enquanto Pedagogia Decolonial que pode ser pensada como «[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência». Assim, a autora propõe pensar numa pluralidade de pedagogias ‘outras’, nunca antes problematizadas ou consideradas, «[...] pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver» (Walsh, 2013, p. 27).

Deste modo, o sentido pedagógico não se restringe a nenhuma técnica ou instrumental de transmissão do saber, nem às práticas formais de uma educação escolarizada. A pedagogia decolonial que nos propomos pensar estabelece intrínsecas relações às práticas de insurgência, de sobrevivência e manutenção da cultura, história e identidade de povos historicamente marginalizados. De modo específico, a Pedagogia de (re)existência, construída coletivamente na luta pela memória da comunidade e pelo fortalecimento do sentimento de pertença racial, mina pelas bordas as múltiplas camadas da colonialidade. Assim, saberes e fazeres outros, se fazem potentes nas vozes de Nyota (8 anos), Núbia (12 anos), Lisha (11 anos), Shakia (11 anos), Shani (9 anos) e Ayana (6 anos)² – vozes-negras, quilombolas.

Estas meninas participam de ações educativas como oficinas de turbante, rodas de conversa que envolvem a temática racial, através do Projeto Mãe Madalena³, desenvolvido pela CRILIBER (Criança – Liberdade) – Organização Não-Governamental fundada em 1982 pelos próprios moradores da Maloca. Segundo Zumbi da Maloca⁴ (42 anos), a palavra CRILIBER foi criada a partir da junção da primeira sílaba da palavra ‘criança’ com as duas sílabas iniciais da palavra ‘liberdade’ para dar sentido a atuação da entidade em «defesa e promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente que sofrem preconceito e discriminação de cor, raça e etnia, através de projetos sociais que unem cultura e educação» (Zumbi da Maloca, 2017).

Centralmente, compreendemos as ações desenvolvidas pela CRILIBER como práticas pedagógicas de resistência – elementos importantes da Pedagogia de (re)existência, que tem o diálogo como principal ferramenta metodológica. Assim, nas vozes de Shakia, Ayana, Shani, Nyota, Lisha e Núbia a Pedagogia de (re)existência se faz

² Nomes fictícios, de origem africana, escolhidos intencionalmente para representar as crianças com as quais estabelecemos diálogos felizes, sofridos, conflituosos, cheios de signos e sentidos identitários.

³ O nome do referido projeto reafirma a pertença ancestral, feminina, em memória de Mãe Madalena – uma das matriarcas da comunidade.

⁴ Nome fictício utilizado intencionalmente para identificar um dos dirigentes da entidade.

desejo de existência, transformação, criação e ética de si mesmo, fissurando a concreitude da colonialidade – que insiste em silenciar vozes-negras, meninas, quilombolas.

2. Vozes-negras: ecos de uma pedagogia de (re)existência

A potência criativa reinventa as formas de vida e os sentimentos de pertença, que atravessam as representações de si. Os gritos e silêncios, os ditos e cantarolados, narrram as próprias histórias. As vozes-negras que aqui ecoam reivindicam sentidos outros quando o assunto é a própria comunidade. Na voz de Nyota, uma imagem outra da Maloca.

Antes, quando eu não tinha nascido ainda, a Maloca era um monte de areia e mato. Não tinha nada disso que você está vendo agora, era só um morro bem grandão. Aí chegou o avô de Rosália e morou aqui primeiro, antes de todo mundo. Depois dona Caçula também veio morar aqui. Ela morava naquela casa ali, mas ela já morreu. Aí, pronto, foi chegando o povo todo e fazendo umas casas de palha. Como todo mundo vinha de um lugar do interior que eu esqueci o nome, onde tinha que trabalhar de escravo para gente branca racista, ninguém tinha dinheiro para fazer casa de cimento e tijolo. Quando eu nasci a situação já era ‘de boa’. A Maloca tem muita história!

[...] Toda vez que alguém fala da Maloca é para dizer que aqui é lugar de macumba e de bandido, mas você está vendo que não é. (Nyota, 2018)

«Lugar de macumba». «Lugar de bandido». Estereótipos naturalizados que marginalizam uma comunidade quilombola são combatidos, questionados por Nyota, menina negra, quilombola, filha da comunidade. É dela a voz que faz ecoar sentidos outros de existência, de reconhecimento da sua comunidade como lugar de potência, de pertença, de saberes, de histórias, de ancestralidade. Os ecos da sua voz fissuram múltiplas malhas e dimensões da colonialidade para reafirmar: «A Maloca tem muita história!».

A voz de Nyota recolhe vozes ancestrais, vozes de uma comunidade – de uma Maloca outra, possível. Na voz da menina negra e quilombola, «se fará ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade» (Evaristo, 2017, p. 25). Na voz de Nyota ouvimos as vozes das suas antepassadas, a potência do seu lugar de nascimento, o seu berço de pertença racial.

Segundo Beatriz Nascimento (1981), um caminho profícuo para definir a experiência do quilombo – kilombo ou quimbundo – historicamente, é considerá-lo «sistema social alternativo». Neste sentido, a autora sugere problematizar o quilombo como organização cultural e sociopolítica, associado à insurgência, para além do cenário da escravidão, considerando os desdobramentos da conquista de territórios no pós-abolição. Tal compreensão permite pensar a Maloca enquanto remanescente de quilombos – categoria que evidencia a luta por garantir a sustentação e a própria existência, os modos de vida e insurgência, a preservação e reinvenção da cultura – como organização cultural.

De mãos dadas com Nyota, em diálogo com a sergipana Beatriz Nascimento (1981), direcionamos o olhar para a Maloca – uma região de morro, com terreno irregular, ladeiras, becos e vielas que marcam um lugar que carrega o estigma de periférico, uma

comunidade construída historicamente por pessoas negras que foram escravizadas e migraram do interior sergipano, buscando melhores condições de vida na capital.

A Maloca de muitas histórias é cantada por Núbia e Shani, nos intervalos das brincadeiras na comunidade. Na voz das meninas conhecemos a composição do Mestre Saci – morador da comunidade, guardião de saberes ancestrais e das letras ritmadas pelo toque do tambor.

Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de negão
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de negão
E a comunidade recebeu seu nome
Devido a sua provação
Suas casas lindas e pequeninas edicular
E feitas de palhas finas
E construídas com muito de paz
E daí essa região localizada bem na rua Riachão
E Nossa Senhora das Dores
Daí a maloca do negão
Eu falei, falei daí a maloca do negão
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de negão
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de um negão
Entretanto chegaram à capital
Os negros de outro município
Laranjeiras, Simão Dias,
Santa Rosa, Riachuelo, Maruim,
Socorro, estão por aqui
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de negão
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de um negão.
(Mestre Saci, 2018)

No canto do Mestre Saci e nas batidas do seu tambor, a história da Maloca é cantada, revisitada, reconstituída, partilhada. O cotidiano da comunidade, entre uma brincadeira e outra, é marcado pelas palmas das crianças, que cantam e dançam. O coro que se faz nas vibrações, vozes, gritos, corpos reafirmam a vida num lugar historicamente marginalizado – a Maloca, à margem, um lugar de potência!

A palavra escrita, a letra cantada, a existência reinventada – fissuras na colonialidade. As rimas, versos e canções, para além do seu sentido artístico, são práticas pedagógicas que assumem uma dimensão política e estética produzida pela oralidade. São gestadas pelos sentimentos de luta, força e resistência em oposição ao racismo estrutural que não reconhece legitimidade nos modos outros de viver, sentir, fazer e pensar. Elementos de uma Pedagogia de (re)existência, prenhe de sabedoria, de saberes produzidos na luta, compartilhados coletivamente na e pela experiência. Pela música e pela poesia, a tradição oral forjada na Maloca se reinventa.

Antes desconhecida por todos,
 Marginalizada, desprezada e esquecida.
 Nas minhas entranhas
 Vi meus filhos perseguidos
 Sem poder nada fazer.
 Isolei-me para chorar
 Vendo meu povo apertado
 Em um espaço tão pequeno,
 Lutei pra sobreviver,
 Resisti e estou aqui.
 Como casa de índios,
 Malocas de taipas e barro
 De cobertura de palhas e coqueiros
 Que da carroça eu ia pra Barra dos Coqueiros buscar.
 E com o passar do tempo
 Sem a justiça parar
 E certo louco quis tomar minha cidadela
 E minhas terras levar,
 E deixar os meus filhos na amargura
 Sem teto, sem porta e sem casa,
 Sem terra e sem lar.
 Mas um bravo garoto que de Laranjeiras chegou,
 Que a Maloca abraçou e aqui ficou
 Mudou a realidade da Maloca.
 No meio de tanto doutor,
 Lutou como guerreiro
 E a realidade do povo ele falou.
 Mesmo desprezado por muitos,
 Esse bravo guerreiro conquistou.
 Hoje eu sou a Maloca,
 Uma jovem e linda menina desejada.
 Sou a Maloca de sempre,
 De muita gente, muitas negras e homens valentes.
 Da arara, sou do fruto do caju,
 Sou a linda e querida Maloca de Aracaju.
 (Zumbi da Maloca, 2018)

Ouvir, cantar e recitar são práticas estéticas insurgentes e pedagógicas, justamente pelo fato de que «incitan, desafían, transgreden y subvierten el hacer-pensar hegemónico colonial y su lógica civilizatoria [...] y animan a pensar desde y con genealogías racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos» (Walsh, 2013, pp. 28-29). São práticas pedagógicas, criadas na insurgência, para fazer existir e resistir a «Maloca de sempre, de muita gente, muitas negras e homens valentes» (Zumbi da Maloca, 2018). A letra cantada narra uma versão própria da história de um quilombo urbano, reafirmando a força da ancestralidade e negando os estereótipos historicamente construídos que sobrevivem na colonialidade.

Para Walsh (2017), tais práticas são apostas políticas de reafirmação da vida, de um «modo otro» de (re)existências coletivas que emergem em comunidades de povos originários como caminhos para abrir rachaduras no concreto projeto civilizatório ocidental, colonial e racista.

O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, [sic] afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. [...]. Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado. (Gonzalez, 1982, p. 90)

Para Lélia Gonzalez (1982), o discurso também é pedagógico e a resistência se dá nas fissuras. Nesta ótica, há um caminho decolonial que, na Maloca, incide no reconhecimento da própria história, no reconhecimento da força ancestral e no fortalecimento do sentimento de pertença racial. Com efeito, a resistência se dá por diferentes linguagens (gritos, choros, silêncios...). O corpo fala! O corpo racializado grita vida! Ecos desses gritos se fazem ouvir, também, nas rodas de conversa que acontecem na comunidade e são intituladas «Café Criança – dialogando contra o racismo».

Uma das metodologias de luta e formação, numa perspectiva de educação antirracista, é a organização da própria comunidade em torno de reuniões temáticas, encontros e oficinas que se constituem em oportunidade de aprendizado coletivo. Neste sentido, o «Café Criança – dialogando contra o racismo» se constitui como momento coletivo que reverbera na construção identitária das crianças. Assim, elas encontram, nos diálogos estabelecidos, oportunidade de uma construção outra, fruto da partilha de experiências.

Lisha: depois que eu comecei a participar certinho do café eu comecei a saber a diferença do racismo e da brincadeira. Uma vez eu disse a minha mãe que a vizinha tinha feito racismo comigo e ela teimou dizendo que ela tava brincando, mas eu sei que não era. Era racismo mesmo! Ninguém chama ninguém de nega fedorenta brincando, não. Mesmo que fale sorrindo, é racismo. É racismo do mesmo jeito! (Lisha, 2018)

O sorriso não anula o racismo – Lisha afirma num tom de absoluta certeza. O tom humorístico nas práticas racistas foi teorizado por Adilson Moreira (2018) como «racismo recreativo». Segundo o autor, o «racismo recreativo» deve ser compreendido como projeto de dominação racial que «opera de acordo com premissas específicas da cultura pública brasileira» (Moreira, 2019, p. 148), com o intuito de «promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial» (Moreira, 2019, p. 148). De acordo com Moreira (2018), quem pratica o «racismo recreativo» parte do pressuposto de que o «humor racista não expressa ofensa» (Moreira, 2018, p. 152) – eis uma forma de naturalização, uma das camadas da colonialidade.

Naquela conversa o sorriso e o racismo, juntos, foram pauta de discussão. O diálogo fluía com a energia e a potência da infância. Naquele momento, só se ouvia as vozes das crianças – que, aos poucos, foram se alterando, num volume ensurdecador, de quem já estava de pé, conversando com quem estava ao lado, e, no esforço de ser ouvido(a) gradativamente falava mais alto.

As falas de Lisha são cheias de signos, referenciam o sentido pedagógico da atuação da CRILIBER no planejamento e, para além disso, reinventam aquele espaço. No interesse de «participar certinho do café», Lisha dá a ver o ato libertador de usar a

voz, mais precisamente, de como tem afastado todos os «cale-se» cotidianos, quando o assunto é racismo. Enquanto falava, recebia olhares de quem concordava, acenando positivamente com a cabeça ou, do mesmo modo, usando a voz e interrompendo por segundos a sua fala. Naquele momento, concordar era urgente! – a urgência refletia a potência, a cumplicidade e a vitalidade da infância, das crianças que se desentendem, se ofendem e no minuto seguinte, se apoiam, dividem a dor e lanche; resistem!

Desestabilizando a ordem, diálogos outros iam se estabelecendo, produzindo sons que se avolumavam a cada segundo e, para além disso, configurava um processo de recriação de modos outros de estar ali, de compartilhar experiências, existências saturadas das amarras colonizadoras que ditam regras para conviver e conversar. Diálogos infantis, negros, quilombolas, outros, resistiam naquele espaço, contrapondo a lógica e os enquadramentos racistas!

O «Café Criança – dialogando contra o racismo», momento de conversa entre as crianças, é um exercício de preservação da oralidade e das práticas ancestrais das matriarcas da comunidade, que reuniam as crianças na porta de casa para contar histórias, compartilhar saberes, conversar. O referido evento tem se constituído como momento de partilha, de conversas que reverberam na construção identitária das crianças que participam, de modo que encontram nos diálogos estabelecidos oportunidade de formação, fruto da troca de experiências que se configuram na relação dialógica. Assim, a Pedagogia de (re)existência se constitui pela roda de conversa, enquanto espaço privilegiado de rememoração, desabafo, reflexão, que pressupõe a fala e a escuta em momentos que se diversificam entre conflitos, silêncios, choros e sorrisos que permeiam a interação.

Numa comunidade marcada pelos ensinamentos orais, é assim que os saberes circulam, passados de geração em geração. É no chão da comunidade que as pessoas se conhecem, conversam, criam laços duradouros, (des)constróem identidades. É no íntimo da comunidade que se divide a fome de vida incrustada no corpo e se aprende a nomear as múltiplas opressões que incidem sobre corpos negros.

Núbia: [...] Na hora do recreio ela queria brincar de princesa. Aí chamou as meninas e sentou no fundo da sala, brincando que era o castelo. Tava tudo legal até Felipe aparecer e dizer que ela não era nada de princesa porque ela era preta e gorda, que ela não ia ser nada com aquele cabelo ruim e feio. Aí a professora viu tudo.

Pesquisadora: O racismo deve ter machucado muito a menina da história.

Núbia: Sim, ela só tinha sete anos.

Pesquisadora: Você sabe como ela se sentiu? O que a professora fez quando viu?

Núbia: Essa menina sou eu. A professora me abraçou. Ela gostava de mim, mas eu não vejo mais ela (choro).

Pesquisadora: Eu posso te dar um abraço? (Núbia, 2018)

O abraço marca experiências, estanca sangramentos de feridas causadas pelo racismo, transforma os atos de pesquisar e escrever academicamente em exercício de sentir, pensar e aprender coletivamente. Acolher a dor com o diálogo, intensificado num abraço, é parte de um processo de (des)aprendizagem, próprio da Pedagogia de (re)existência.

Na potência daquele abraço, a respiração, as lágrimas e o choro contido de quem sofre e enfrenta a hierarquização da diferença, que é marginalizada à medida que não condiz com o padrão de corpos femininos imposto socialmente: branco e magro. Os

olhares e silêncios de Núbia insurgem num abraço, rompem com o sufocamento da colonialidade, que lhe impõe um modelo estático de humanidade enraizado na padronização que adjetiva negativamente seu corpo, seus cabelos, a cor da sua pele, sua maneira de ser e estar no mundo. É, também, pela partilha das próprias dores que Núbia dá sentido ao chamamos de Pedagogia de (re)existência – criação, transformação, ética de si mesma.

Na voz de Núbia, algumas experiências atravessadas pelo racismo, vividas na escola. Entre elas, a postura silenciosa de docentes e demais profissionais que atuam pedagogicamente na instituição se destaca. Núbia, como aluna, vê a escola silenciar, em pleno exercício de impotência: «Eu estudo lá, né?! Fazer o quê? Ninguém faz nada! A gente não pode reclamar. Tem uma coordenadora que diz que é assim mesmo, que vai passar quando a gente crescer» (Núbia, 2018). A fala de Núbia nos permite pensar, em diálogo com Mbembe (2018), que o ato de não fazer nada funciona como tecnologia do «necropoder» (Mbembe, 2018) – negligenciar é o mesmo que «deixar morrer». Se recorremos a Mbembe (2018) não é para referenciar a macropolítica, mas, sobretudo, as suas reminiscências nas microrrelações, neste caso, no contexto escolar.

As falas de Núbia evidenciam a potência da voz de uma criança e, sobretudo, a postura adultocêntrica da escola, no cerne das relações étnico-raciais, à medida que se nega ao diálogo e silencia diante de práticas racistas. Noutras palavras, no ambiente escolar «[...] a criança morre, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias», identidades em (des)construção, atravessadas pelas relações étnico-raciais, «para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado» (Sarmiento, 2011, p. 588).

Em outra roda de conversa, realizada em meio a uma oficina de turbante, Nyota narrou um conflito que havia acontecido na escola, dias antes da oficina, em que Shakia e Ayana se referem ao seu cabelo como «ruim», «duro», usando xingamentos que são silenciados cotidianamente, quando interpretados como brincadeiras comuns da infância. Questionada sobre o que havia sentido, não hesitou: «Eu acreditei. Eu senti que meu cabelo é duro. Eu sou feia» (Nyota, 2018).

Segundo Gomes (2002, p. 41), esses embates expressam «[...] sentimento de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial», posto que as diversas «representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual» – representações socialmente construídas que reforçam estereótipos e potencializam experiências negativas com o corpo e o cabelo, sobretudo na infância escolarizada.

Neste sentido, a fala de Nyota possibilita compreender a profundidade do racismo nas relações sociais, as suas permanências camufladas pelo tom de brincadeira, que minam a autoestima, as oportunidades, as identidades e a vida de uma criança. Ademais, entender a simbologia do cabelo crespo como símbolo identitário reverbera no entendimento da «identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos», que implica e dialoga com a construção do olhar que o sujeito tem de si mesmo e do outro na convivência social, «pois só o outro interpela a nossa própria identidade» (Gomes, 2002, p. 49). Assim, os olhares e as identidades se (des)constroem no confronto com o outro.

A referida autora alerta para o fato de que «o cabelo do negro, visto como ‘ruim’, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito» (Gomes,

2006, p. 49). Assim, a inferioridade imposta socialmente, que reduz Nyota, minando a sua autoestima, é consequência da construção do conceito de raça, que desumanizou sujeitos e funcionou como justificativa científica para o sistema de produção escravista. Eis a construção do alicerce histórico de um processo de negação. Resíduos de uma história que se alonga no presente.

Assim, o corpo é *locus* de comunicação e interações sociais, que são cercadas de rejeições, aceitações e negociações. Neste sentido, o contato com o outro, nos espaços e relações sociais, elege o corpo negro como alvo de rejeição.

Era para eu ser a noiva da quadrilha na escola, mas Mateus disse que não ia dançar comigo porque eu ia suar e ele não ia aguentar o fedor. A professora ainda ia escolher a menina para ser a noiva, mas eu nem coloquei meu nome lá. (Núbia, 2018)

Preterições, conflitos e agressões explícitas e simbólicas, diversas, refletem o corpo negro como alvo de significações, representações de inferiorização que ao longo da história foram associadas ao animalesco, promíscuo, desumano, sujo. Do mesmo modo, a lógica da situação enfrentada por Núbia evidencia a opressão que se instala numa relação de poder, pelos atravessamentos das múltiplas opressões de gênero, raça e classe, posto que a acusação de odor, sujeira física, imputada ao corpo de Núbia é protagonizada por um menino branco que, enquanto expõe ojeriza ao suor negro, aponta impurezas, reivindicando seu lugar de superioridade na hierarquia racial. Aqui, raça, gênero e classe se entrelaçam, evidenciando que «ser negra e mulher no Brasil [...] é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão» (Gonzalez, 1982, p. 97).

A fala racista naturalizada evidencia a construção histórica do corpo negro, «como um signo que marca assimetrias sociais e de desigualdade de distribuição de poder» (Gomes, 2006, p. 235). O corpo «é o mais íntimo e mais importante dos signos, uma vez que nunca pode ser desvinculado da pessoa a que pertence» (Gomes, 2006, p. 235). Neste sentido, a introjeção de padrões e regras sociais, normas comportamentais, hábitos de higiene e tudo o que compõe o chamado manual de boas maneiras externa desigualdades e hierarquias nos modos de ser e viver, processo que gera «naqueles que se veem diferentes e distantes de tal padrão, sentimentos e vergonha em relação ao seu próprio corpo, ao seu estilo de vida e à sua classe em que, acrescentaria, ao seu próprio grupo étnico/racial» (Gomes, 2006, p. 235).

O corpo, a estética, as construções sociais atravessam as identidades de meninas negras, quilombolas. Nas palavras não ditas, ecoam:

[...] queremos olhar no espelho e amar nossas formas corporais, nossas cores de pele e as cores de nossos cabelos, porque estamos fartas de uma estética colonial do branco como belo (que é) parte do culto à aparência que o neoliberalismo implantou (Paredes, 2010, p. 34).

Neste sentido, a estética se faz presente numa oficina de turbante que teve início com duas questões: «Quem sabe o que é transição capilar? Quem já passou pela transição capilar?». Shakia respondeu: «Eu sei! É quando você deixa de alisar o cabelo, igual a Shani agora» (Shakia, 2018). Naquele momento, diferente dos outros, Shani estava em silêncio. Ser citada lhe gerou desconforto.

Shani: Eu tô com vergonha. Eu tive muito preconceito com o cabelo porque meu cabelo é cheio. Foi na escola. A minha mãe saiu e a minha professora tava lá e não tinha ninguém para ficar com Ayana. Aí eu pedi para ela ficar comigo na sala e a professora deixou.

Ayana: Eu me lembro desse dia mesmo.

Shani: Aí tinha uma menina que tava sentada atrás de mim e ela usa óculos. Aí a professora mandou eu sentar atrás por causa que o meu cabelo tava cheio, né?! Tava solto. Aí eu quis alisar mesmo. Só que eu me arrependi. Essa já é a terceira vez que me arrependo. (Shani e Ayana, 2018)

A norma de gênero se faz racializada e não perde de vista seus entrelaçamentos com a classe. Neste sentido, «uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experimentar gênero de uma outra forma» (Ribeiro, 2018, p. 34). Sutilmente imbricados, os marcadores sociais de raça, classe e gênero, atravessam as experiências de ser menina, negra, quilombola.

As meninas ali presentes conheciam a história de Shani com o cabelo e compartilharam com as oficineiras. Shani permaneceu em silêncio.

Ayana: Shani fica triste quando fazem racismo com o cabelo dela. Ela não gosta que fale nada do cabelo dela.

Shakia: É verdade. Ela chora se falar do cabelo dela. Hoje de manhã ela chorou porque queria tirar a xuxinha do cabelo. Aí eu fui lá ajudar e tive que cortar um pedaço do cabelo, tava todo embolado. Depois ela chorou.

Shani: É um problema, Miri já sabe. Quando o meu cabelo tá molhado fica bom, baixinho, mas, quando tá seco, fica cheio. Eu tenho vergonha, todo mundo fica olhando. (Shani, Shakia e Ayana, 2018)

Uma das oficineiras sentou ao lado de Shani, lhe deu um abraço e lhe pediu desculpas por ter permitido que as crianças contassem a história dela, sentindo que tinha desrespeitado o protagonismo de Shani, enquanto autora da própria história. Ao mesmo tempo, a menina respondeu:

Não tem problema, tia. Aqui eu posso ser negra! Aqui ninguém reclama do meu cabelo, não. E quando acontece alguma coisa de preconceito Miri ou Marielle da Federal conversa com a gente. Tá tudo bem, viu?! (Shani, 2018)

Das marcas no corpo, no embargo da voz, da vergonha ou do desejo de partilha das dores na vivência coletiva de uma oficina, brotam possibilidades outras de habitar aquele lugar, de ser sujeita, reafirmar a vida e a existência. Ali, Shani estava entre seus pares, num lugar que lhe permitia ser negra, sem ofensas ao cabelo, sem inferiorização do volume ou da textura. Sua fala é sintomática de uma expressão do feminismo comunitário, que se tece na coletividade, numa forma ética de ser sujeito que só se tece na relação com o outro, afirmando um modo de existência, um modo de (re)existência diante das muitas camadas racistas da colonialidade.

Segundo Julieta Paredes (2010, p. 12), o feminismo comunitário é, antes de tudo, um posicionamento de luta pela autonomia do corpo das mulheres. Nas palavras da autora, é dizer «basta de colonização do nosso corpo e pensamento! Basta de estruturas sociais, culturais e político-econômicas em que vivemos e vivem as mulheres do planeta. Basta de medo, basta de perseguição, basta de violência e discriminação». Nas

palavras de Shani, é criar um espaço transformador das dores em um lugar de respiro entre seus pares, de criação e transformação de si.

Há, aqui, a potência da experiência de infância, em que crianças reinventam formas de viver, as relações e seus próprios conflitos, como «[...] sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo [...], estruturam e estabelecem padrões culturais» (Sarmiento, 2007, p. 36). Desta maneira, só a potência da infância pode explicar e dar sentido às experiências que, minando autoestimas, violentando identidades, deixam feridas na cabeça e nos sentimentos de Shani e, por extensão, de tantas outras meninas negras, mas, que, também, dão a ver atos de radical criação. Eis aqui a Pedagogia de (re)existência se constituindo na infância – ela mesma, gesto genuíno de criação e transformação.

3. Considerações finais

Aqui a gente pode dizer o que pensa, como a gente vê o racismo e é bom porque tem comida... Aí todo mundo vem! (Ayana, 2018)

O sentimento de pertencimento ecoa na voz de Ayana (2018) ao referenciar o significado da sua participação nas rodas de conversa realizadas no «Café Criança – dialogando contra o racismo». Há, na fala de Ayana, elementos que nos permitem alinhar os fios soltos nas entrelinhas deste texto, retomando os sentidos de Pedagogia de (re)existência.

Apostamos numa Pedagogia que se constitui no chão de um quilombo urbano, pelas práticas pedagógicas de resistência, com crianças negras e quilombolas. Assim, a Pedagogia de (re)existência não existe, isoladamente, nas ações desenvolvidas, mas, centralmente, nos atos genuínos de criação e transformação de si e do espaço, protagonizados pelas crianças. É com elas – Ayana, Núbia, Lisha, Nyota, Shani e Shakia – que a Pedagogia de (re)existência se constitui na Maloca, na CRILIBER. Elas dão vida, sentido, potência ao que é planejado. Elas são sujeitas daquele espaço e criam possibilidades outras de estar ali – «de dizer o que pensa» (Ayana, 2018) – de significar aquele lugar.

A (re)existência se dá pela resistência e transformação da própria vida, dos modos de ser sujeito. Comumente, a resistência é compreendida como processo de libertação de um sistema de opressão, de dizer não ao sistema/mundo capitalista – disso, não discordamos. Todavia, trilhamos outro caminho com as lentes decoloniais, no exercício que incide em pensar e tensionar a resistência nos interstícios que dizem sim à vida; no íntimo do cotidiano, onde se tecem narrativas que desejam a norma – porque estar na norma nos faz humanos – ao mesmo tempo em que a dobram, fissurando as imposições e ensinamentos da colonialidade.

Paralelamente, assumindo seus entraves, o desejo da norma, que é produção da morte, também se faz sopro de vida, criação de existências outras. É nesse paradoxo que a decolonialidade se constitui como cenário pedagógico e que modos outros de existir, ser sujeito e viver no sistema/mundo capitalista. Neste sentido, apostamos numa prática de resistência que entendemos como pedagógica. Uma prática que reside no pulsar de uma comunidade, nos gestos orgânicos de resistência de crianças negras, que nos apresentam a margem de um outro ângulo – o da potência

A Pedagogia de (re)existência que atravessa este texto se constitui num território marcado pela oralidade, pelo toque do tambor, pela dança, pela música, pelas alegrias e tensões de uma comunidade diversa. É no/pelo território que se constrói, coletivamente, maneiras outras de vida e resistência – um território que não está isento dos efeitos destrutivos da «colonialidade» (Quijano, 2005). Deste modo, o diálogo se estabelece como ferramenta pedagógica, como possibilidade de reafirmação da vida, de partilha das próprias dores no processo de cura e cicatrização das feridas causadas pelo racismo.

Encher a casa de criança – como fazia Mãe Madalena e tantas outras matriarcas da Maloca – potencializa a reinvenção do próprio espaço, evidenciada na fala de Ayana, no início deste tópico. Nos gestos de cada uma das crianças, de diferentes maneiras, há a afirmação da vontade de existência. Elas transformam radicalmente as formas de viver, driblando os rótulos de inferioridade. Ali, a infância se recria, se faz potência e experiência.

Dentro e fora da escola, elas criam «entre-lugares» (Bhabha, 1998), rasuram os rótulos – existem para além deles; resistem a eles; (re)existem. Elas potencializam a Pedagogia de (re)existência, pela intersecção de gênero, raça e classe e, em gestos genuínos de criação, dobram a norma, reinventam a existência. Elas fazem o que, certamente, poderia ser lido como indisciplina – no sentido binário que se limita à negação –, afirmação de outras existências, de vidas vivíveis, nem sempre visíveis. Elas criam «entre-lugares», fazem possível outras formas de ser sujeitas, de si, das próprias existências (Bhabha, 1998).

Aqui ouvimos gritos de muitos sentimentos, de experiências marcadas pelo racismo. Em gritos outros, a ressonância da vida, os ecos de vida-liberdade, fazendo lembrar Conceição Evaristo (2017). Na escuta de vozes-negras – crianças, meninas, quilombolas – há gritos de subversão, desobediência, fissura, rasura, transgressão, oposição a todas as tentativas de emudecer vozes historicamente silenciadas, há um modo outro de (des)aprendizagem.

4. Bibliografia

- BHABHA, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CAVALLEIRO, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- EVARISTO, C. (2017). *Poemas de recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê.
- FANON, F. (2008). *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- GOMES, N. L. (2002). *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- GOMES, N. L. (2006). *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GONZALEZ, L. (1982). A mulher negra na sociedade brasileira. Em M. Luz (coord.), *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual* (pp. 87-104). Rio de Janeiro: Graal.
- GONZALEZ, L. (1982). O movimento negro na última década. Em L. GONZALEZ e C. HASENBALG, *Lugar de negro* (pp. 9-66). Rio de Janeiro: Marco Zero.

- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSFOGUEL (orgs.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- MBEMBE, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições.
- MOREIRA, A. (2018). *O que é racismo recreativo?* Belo Horizonte: Letramento.
- NASCIMENTO, M. B. (1981). *Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas* (mimeo). Arquivo Nacional. Fundo Maria Beatriz Nascimento.
- PAREDES, J. (2010). *Hilando fino. Desde el feminismo comunitario*. La Paz: Mujeres Creando Comunidad.
- QUIJANO, A. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em B. de S. SANTOS e M. de P. MENESES (coords.), *Epistemologias do Sul* (pp. 117-142). Coimbra: Edições Almedina S. A.
- RIBEIRO, D. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das letras.
- SARMENTO, M. J. (2011). A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6, 581-602.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- WALSH, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. II. Quito: Abya Yala.

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202228151160>

CONEXÕES ENTRE POLÍTICAS AFRODESCENDENTES, CURRÍCULO E ENSINO DESDE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E PÓS-COLONIAL

*Conexiones entre políticas afrodescendientes,
currículum y enseñanza desde una perspectiva
decolonial y poscolonial*

Connections between Afro-descendant policies,
curriculum and teaching from a decolonial
and post-colonial perspective

Cláudia BATTESTIN

Unochapecó (Brasil)

Correo-e: battestin@unochapeco.edu.br

Gustavo FAGET CABALLERO

Instituto de Profesores Artigas (Montevideo)

Correo-e: gfacet@hotmail.com

Francisco Javier GÁRATE VERGARA

Universidad de Las Américas (Chile)

Correo-e: fjgaratevergara@gmail.com

Recibido: 12 de mayo de 2021

Envío a informantes: 22 de mayo de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMO: Buscamos com este artigo colocar em diálogo perspectivas que permitam estabelecer conexões entre o currículo e a incorporação das demandas do campo político afrodescendente no ensino. O objetivo consiste em analisar como uma prática discursiva

siva se constrói a partir das diversas interações que vão desde as relações sociais e de poder, até as práticas culturais. Utilizamos principalmente os aportes da análise política do discurso para a problematização da noção de currículo, através dos aportes teóricos conceituais decoloniais e pós-coloniais. Também, esboçamos como se constitui o campo político afrodescendente na América Latina e Caribe desde a perspectiva de demandas e posição do sujeito. Estas declarações nos permitem refletir sobre os interstícios que se abrem na educação para a tematização das perspectivas decoloniais.

PALABRAS-CHAVE: políticas; currículo; decolonialidade; afrodescendente.

RESUMEN: Con este artículo buscamos traer al diálogo perspectivas que permitan establecer conexiones entre el currículo y la incorporación de las demandas del campo político afrodescendiente en la educación. El objetivo es analizar cómo se construye una práctica discursiva a partir de diferentes interacciones que van desde las relaciones sociales y de poder hasta las prácticas culturales. Utilizamos principalmente las contribuciones del análisis del discurso político para problematizar la noción de currículo, a través de aportes teóricos conceptuales decoloniales y poscoloniales. También esbozamos cómo se constituye el campo político afrodescendiente en América Latina y el Caribe desde la perspectiva de las demandas y la posición del sujeto. Estos conceptos nos permiten reflexionar sobre las brechas que se abren en la educación para la tematización de las perspectivas descoloniales.

PALABRAS CLAVE: políticas; currículo; decolonialidad; afrodescendiente.

ABSTRACT: With this article, we seek to bring into dialogue perspectives that allow establishing connections between the curriculum and the incorporation of the demands of the Afro-descendant political field in education. The objective is to analyze how a discursive practice is built from the various interactions ranging from social and power relations to cultural practices. We mainly use the contributions of political discourse analysis to problematize the notion of curriculum, through decolonial and postcolonial conceptual theoretical contributions. We also outline how the Afro-descendant political field is constituted in Latin America and the Caribbean from the perspective of demands and the subject's position. These statements allow us to reflect on the gaps that open up in education for thematization of decolonial perspectives.

KEY WORDS: policies; curriculum; decoloniality; Afro-descendant.

1. Uma análise política do discurso como prática discursiva

O INTUITO DESTA ESCRITA busca aproximar as conexões entre o currículo e o campo político afrodescendente, na América Latina e Caribe desde uma perspectiva decolonial. O intuito desta investigação parte do princípio fundante do horizonte do discurso e da obra *Hegemonía y estrategia socialista* dos autores Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (1985). Tomando como referência a teoria do discurso, entendemos que todas representações devem assumir como uma realidade construída discursivamente em que as palavras e as ações se articulam. É nesta perspectiva que o currículo, por exemplo, deve analisar como uma prática discursiva se constrói

a partir das diversas interações em distintos âmbitos que vão desde as relações sociais e de poder, até as práticas culturais. Também, é nesta perspectiva que queremos identificar e analisar como se identificam nos currículos, as lutas por uma constituição afrodescendentes.

Partindo do princípio de uma política do discurso, Da Costa Pereira (2009) observa que a finalidade do discurso no âmbito do currículo vai desde o macro até o micro, ou seja, é preciso incorporar outros discursos produzidos desde as políticas macro, que atravessam as instituições educativas oficiais e o desenho de suas políticas públicas, até as políticas micro, que se materializam nas aulas, nas salas dos professores, entre estudantes, equipes multidisciplinares, com as direções dos centros educativos.

Essas práticas discursivas são importantes. Conforme os estudos de Ernesto Laclau (2005) o conceito de *significante vazio*, é essencial para pensarmos o campo do discurso, o conceito é entendido como palavras ou imagens com caráter de totalidade incomensurável, e tenta dominar o campo do discurso cujas principais características são: ambiguidade, polissemia, não fixação e instabilidade. Este conceito é útil para problematizar alguns significados discursivamente considerados universais, tais como, liberdade, democracia, justiça social, igualdade, reconhecimento, direitos, principalmente ao espaço público e ao direito à liberdade.

As práticas discursivas e as lutas políticas no sistema educativo, refletem no currículo, e suas análises nos permitem conhecer a dimensão institucional e cultural dos projetos educativos. Nesta perspectiva, Alicia de Alba (1998) observa que o currículo se manifesta através de dois aspectos, a estrutura formal e o processual prático, sendo este último o que se refere a vida escolar, concebendo um caráter histórico aos processos educativos de acordo com as lutas entre diversos projetos políticos sociais, que tem aos sistemas educativos como um cenário central. Neste sentido, os discursos são meios de transmissão por onde circula a história das sociedades, desde a história da língua, que nos permitem observar as mudanças sociais e culturais, principalmente quando estas se incorporam ao plano da discursividade.

O discurso entre professores e estudantes se apresenta com um elo que une a sociedade, a linguagem e a cultura, enquanto o currículo se apresenta como um sistema de redes de significados permeados por relações de poder e em constante deslocamento no processo cultural de pertencimento a diversos grupos e movimentos sociais. É também uma oportunidade para produzir mudanças nos processos de reconhecimento e legitimidade do poder aos grupos sociais subalternizados, sejam eles étnicos raciais ou de identidades de gênero e feminismos. É neste impasse que o currículo pode ser uma possibilidade de inclusão, de fortalecimento e reconhecimento de culturas e diversidades. O currículo é um campo político, pedagógico e deve ser democrático.

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (Alba, 1998, p. 59)

Cabe mencionar que a atividade educativa não é uma prática neutra, pois se, o ato de educar é algo social, a prática educativa não pode ser algo imóvel e apolítico.

Portanto, quando educamos partimos de nossos próprios valores e pensamentos (coletivos), pelos quais, o educador, deve ter um compromisso ético e político para a construção de um mundo melhor e possível (Freire, 2001).

Nesta lógica de pensamento, o currículo não pode ser um espaço educativo imparcial e isolado, pois reflete principalmente nos interesses políticos e no contexto das práticas educativas, podendo alterar as experiências e subjetividade do educador no contexto histórico-social, permitindo a articulação dos discursos. Cabe destacar que não existe discurso fechado em si mesmo, e sim, uma confrontação e encontro entre discursos onde o currículo e seus conteúdos podem ser entendidos como campos, sujeitos a lutas e interpretações em que diversos grupos sociais disputam sentidos e representações.

Nesta perspectiva, o currículo em sua universalidade amplia seu significado, incorporando um espaço aberto para grupos invisibilizados, marginalizados e vítimas do processo de colonização. É nesta viabilidade que entendemos o quanto o currículo atravessado por discursos produzidos em marcos sociais de maneira contingente, se dá por fixações e deslocamentos de modelos curriculares centrados em grandes temas gerais como: direitos humanos, diversidade cultural, liberdades, interdisciplinariedade, multidisciplinariedade, transdisciplinaridade, ética, multiculturalismo, interculturalismo e gênero. Desta forma, os discursos provenientes dos contextos sociais são capturados pelas agências políticas que normatizam os textos, por exemplo, das políticas educativas, regimentos, planos e programas, leis, circulares e diretrizes curriculares para as ações dos diversos grupos sociais em tensionamento (Pereira, 2009).

A partir desta reflexão inicial, o artigo busca identificar como os currículos podem contribuir para a efetivação de estudos afrodescendentes na sua transversalidade. É nesta perspectiva que o currículo, por exemplo, pode analisar como uma prática discursiva se constrói a partir das diversas interações em distintos âmbitos que vão desde as relações sociais e de poder, até as práticas culturais.

Em caráter de síntese, nos permite compreender porque é difícil conceber ao currículo como um sistema congruente e articulado, ao tempo que nos permite visualizar como uma totalidade cuja articulação apresenta as contradições, o jogo de negociações e imposições. A síntese implica em um caráter de luta:

[...] si bien en un currículum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, en un currículum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis. (Alba, 1998, p. 60)

O caráter de luta implica exatamente na inclusão de elementos culturais que acompanham as trajetórias dos povos subalternos, que foram excluídos e proibidos de ser pelo projeto da colonialidade, mas que seguem resistindo. É nesta dinâmica que uma análise política do discurso enquanto prática discursiva no campo político afrodescendente, se faz necessária no campo do currículo, pois são essas demandas curriculares inclusivas que compreendermos serem importantes para romper com as amarras coloniais.

2. A emergência do campo político afrodescendente e suas lutas por um currículo

É emergente pensar e indagar sobre como se manifestam as demandas provenientes do campo político afrodescendente nas lutas por um currículo inclusivo. Também é emergente recordar que os movimentos sociais nas décadas de 70 e 80 do século XX, efervesceu os grupos feministas, ecologistas, povos originários, juventudes e afrodescendentes, criando espaços e lugares de resistência na América Latina, contribuindo para ampliar os campos de discussões no campo do currículo.

Esses movimentos e suas reivindicações produziram impactos nos currículos, tal é o caso dos movimentos afrodescendentes na América Latina e Caribe. Ancorados nas teorias pós-coloniais e no paradigma das interseções raça- etnia- sexo- gênero-classe, iniciou-se uma forte crítica às diversas formas de opressão que restringiam as possibilidades e invisibilizavam diversos coletivos a se constituírem no que Agustín Laó Montes (2017) denomina de *campo político*. A acumulação de experiências e lutas pela decolonialidade do poder, ser e saber (Quijano, 2000), implica na aterrisagem dos movimentos afrodescendentes na arena da luta curricular, buscando viabilizar seus saberes, histórias e identidades.

Laó Montes (2017) justifica que o campo político afrodescendente começa a constituir-se sobre a base de cinco fatores, que conduzem a articulação dos movimentos afrodescendentes na América Latina durante a década de 80. Estes fatores remetem a um recorrido genealógico que se remonta ao pensamento e ação anticolonial.

Em primeiro lugar reconhece a emergência dos movimentos de liberação nacional em África e Caribe, que alimentaram a tomada de consciência e apontaram a construção das identidades afro. Estes movimentos se conectam com reivindicações anticapitalistas e antisistêmicas que tem suas raízes nas décadas dos anos 60 e 70 do século XX.

- Em segundo lugar, novas lutas e a redefinição de velhas lutas, diante do impacto das ondas de ajuste neoliberal acontecidas a partir do Consenso de Washington (1989).
- Em terceiro lugar, as lutas dos movimentos afro, que se conjugam com a emergência de outros movimentos sociais que ampliam as lutas para o reconhecimento e a cidadania, dando começo ao estabelecimento, do que hoje denominados a nova agenda de direitos, sejam ecológicos, dos povos originários, da diversidade sexual, etc. Esta constelação de movimentos teve um impacto político importante na incorporação do enfoque nas agendas públicas e governamentais, que terminaram concretando-se no desenho e implementação de políticas públicas de reconhecimento e em ações afirmativas.
- Um quarto ponto, refere-se à organização das redes translocais e transnacionais que desembocaram nas articulações de demandas, que o movimento afro-latino-americano e afro-caribenho levaram a conferência de Durban (Sudáfrica) contra o racismo e a discriminação em 2001.
- O último término, se produz um giro da militância afro desde os partidos políticos de esquerda e social-democrata até a organização autônoma no contexto da crise do socialismo real. Tudo isso desembocou em um desenho de uma agenda política afro, que em uma lógica de baixo para cima, buscou como mencionamos, impactar em agendas governamentais.

As ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem. Tais questões são discutidas em termos de império e imperialismo, cultura popular e diáspora, identidade/identificação, representação e multiculturalismo [...] (Lopes, 2013, p. 15)

Alice Casimiro Lopes fala de um tempo de explosão de demandas e de lutas pelo reconhecimento as diferenças, onde o registro dos estudos pós-coloniais permite que estudantes e professores discutam as hierarquias e as relações de opressão, rompendo com os sistemas eurocêntricos e colonialistas. Estas discussões, ao manifestarem-se em plano processual prático do currículo, se relacionam com o que Sebastián Plá (2011) denomina de relato histórico escolar.

É nestes relatos que muitas práticas e acontecimentos são possíveis de se tornarem acontecimentos de seleção curricular, passando desde a organização escolar, até as linguagens, práticas didáticas, atividades fora da escola, a relação com a comunidade, com diferentes grupos que possam fazer parte enquanto atores de uma comunidade escolar. Trata-se de um enfoque em que todos participem e compreensão a importância desta dimensão do processo educativo (Candau, 2011). É neste sentido que apostamos em um currículo que priorize a emergência do campo político afrodescendente, pois desta forma, poderá combater: «Todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural» (Candau, 2011, p. 253).

Neste âmbito, a teoria pós-colonial e decolonial poderão contribuir para desdobrar o desenho e o desenvolvimento do currículo. Porém, o que é a crítica pós-colonial? Que influencia a mesma teve nas estruturas da formação e das construções do pensamento curricular? Essas são algumas das questões que seguem na sequência da escrita.

2.1. *Estudos pós-coloniais e decoloniais*

Young (2006) sustenta que os referentes principais dos estudos pós-coloniais são os críticos: Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha; suas teorias e conceitos se vinculam com a tradição anticolonial de Leopold Senghor, Aimé Césaire e Franz Fanon e com a teoria crítica francesa, principalmente com o pós-estruturalismo de Jacques Derrida (1967), a través do conceito de desconstrução, aplicado a descolonização cultural, o que tem como resultado, uma linguagem teórica híbrida, produto da interação cultural. Conforme sustenta Sidi Mohamed Omar (2007), a hibridez, como princípio cultural, resulta em uma categoria crítica para pensar e construir formas criativas de interação e transformação cultural para práticas pacíficas de convivência.

Na ótica do teórico Robert Young (2006) a crítica pós-colonial trata de desfazer a herança ideológica do colonialismo no mundo descolonizado e em um mundo ocidental, ou seja, desconstruir o ocidente. É uma crítica ao eurocentrismo e ao etnocentrismo, uma crítica a norma imposta pelo ponto de vista do homem, heterossexual, branco e ocidental. No campo da historiografia, os estudos pós-coloniais buscam questionar e desarmar a história historicista, como uma totalidade única.

Edward Said (1990) aporta a noção de orientalismo, entendida como a invenção de oriente para Ocidente, uma representação distorcida e caricaturizada, em que o Oriente se refere ao exótico, aos excessos ao despótico. Gayatri Spivak (2008) desde o grupo de estudos subalternos, da escola historiográfica desenvolvida na Índia, mostra a dupla invisibilidade das mulheres em seu país, uma sociedade provocada pelo imperialismo britânico, a outra gerada pelo patriarcado na sociedade autóctona. Enquanto Homi Bhabha (2002) desenvolveu dois importantes conceitos, a ambivalência, entendida como a atração e repulsão simultânea entre colonizado e colonizador, e a hibridez, que marca todo processo cultural desde sua matriz inicial.

No caso da América Latina, a contribuição teórica de Aníbal Quijano (2000) é fundamental com sua interpretação da modernidade a partir da experiência histórica latino-americana, cunhando a categoria colonialidade, fundamentalmente a colonialidade do poder. Esta matriz de dominação, criada pelos agentes e dispositivos do expansionismo europeu a partir do século XVI, assenta numa teia de dominação mundial, o sistema mundo / moderno / capitalista / eurocêntrico. A partir dessa imposição, o relato da história europeia é confundido com o relato da história universal. Somente a partir de 1492 a Europa se posicionou no centro, antes a Europa era apenas mais um espaço marginal, localizado nas margens da Ásia e do Mediterrâneo Oriental (Dussel, 2000).

Os europeus «inventaram» a América, assim como inventaram o Oriente, como demonstrou Edward Said (1990). Essas invenções e subjugações baseiam-se na colonialidade do poder, categoria que se forma a partir do primeiro capitalismo em sua forma mercantil, o eurocentrismo como tecnologia de conhecimento / poder e uma suposta moralidade e etnicidade superior dos europeus em relação aos demais povos. Este padrão de poder colonial global assenta em quatro pilares: a empresa capitalista, a família burguesa, os estados-nação e o eurocentrismo, que se impõem através de dois processos históricos: a) A racialização do ser humano, onde estabelecem hierarquias entre os humanos (masculino / branco / europeu / heterossexual) e não humanos (africanos, povos nativos da América, asiáticos). b) Articulação com formas de controle do trabalho.

Desse modo, a ideia de raça legitima as relações de dominação impostas pela conquista, segundo Quijano (2000) seria o instrumento mais eficaz e duradouro de dominação universal. As identidades negra e indígena surgem com a colonialidade do poder e se reproduzem por meio da exploração lógica / dominação institucionalizada como mencionada, por meio do Estado, dos modelos de família e de todas as formas de socialização. Quijano (2000) observa como as formas de existência social que se reproduzem no longo prazo articulam-se em cinco espaços de existência: trabalho, sexo, subjetividade / intersubjetividade, autoridade e natureza. Nestes espaços o poder é reproduzido apoiado em três elementos que também se articulam: dominação, exploração e conflito; o primeiro como a possibilidade do segundo e o último necessariamente causando o terceiro.

As pensadoras feministas Rita Segato (2016) e María Lugones (2011) incorporam na análise crítica a noção de colonialidade de gênero a partir de uma perspectiva decolonial. Assim como, segundo os esquemas de dominação europeus, o índio e o negro não são humanos e não têm controle de sua sexualidade, as escravizadas sofrem o preconceito da não-razão, o que também as tornaria não humanas, acentuando sua invisibilidade na evolução dos processos histórico-sociais. No interessante livro

compilado por Zulma Palermo (2017) *Para una pedagogía decolonial*, o compilador e Pablo Quintero fazem um contraponto ao analisar o pensamento de Aníbal Quijano, a respeito dos problemas em torno da colonialidade do gênero de Palermo:

[...] María Lugones [...] amplía el sentido de la matriz colonial de poder propuesta por Quijano, por entender que ésta [...] sigue adherida a una idea masculinocéntrica de género y la sexualidad, en su concepción, por el contrario, lo que existe en las sociedades subalternizadas es un entramado que impide la separación de sus componentes; así género, raza, sexualidad y trabajo resultan inseparables en la vida cotidiana. (2017, p. 35)

A própria forma do Estado-nação é uma forma imposta, herdada da colonização e consolidada com o liberalismo desde o século XIX. Catherine Walsh (2009) argumenta que a colonialidade como matriz impõe um colonialismo interno, que entra no psiquismo e deve ser reconhecido para se descolonizar, fazendo um caminho tortuoso e cheio de interstícios. Seu programa propõe romper com as pedagogias tradicionais, antes de mais nada, reconhecendo que a pedagogia não se limita apenas às instituições de ensino, mas destaca o papel que os movimentos sociais desempenham como portadores e construtores de pedagogias. Walsh afirma que a pedagogia de Frantz Fanon (1964) busca um novo questionamento da humanidade. Agora, uma pedagogia pós-colonial pode ser promovida a partir da educação formal? A posição de Walsh inclina-se para a educação popular. Aqui parece se abrir um debate entre autonomia e institucionalização, como aconteceu no feminismo nas décadas de 1960 e 1970. Inés Fernández Mouján oferece outras possibilidades e vínculos por um momento, quando questionada sobre qual deve ser o cenário da pedagogia pós-colonial, da educação formal ou da educação popular.

Entiendo que se hace necesario discutir los alcances y las prácticas de una educación descolonial en todos los ámbitos que estemos dispuestos a poner en cuestión la dominación colonial, la línea de color, lo dado, lo innato, en definitiva la colonialidad del poder [...] por donde queramos entrar. No me parece que un escenario sea mejor que el otro. Hoy en día hay una ventaja: la educación formal ha caído bajo sospecha en su propio seno, entonces allí hay maestros, profesores y estudiantes que la ponen en jaque cotidianamente. Diría que por fuera de la escuela hay mayor predisposición, pues en las experiencias de educación popular hay una intención manifiesta de llevar adelante prácticas críticas, si se quiere liberadoras o descolonizadoras. No digo que esto se cumpla a pie juntillas... pero hay una intención y unas prácticas que se plantean recuperar historias y legados críticos anticoloniales. Estrategias y metodología de lucha, rebeldía y organización para resistir la dominación y buscar nuevas formas de educación [...] (Yedaide, 2014, p. 37)

Essas falas nos permitem refletir sobre os interstícios que se abrem na educação formal para a tematização das percepções pós-coloniais / decoloniais no currículo. Se bem que na América Latina a formação do Estado e dos sistemas de ensino estaduais no final do século XIX se deu a partir de uma homogeneização cultural, que poderíamos chamar de colonialismo / interno / elitista. Nas contradições dos espaços e ausências em que ficaram os grupos subalternizados (povos indígenas e coletivos afro, entre outros), podem ser encontradas oportunidades para a visibilidade do sujeito colonial, a partir do surgimento de coalizões que promovem a abordagem pós-colonial / decolonial.

Como consequência da hegemonia do capitalismo, durante esses anos as formas de exploração se modificaram e diversificaram, tornando-as mais extremas na pobreza, transformando tudo em mercadoria que regula o mercado por meio da oferta e da demanda. Incluindo os recursos naturais da humanidade: água, ar, florestas e selvas, montanhas, solo e subsolo, o homem / mulher se transformou em mercadoria. Os direitos são vistos como um bem de consumo, como moeda de troca em: justiça, cultura, educação, saúde, a própria vida, colocando-o na bolsa de valores onde tudo se pode comprar e o que não se pode comprar se tira. Quebrando cada elemento, história, cultura, legado e vida.

Neste viés compreendemos que o projeto da colonialidade, da modernidade, segue em curso, e que as instituições de ensino possuem a possibilidade de construir diálogos decoloniais através de um currículo que aponte para a emancipação e superação da dominação hegemônica.

3. Por fim

Os aspectos a que nos referimos neste texto, acompanham as manifestações estruturais-formais do currículo, que, segundo De Alba (1998), são as práticas de resistência, onde também marcam as demandas do campo político afrodescendente. As mesmas ocorrem no âmbito processual-prático, na esfera do currículo, em sua evolução, no que poderíamos chamar de fluxo cotidiano da vida acadêmica. É lá que acontece o que Plá (2011) chama de discurso escolar histórico. É neste lugar que acreditamos ser possível desconstruir a abordagem epistemológica ocidentalizante que coloniza o currículo e que tem contribuído para provocar, como afirma Fernández Ramírez (2017), o desconhecimento das conexões étnicas com o espaço afro-subsaariano dos grupos afro-latino-americanos.

O papel que a História desempenhou na construção dos mitos nacionais deixou de fora muitas vozes, ocultando e silenciando, entre tantas, as vozes afro. Tanto no normativo quanto no tribunal, as lutas constantes, o antagonismo que a democracia incentiva, ganham corpo. Como afirma Lópes, seguindo Laclau (1985), as coisas podem ser diferentes, o que nos parece natural é a sedimentação de sucessivas práticas hegemônicas, ancoradas em contextos histórico-sociais, que se tornam práticas curriculares hibridizadas, para podermos observar como uma ferramenta teórica e lógica de inteligência

Entendemos que os textos das políticas curriculares só podem ser entendidos como políticos, se forem observados no marco de uma operação hegemônica, formando parte de um discurso que intenta fixar de maneira provisória hegemônica. Desta maneira, Lopes (2013) defende a ideia de que os *significantes vazios* se associam a multiplicidade de significantes flutuantes, aqueles cujos sentidos e significados se deslocam de forma constante, sentido precisamente este componente o que permite a flutuação necessária para a incorporação de novas demandas, neste caso, de uma conexão entre políticas afrodescendentes, currículo e ensino desde uma perspectiva decolonial e pós colonial.

4. Referências

- BHABHA, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- CANAU, V. M. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255.
- DA COSTA PEREIRA, M. (2009). A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 169-184.
- DE ALBA, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- DERRIDA, J. (1967). *De la Gramatología*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, M. (2017). Representaciones de las africanidades, las historias y culturas africanas en los currículos de Historia en Uruguay. Em XVI *Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Mar del Plata.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- LACLAU, E. y MOUFFE, M. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAÓ-MONTES, A. (2017). Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina y el Caribe. Em R. CAMPO ALEGRE SEPTIEN y K. BIDASECA (coords.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 139-165). Buenos Aires: CLACSO.
- LOPES, A. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educación, Sociedade & Culturas*, 39.
- OMAR, S. M. (2007). *Los estudios poscoloniales: una introducción crítica*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- PLÁ, S. (2011). Evaluación de un profesor de Historia: un estudio de caso. Ponencia em XI *Congreso Nacional de Investigación Educativa/ 5. Educación y Conocimientos Disciplinarios*.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina. Em E. Lander (coord.), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). I. ed. Buenos Aires: CLACSO.
- SAID, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- SENGHOR, L. (1968). El espíritu de la civilización o las leyes de la cultura africana negra. Em H. KOHN y W. SOKOLSKY, *El nacionalismo africano*. Buenos Aires: Paidós.
- SPIVAK, G. (2008). Estudios de la subalternidad. Deconstruyendo la historiografía. Em AA.VV., *Estudios poscoloniales: ensayos fundamentales*. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.
- WALSH, C. (2009). Fanon y la pedagogía decolonial. *Revista Nuevamerica*, 122(Jun.), 60-63.
- YEDAIDE, M. (2014). *Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial: entrevista a Inés Fernández Mouján*. Recuperado el 20 de agosto de 2021 de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados>
- YOUNG, R. (2006). ¿Qué es la crítica poscolonial? Recuperado el 15 de agosto de 2021, de http://robertjyoung.com/critica_poscolonial.pdf

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula20222816173>

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES

*Anti-racist education and decoloniality in Brazilian
education: memories and experiences of female
teachers and male teachers*

Educación antirracista y decolonialidad
en la educación brasileña: recuerdos y experiencias
de profesores

Josiane BELONI DE PAULA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Correo-e: belonijbc@hotmail.com

Patrícia MAGALHÃES PINHEIRO
Instituto Federal de Santa Catarina
Correo-e: patti_magalhaes@hotmail.com

Elison Antonio PAIM
Universidade Federal de Santa Catarina
Correo-e: elison_o4@gmail.com

Recibido: 2 de julio de 2021

Envío a informantes: 15 de julio de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMO: Este artigo elucidar a urgência em se debater e ampliar a educação antirracista na sociedade brasileira, tendo em vista a realidade que experienciamos desde a

colonização, se estendendo para as colonialidades que abrangem o poder, o saber, o ser e a natureza (Quijano, 2005; Lugones, 2014), compreendendo o racismo como pedra angular da colonialidade (Quijano, 2010; Grosfoguel, 2019). Optando, então, pela transformação de uma sociedade no caminho da decolonialidade, por meio de uma pedagogia propositiva e decolonial (Walsh, 2013), ou seja, que faz uma denúncia e um anúncio (Freire, 1987), denunciando o racismo, que estrutura nossa sociedade e anunciando práticas de resistências educacionais antirracistas, que enfrentam e combatem o racismo individual, institucional e estrutural (Almeida, 2018), mantendo a centralidade da educação das relações étnico-raciais na escola. Tomaremos como base para esta construção do artigo as reflexões desenvolvidas nas pesquisas de doutoramento das autoras, ambas defendidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2020, sob orientação do autor do artigo. Nestes trabalhos acadêmicos privilegiamos a escuta das narrativas, vozes (Ribeiro, 2017), memórias e experiências (Benjamin, 2012) de professoras/es comprometidas/os com a luta antirracista e, por consequente, em uma sociedade democrática, equânime e fraterna.

PALABRAS-CHAVE: educação antirracista e decolonial; resistências; memórias e experiências.

ABSTRACT: This article elucidates the urgency of debating and expanding anti-racist education in Brazilian society, given the reality we have experienced since colonization, extending to colonialities that encompass power, knowledge, being and nature (Quijano, 2005; Lugones, 2014), understanding racism as a cornerstone of coloniality (Quijano, 2010; Grosfoguel, 2019). Opting, then, for the transformation of a society on the path of decoloniality, through a propositional and decolonial pedagogy (Walsh, 2013), that is, that makes a denunciation and an advertisement (Freire, 1987), denouncing racism, which structure our society and announcing anti-racist educational resistance practices, which face and combat individual, institutional and structural racism (Almeida, 2018), maintaining the centrality of education in ethnic-racial relations at school. We will base this article on the reflections developed in the authors' doctoral research, both defended by the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in 2020, under the guidance of the article's author. In these academic works, we focus on listening to the narratives, voices (Ribeiro, 2017), memories and experiences (Benjamin, 2012) of teachers committed to the anti-racist struggle and, consequently, in a democratic, equitable and fraternal society.

KEY WORDS: anti-racist and decolonial education; resistances; memories and experiences.

RESUMEN: Este artículo dilucida la urgencia de debatir y expandir la educación antirracista en la sociedad brasileña, dada la realidad que hemos vivido desde la colonización, extendiéndose a las colonialidades que abarcan el poder, el conocimiento, el ser y la naturaleza (Quijano, 2005; Lugones, 2014), entendiendo el racismo como piedra angular de la colonialidad (Quijano, 2010; Grosfoguel, 2019). Optar, entonces, por la transformación de una sociedad en el camino de la descolonialidad, a través de una pedagogía proposicional y descolonial (Walsh, 2013), es decir, que hace una denuncia y una publicidad (Freire, 1987), denunciando el racismo que estructura nuestra sociedad y anunciando prácticas de resistencia educativa antirracista, que enfrentan y combaten el racismo individual, institucional y estructural (Almeida, 2018), manteniendo la centralidad de la

educación en las relaciones étnico-raciales en la escuela. Basaremos este artículo en las reflexiones desarrolladas en la investigación doctoral de las autoras, ambas defendidas en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) en 2020, bajo la guía del autor del artículo. En estos trabajos académicos, nos enfocamos en escuchar las narrativas, voces (Ribeiro, 2017), memorias y vivencias (Benjamin, 2012) de docentes comprometidos con la lucha antirracista y, en consecuencia, en una sociedad democrática, equitativa y fraternal.

PALABRAS CLAVE: educación antirracista y descolonial; resistencias; memorias y experiencias.

1. O papel estruturante do racismo

NESTE ARTIGO TRAZEMOS POSSIBILIDADES de resistências a colonialidade, pela transformação de uma sociedade, buscando um caminho na decolonialidade, por meio de uma pedagogia propositiva e decolonial, com a denúncia do racismo, que estrutura nossa sociedade e o anúncio de práticas de resistências educacionais antirracistas.

Para tanto trazemos pesquisas, referentes a esta pedagogia propositiva, realizadas nos mais diversos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, estas resultaram em duas teses, além de abrir um debate e o despertar para o inacabamento do ser e a formação permanente das/os educadoras/es preconizados pelo educador Paulo Freire, no decorrer deste caminho as/o autoras/e foram se constituindo, se construindo corpos brancos antirracistas.

Destacamos que, as graves, múltiplas, profundas e complexas desigualdades acumuladas pela população negra e indígena brasileira se relacionam e muito com os processos de escolarização destinados as/aos negras/os¹ e indígenas ao longo da história, o que inclui proibições, interdições e falta de universalização deste direito fundamental. Estas desigualdades afetam «[...] a capacidade de inserção da população negra [e indígena] na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos» (Passos, 2012, p. 01).

Para além da exclusão no contexto escolar, destacamos a política genocida, memoricida² e epistemicida³ do processo de escravização, retirada de direitos fundamentais

¹ A língua possui dimensão política de criar e fixar relações de poder e violência, por isso optamos por trazer tanto o feminino quanto o masculino na escrita, dando destaque para o feminino, que vem primeiro, uma opção linguisticamente insurgente e desobediente que pretende romper com o sexismo gramatical existente na língua portuguesa. Faz-se urgente forjarmos uma nova linguagem em que todas/os possam ter sua condição de humanidade reconhecida.

² Em palestra na Universidade Federal de Santa Catarina em 2016 o geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto Gonçalves afirmou que os epistemólogos da decolonialidade conduzem suas produções considerando compreender que a forma epistemicida, ecocida, memoricida da atual estrutura de poder e saber é uma falácia em relação aos povos subalternizados, mas é real enquanto prática do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo e que, portanto, deve parar de ser reproduzida.

³ O termo epistemicídio foi cunhado por Boaventura de Sousa Santos em seu livro *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1997), significando destruição de conhecimentos, de saberes e de culturas em nome dos desígnios do colonialismo e das colonialidades instauradas pelo avanço imperialista

e mesmo da negação da existência, na forma da lei, da população negra e indígena em nosso país.

Sendo assim, enquanto não nos debruçarmos sobre essa realidade, compreendendo estas desigualdades como estruturais e estruturantes, não conseguiremos construir um projeto de sociedade justa, fraterna, igualitária e democrática. Informamos que qualquer análise social brasileira feita sem a perspectiva racial é análise incompleta, inconclusa, mutilada, feita pelas metades. Afinal, a «categoria raça, e dentro dela os negros [e indígenas], é elemento-chave no processo de constituição da sociedade brasileira e guarda um nível estreito de relação com os processos educacionais» (Fonseca, 2007, p. 46).

Destacamos ainda, que o racismo não é especificidade da constituição da sociedade brasileira, sendo a «dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial» (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2019, p. 10). Já que:

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem.

Desta feita, a constituição da Modernidade/Colonialidade nas vertentes da colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza constituem hierarquias que privilegiam e humanizam umas/uns em detrimentos de outras/os, traçando linhas abissais (Sousa Santos, 2010) e zonas do ser e zonas do não-ser (Fanon, 2008) entre aquelas/es que têm o direito à vida e as/os que não têm; entre aquelas/es que sabem, que possuem conhecimento e aquelas/es que não sabem, que tem credices; aquelas/es que são humanas e aquelas/es que não são, os quase-humanos (Krenak, 2019); entre aquelas/es que pensam e por isso existem e aquelas/es que não pensam e por isso não existem, sendo ainda, a força organizadora daquelas/es que podem formular conhecimento científico legítimo e daquelas/es que não podem.

Sendo assim, podemos observar que a colonização deixou suas marcas por onde passou e suas formas mais diversas de racismos, quando excluímos a memória ancestral das populações negras e indígenas, cometemos um epistemicídio, isso já data de quinhentos anos, em defesa de uma ciência letrada e de comprovação, que se entende neutra e impessoal. Destruindo-se outras culturas, o que se fez em toda a América Latina – *Abya Yala* – inclusive com as populações brasileiras indígenas e afrodiáspóricas.

[...] o racismo nas Américas e, especificamente, o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras. (Gomes, 2018, p. 225)

européu sobre os povos em Ásia, África e Abya Yala (América Latina), ou seja, o apagamento e a destruição das formas de conhecer, saber e viver que desviam da cultura branca ocidental.

Para compreendermos o racismo como estrutura das relações sociais em nossa sociedade, por meio da construção dessas linhas divisórias, tratemos algumas/ns autoras/es que debatem a temática.

A filósofa, professora e intelectual negra Sueli Carneiro (2011) afirma que o racismo científico:

[...] dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquias entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil. (Carneiro, 2011, p. 16)

De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos (1998, p. 12) «Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos».

Sendo definido ainda, segundo o teólogo negro Joaquim Beato, como:

[...] teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras. (Beato, 1998, p. 01)

Para o historiador e professor negro Joel Rufino dos Santos:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê. (Santos, 1984, p. 12)

Já, o intelectual decolonial branco Ramón Grosfoguel afirma que:

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas de seres superiores (civilizados, hiper-humanos, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc. abaixo da linha do humano). (Grosfoguel, 2019, p. 59)

Assim como nos coloca o sociólogo decolonial branco Aníbal Quijano:

La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años. Producida en el mero comienzo de la formación de América y del capitalismo, en el tránsito del siglo xv al xvi, en las centurias siguientes fue impuesta sobre toda la población del planeta como parte de la dominación colonial de Europa. (2000, p. 192)

E, por fim, trazemos a teorização da construção do racismo para Grada Kilomba, primeiramente pela construção da diferença e da discriminação; logo depois pela associação das diferenças a valores hierárquicos formando o preconceito; e, finalmente,

pela ligação do preconceito ao poder histórico, político, social e econômico formando assim, o racismo. Dessa forma:

No racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a *construção de/da diferença*. A pessoa é vista como «diferente» devido sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui temos de perguntar: quem é «diferente» de quem? É o *sujeito negro* «diferente» do *sujeito branco* ou o contrário, é o *branco* «diferente» do *negro*? Só se torna «diferente» porque se «difere» de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma *branca*. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como «diferentes». A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os «Outras/os» raciais «diferem». Nesse sentido, não se é «diferente», torna-se diferente por meio do processo de discriminação. A segunda característica é: essas diferenças construídas *estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*. Não só o indivíduo é visto como «diferente», mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como «a/o problemática/o», «a/o difícil», «a/os perigosa/o», «a preguiçosa/o», «a/o exótica/o», «a/o colorida/o» e «a/o incomum». Esses dois últimos processos – a construção da diferença e suas associações com uma hierarquia – formam o que também é chamado de *preconceito*. Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, *o racismo é a supremacia branca*. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles ou entre eles e o grupo dominante branco têm de ser organizados sob outras definições, tais como preconceito. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como: representação política, ações políticas, mídia, empregos, educação, habitação, saúde, etc. (Kilomba, 2019, pp. 75-76, grifos da autora)

Já, a assistente social e professora universitária negra Carla Akotirene (2018, p. 14), também, nos chama para compreendermos essas desigualdades estruturais e estruturantes, afirmando que «é imperativo aos ativismos, incluindo o teórico, conceber a existência duma matriz colonial moderna cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção política».

Devemos compreender, então, as múltiplas identidades sociais que se entrecruzam e se inter-relacionaram, para tal, utilizaremos o conceito de interseccionalidade, pensado pelas feministas negras e cunhado pela advogada e professora negra estadunidense Kimberlé Williams Crenshaw a qual afirma que a discriminação opera em diversas identidades sociais, como «classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferenças’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação». A autora alega que:

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao

longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p. 177)

Desta feita, lançamos mão dos conceitos de racismo como pedra angular da colonialidade/modernidade e interseccionalidade para elucidar a urgência de se fazer um debate qualificado e amplo acerca da educação antirracista na sociedade brasileira, como em toda América Latina, aqui podemos visualizar a especificidade brasileira, devido ao fato de que 56 % da população brasileira ser negra, sendo mais da metade das/os sujeitas/os que compõe nosso país.

Para tal, nos embasaremos nas reflexões e debates desenvolvidos nas teses das autoras, ambas defendidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2020, são elas: *Andarilhagens de professorxs: práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas - RS* (Paula, 2020) e *Entre silenciamentos e resistências: educação das relações étnico-raciais nas narrativas de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC* (Pinheiro, 2020), ambas sob orientação do professor Elison Antonio Paim.

2. Educação decolonial e antirracista

Em nossas pesquisas acadêmicas, além de trazeremos a compreensão do racismo como elemento fundamental da modernidade/colonialidade, trazemos a urgência da construção de uma educação decolonial e antirracista, privilegiando práticas de resistência desenvolvidas em sala de aula por professoras/es comprometidas/os e engajadas/os.

Desta feita, privilegamos o diálogo, na perspectiva freiriana de olhar e transformar o mundo e a nossa existência em sociedade (Freire, 1987), com vozes que vem sofrendo constantes tentativas de silenciamento, professoras e professores que carregam em sua práxis docente o compromisso com a vida, com a humanização e, consequentemente, com a luta antirracista. Essas vozes são trazidas nas teses, em uma perspectiva teórico-metodológica decolonial, onde as/os narradoras/es entrevistadas/os, ou seja, as/os sujeitas/os da pesquisa, no diálogo com as pesquisadoras e demais referências teóricas produzem conhecimento acerca das mazelas criadas pelo racismo, mas também, das possibilidades da luta antirracista.

Sendo assim, não interpretamos as falas e sim dialogamos com narradoras/es e autoras/es. Por meio da rememoração das memórias e experiências das/os sujeitas/os narradora/es vão sendo criadas as mônadas, entendidas como recurso teórico-metodológico desviante.

[...] que traz as memórias e experiências na voz dxs narradorxs⁴, sendo assim, cada mônada representa uma partícula, que contém o todo, uma centelha de sentido, potente

⁴ Uso da letra «x», ao invés dos gêneros binários, que representam feminino e masculino, para abranger a todos. «El uso de la «x» es una opción – de hecho, lingüísticamente insurgente y desobediente – para contrarrestar el género binário» (WALSH, 2017). Usando o «x», para desobedecer a lógica imposta, e lembrando dxs «outrxs». O «x» no texto significa se tratar de homens, mulheres e demais seujeitxs que não se identificam com o sistema binário de classificação sexual, ou seja, negros, negras, negres, professores, professoras.

como a força de um relampejar. Essas mônadas trazem para o texto as vozes de quem narrou suas experiências, são potências, trazem suas memórias para o debate com a pesquisadora e teóricxs, não sendo parte desta construção uma análise das narrações e sim um diálogo na horizontalidade com ela. (Paula, 2020, p. 18)

As mônadas são construídas por meio de:

[...] um processo artesanal de tecer e trançar memórias e experiências, em miniaturas de significado, em centelhas de sentidos, em mônadas, dialogando assim com os referenciais teóricos que suleiam essa pesquisa. Destaco que as mônadas têm o poder de tornar as narrativas mais do que comunicáveis, tornando-as experienciáveis. Elas são compreendidas como fragmentos literários encharcados de subjetividades, cristalizações das tensões inscritas nas práticas sociais, são elas fagulhas de sentidos. (Pinheiro, 2020, pp. 40-41)

Aqui trazemos convergências das duas teses, sendo que ambas tratam de formação de professoras/es, de formação continuada/permanente, da reconstrução de sujeitas/os, do despertar para a importância da educação das relações étnico-raciais, da construção de professoras/es antirracistas, da racialização de professoras/es brancas/os e negras/os. Destacamos ainda, que as pesquisas foram realizadas por professoras/pesquisadoras brancas/racializadas, conscientes dos privilégios da branquitude, sendo corpos brancos em construção antirracista.

É importante destacar que, o racismo perpassa a existência de todas as/os sujeitas/os, independente da sua pertença racial, distribuindo privilégios para umas/ns e obstáculos para outras/os. Não obstante, devemos destacar que o racismo não se relaciona a escolhas morais, somos ensinadas/os a sermos racistas, é um aprendizado de uma vida inteira (Ribeiro, 2019). A psicóloga e professora branca Lia Vainer Schucman (2020), afirma ser impossível nascer no Brasil e não ser racista⁵. Não é do âmbito moral – aprendemos a ser racistas. Isso não quer dizer que a gente não tenha a responsabilidade de construir um outro modo de aprender a estar na sociedade.

Sendo assim, faz-se urgente que, professoras/es brancas/os enxerguem suas responsabilidades tanto na manutenção de estruturas racistas, quanto no combate ao racismo, sendo a educação das relações étnico-raciais, na perspectiva da educação antirracista, uma possibilidade potente.

Partimos, então, da perspectiva política decolonial, sendo também antirracista, já que não há como ser decolonial, sem ser antirracista. Nesse sentido, privilegiamos não somente autores decoloniais brancos e homens, mas autoras/es brasileiras/os, latinas/os, negras/os, indígenas, vozes que muitas vezes são relegadas e preteridas dentro da academia, afinal como nos alerta a artista interdisciplinar, escritora e teórica negra Grada Kilomba.

A academia não é um lugar neutro, tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e de sabedoria, da ciência e erudição, mas também é um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. Ela tem uma relação muito problemática com Negritude. Aqui, temos sido objetificados/as, classificados/as, teorizados/as, desumanizados/as, infantilizados/as, criminalizados/as, brutalizados/as, sexualizados/as, expostos/as, exibidos/as e, por vezes, mortos/as. (Kilomba, 2016, p. 07)

⁵ Lembramos que essa tese só se sustenta quando nos referimos à sujeitas/os brancas/os, já que não há racismo sem estrutura de poder, desta feita não há como sujeitas/os negras/os e indígenas serem racistas.

A tese *Andarilhagens de professorxs: práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas - RS* visa salientar as andarilhagens de professorxs e suas práticas de resistências negras em sala de aula, as quais foram compartilhadas, com seus pares, nos Encontros sobre o Poder Escolar em Pelotas-RS, nas dez edições de 2001 a 2010, em diálogo com narradoras/es, professoras/es que foram entrevistadas/os e os parceiras/os, teóricas/os que foram utilizadas/os como ferramentas para entendimento da realidade referente a presença e valoração da/o negra/o na sociedade brasileira, da colonialidade a qual estamos inseridos, vislumbrando essas práticas como a construção de uma pedagogia decolonial.

Já a tese *Entre silenciamentos e resistências: educação das relações étnico-raciais nas narrativas de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC* buscou compreender como se dá a educação das relações étnico-raciais (ERER) no âmbito da formação de professoras/es de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, uma vez que a ERER (re)conhece da história e da cultura negra e indígena, e, portanto, a efetiva participação desses povos na construção da sociedade brasileira, desconstrução de estereótipos, quebra de preconceitos, melhor entendimento das hierarquias sociais e processos estruturantes da sociedade brasileira e a promoção de uma formação antirracista e anti-discriminatória.

Aqui trazemos as falas de duas professoras que vem trabalhando na sua construção antirracista, bem como em suas relações com as/os estudantes, nas palavras da professora formadora de professores de ciências/biologia da UFSC, branca Mariana Brasil.

Estou muito motivada pelas reações dos alunos

E aí ela [minha terapeuta] me deu o telefone de uma aluna das Ciências Sociais, que é a Luciana de Freitas, que é uma santa assim na minha vida [risos]. E eu fui conversar com ela no café ali do CFH [Centro de Filosofia e História], e ela achou super estranho uma professora-doutora ir pedir ajuda para ela. Daí eu falei: Mano, pelo amor de deus, eu preciso que você me dê a aula. Daí ela falou: Nossa, que legal, porque normalmente os professores da UFSC chamam a gente para ficar num cantinho e eles falam tudo o que querem falar e depois falam «Ah, essa aqui é do MNU [Movimento Negro Unificado] e tal», e aí acaba a aula e a gente vai embora. Aí eu fiquei meio de cara. Eu contei para ela o que aconteceu, daí ela falou assim: Olha, eu posso te ajudar no início. A gente pode chamar um pessoal do MNU para estar nas suas aulas para fazer essa discussão. As pessoas já estão mais bem preparadas por estarem na luta social e fazendo falas em vários espaços. [Isso] me ajudou um monte! [Então] na próxima aula que a gente quis trabalhar, ela foi. Aí eu falei para ela: Olha, que você dê aula na minha sala, porque eu preciso ter essa aula junto para começar. E eu preciso que você me dê coisas para ler, e eu preciso de um monte de coisa. Ela foi muito legal, sempre presente nessas aulas. Quando ela não podia estar, ela chamava outras pessoas do Movimento Negro para estar junto com a gente. E o pessoal tinha... Nossa! Mas um jogo de cintura assim para discutir as questões étnico-raciais na educação, com as coisas, com todos os preconceitos que eu achava que os alunos não tinham mais e eles têm e é muito forte, e com várias coisas que eles estão convictos! Eles têm argumentos para desconstruir tudo. [...] Acho que durante dois anos, tinham pelo menos duas aulas por semestre que eu pedia para estarem comigo. Em alguns momentos eu me arriscava a falar assim, mas não sempre. Então, demorou para eu ficar à vontade para trabalhar. Demorou sério, mesmo, até o ano passado, ano passado eu comecei a dar aula sozinha. Enfim, inicialmente a galera do MMU, depois começaram a aparecer no nosso programa [PPGECT – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica] estudantes que estavam trabalhando com o ERER

[Educação para as Relações Étnico Raciais]. E aí eu comecei a chamar esses estudantes que faziam estágio docência para ministrar algumas oficinas e [apresentar seus] trabalhos acadêmicos, participando [assim] das aulas. E acho que eu fui aprendendo um pouco assim sobre isso, mas é muito difícil você trabalhar a Educação para as Relações Étnico-raciais sendo branca, e aí também a ideia de Lia Schucman ajudou muito também, eu não tenho mais medo de trabalhar isso sozinha sendo branca. Foi muito bom! Eu levei as entrevistas dela, ela é genial! Então, ajudou bastante também falar desse meu lugar, que era um pouco a minha dificuldade, assim como é que eu vou falar de racismo sendo branca? É muito difícil, então eu achei muito legal falar sobre a branquitude e privilégios é mais fácil. Bem mais fácil. [...] Agora, porque eu estou muito motivada pelas reações que eu tenho dos meus alunos quando eu trabalho esses temas em sala de aula. (Mariana Brasil, 2018)

Também com a narração da experiência da professora Ivete, mulher negra:

E as lágrimas iam caindo nos olhos

Bom, se eu vou te contar que no calçadão, não foi uma e nem duas vezes que eu encontrava minhas alunas, que já tinham saído, e elas trabalhando a questão racial fora, elas encontraram muitos problemas. Então elas me encontravam e começavam a me contar, e as lágrimas iam caindo nos olhos, e quando víamos, estávamos chorando as duas, abraçadas, no meio da rua em pleno calçadão em Pelotas (risos)! Hoje eu tenho mais de cem alunas – Ih, muito mais! Eu trabalhei quantos anos? Até 2009; em torno de cinco ou seis turmas de magistério. Então, eu tenho muita aluna trabalhando a questão racial, e trabalhando muito bem! E a consultoria, é pelo WhatsApp ou pelo Facebook. Muitas, muitas alunas brancas e negras. Teve uma que eu chorei muito na apresentação – que elas tinham que montar um trabalho e apresentar para mim antes de ir para a prática. Nós fazíamos um trabalho de pesquisa; depois, um trabalho de prática, botar no papel, montar atividades; e, depois, ir lá para a pré-escola e para anos iniciais para aplicar aquilo ali. E um grupo me apresentou um trabalho muito mal feito! E eu estava em um período, assim, muito emotiva, de tudo o que chegava (Sabe, aquelas coisas, assim, umas ficam boas, te emocionam; outras, ficam ruim...). E ficou muito ruim. E eu chamei a atenção das gurias, três meninas brancas. E aí eu disse para ela: «Vou te dar a oportunidade de fazer um novo trabalho em cima de tudo o que tu estudou. Se tiver dúvida, passa para mim, a gente vai sentar e conversar. Mas eu quero uma coisa assim, assim, assim, assim... e tu tens condições de fazer». E aí em um dos cursos de formação de professores, elas resolveram fazer surpresa para mim. Nós estávamos no curso, e, não demorou muito, e a gurua que ficava na porta disse assim: «Ivete, tem três alunos aí que querem falar contigo.»; «Bah, nós estamos em curso». E elas perguntaram se podiam entrar. «Pode». Aí elas entraram, com um carrinho de criança, com três bonecas nesse carrinho: uma boneca branca, uma «boneca média», uma boneca negra. Negra, não preta. Aí chegaram aquelas bonecas, e, como se fossem filhas delas, elas, quando olharam para mim, já começaram a chorar, e eu já olhei já começando a chorar também. Então, ficou um trabalho tão bonito o trabalho dessas gurias que eu me emocionei! E elas queriam me mostrar, trazendo aquelas crianças ali, que elas tinham entendido o que eu queria e montaram uma história infantil em cima daqueles personagens. Então, eu tive coisas muito bonitas, muito bonitas! Muito ricas. Coisas que me magoaram, também. Mas eu tive mais resultados positivos do que negativos. Eu sempre digo assim: eu me aposento bem porque eu tenho certeza que eu deixei uma cota bem significativa de trabalho com a questão racial dentro da escola. Né? E muitas escolas, fazendo palestra, palestra, palestra, no Estado, e... andei em muita escola, universidade, em Porto Alegre. Quando do prêmio, teve gente que foi para lá só para ver, porque eu era premiada do Rio Grande do Sul. (Ivete, 2017)

Com essa mônadas podemos perceber que há um movimento pessoal das/os professoras/es, que vem com os movimentos negros e sociais, se construindo, para trazer à tona a problemática social do racismo, trabalhando em salas de aula uma educação antirracista, decolonial, propondo reflexões e ações para a transformação social, criando iniciativas, práticas de resistências, pois o fazer é ação e reflexão – é práxis – é transformação do mundo (Freire, 2000).

3. Considerações finais

Ao compreendermos o racismo como pedra angular da Colonialidade/Modernidade vislumbramos que a práxis decolonial não pode estar despregada da práxis antirracista. Sendo assim, expomos ao longo do texto diversas/os teóricas/os que versam acerca do racismo e do seu imbricamento com a colonialidade, formas de opressão e desumanização contra negros e indígenas. Destacamos ainda que, embora a colonialidade incida sobre toda a América Latina, o racismo opera com especificidades em solo brasileiro, já que mais da metade da nossa população é negra, advinda do tráfico humanos de africanas/os escravizadas/os, já que além de ocupar o último país a abolir a escravatura, também fomos o país da América que mais recebeu africanas/os escravizadas/os.

Neste íterim, o que este texto se propôs foi pensarmos em relação a sociedade brasileira e a educação que viemos construindo, na urgência da decolonização de nosso viver, de nossas práticas políticas, sociais em consequência nas instituições de ensino, no compromisso da/o professora/r de reconhecer-se autora/r da sua história e da colonialidade a qual vivemos, para intervir de maneira combativa diante dos preconceitos e discriminações, sabendo que foi constituído em sua educação de valores, saberes e fazeres dos legitimados, colonizadores, da supremacia branca.

Para percebermos que a colonialidade está presente nas pesquisas em educação, que a pesquisa deve ter um caráter inaugural, de problematizar o mundo e as amarras científicas, outras lógicas devem vir à tona, criando brechas, grietas, como nos conchama Catherine Walsh brechas que trazem esperanças, buscar mais intervenções no currículo eurocentrado, homogeneizante para assim podermos resistir:

Las grietas así requieren un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina. (Walsh, 2013, p. 11)

Com nossas pesquisas e escritos almejamos despertar o olhar sensível, no nosso viver contra opressão convidar outras/os para essa caminhada, essa ruptura, essa fissura, esse corroer do sistema para vermos, escutarmos, sentirmos esses outros saberes e fazeres, que existem, coexistem, resistem, sairmos da ideia de verdades, história única (Adichie, 2019).

4. Narradoras

Ivete Oliveira da Silva. Entrevista concedida a Josiane Beloni. Pelotas, 18 de julho de 2017. [Gravação digital transcrita, acervo da autora].

Mariana Brasil Ramos, Entrevista concedida a Patrícia Magalhães Pinheiro. Florianópolis, 20 de setembro de 2018. [Gravação digital transcrita, acervo da autora].

5. Referências

- ADICHIE, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras.
- AKOTIRENE, C. (2018). *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento Justificando.
- ALMEIDA, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.
- BEATO, J. (1998). *Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade*. CENACORA.
- BENJAMIN, W. (2012). Experiência e pobreza. Em *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N. e GROSFUGUEL, N. (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- CARNEIRO, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade*. São Paulo: Selo Negro.
- CRENSHAW, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10, 171-188. Acesso em 07 abril de 2021, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>
- FANON, F. (2008). *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- FONSECA, M. V. (2007). A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13, 11-50.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOMES, N. L. (2018). O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. Em J. BERNARDINO-COSTA, N. MALDONADO-TORRES e N. GROSFUGUEL (orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico* (pp. 223-246). Belo Horizonte: Autêntica.
- GROSFUGUEL, R. (2019). Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. Em J. BERNARDINO-COSTA, N. MALDONADO-TORRES e N. GROSFUGUEL (orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico* (pp. 55-78). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- KILOMBA, G. (2016). Descolonizando o conhecimento. Palestra-Performance proferida na Mostra Internacional de Teatro (MITsp) e no Massa Revoltante que ocorreram em São Paulo, março de 2016. Acesso em 24 de agosto de 2019, de <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pd>
- KILOMBA, G. (2019). *Memórias de plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.
- KRENAK, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LUGONES, M. (2014). Rumo a um feminismo decolonial. *Revista de Estudos Feministas*, 22(3), 935-952.
- PASSOS, J. C. (2012). As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista EJA em debate*, 1, 1-22. Acesso em 01 de abril de 2021, de <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>
- PAULA, J. B. (2020). *Andarilhagens de professorxs: práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas* - Rs. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina.

- PINHEIRO, P. M. (2020). *Entre Silenciamentos e Resistências: Educação das Relações Étnico-Raciais nas Narrativas de Professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC*. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, S. Catarina.
- PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. (1998). *Gênero e Raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática*. Brasília: MTB-a/Assessoria Internacional.
- QUIJANO, A. (2000). ¡Qué tal raza! *Revista del CESLA*, 1, 192-200.
- QUIJANO, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Em E. LANDER (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- QUIJANO, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. Em B. de Souza Santos (orgs.), *Epistemologia do sul* (pp. 84-130). São Paulo: Cortez.
- RIBEIRO, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento Justificando.
- RIBEIRO, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, B. S. (1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (2013). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, J. R. (1984). *O que é racismo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- SCHUCMAN, L. V. (2020). Qual é o papel dos brancos na luta contra o racismo. Entrevista realizada por Juliana Domingos de Lima para *Nexo Jornal*. Acesso em 24 de junho de 2020, de <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2020/06/16/Qual-%C3%A9-o-papel-dos-brancos-na-luta-contra-o-racismo>
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- WALSH, C. (org.). (2017). *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo II. Quito: Ediciones Abya Yala.

APORTES CENTROAMERICANOS PARA UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL: MARÍA ISABEL CARVAJAL Y BERTA CÁCERES

Central American contributions to a decolonial pedagogy: María Isabel Carvajal and Berta Cáceres

José Mario MÉNDEZ MÉNDEZ
Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica
Correo-e: jmariomendez@gmail.com

Recibido: 19 de abril de 2021
Envío a informantes: 3 de mayo de 2021
Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMEN: La costarricense María Isabel Carbajal y la hondureña Berta Cáceres trazaron –con su pensamiento y con su práctica socioeducativa– una ruta pedagógica que se caracteriza por hacerse cargo de la realidad centroamericana, de los conflictos sociales y de las luchas comunitarias.

En ese camino de fidelidad a lo real, entendieron la educación como mediación liberadora y a la persona educadora como acompañante de procesos transformadores. Nos mostraron que los procesos educativos no son neutros, pues encarnan opciones –a veces dolorosas–, afectos, rechazos y deseos.

Estas dos educadoras centroamericanas siguen incomodando a quienes se resisten a los cambios sociales y siguen esperanzando a quienes confían en la educación como mediación para la construcción de una sociedad más justa.

PALABRAS CLAVE: María Isabel Carvajal; Berta Cáceres; pedagogía decolonial; Centroamérica.

ABSTRACT: Costa Rican María Isabel Carvajal and Honduran Berta Cáceres drew up, by means of their thought and their socio-educational practice, a pedagogical route that is characterized for dealing with Central American reality, social conflicts and community struggles. On this path of fidelity to the real, they understood education as

liberating mediation and the educator as a companion of transformative processes. They showed us that educational processes are not neutral, since they embody options –sometimes painful–, affections, rejections and desires. These two Central American educators continue to bother those who resist social changes and continue to give hope to those who trust education as a mediation for the construction of a more just society.

KEY WORDS: María Isabel Carvajal; Berta Cáceres; decolonial pedagogy; Central America.

1. ¿Pedagogías centroamericanas?

LA PEDAGOGÍA nos ha sido presentada frecuentemente como un saber especializado, importado, cuya historia comienza en la antigua Grecia y se desarrolla fundamentalmente en Europa.

Sin embargo, *las pedagogías* son producciones contextuales y plurales. Por eso es posible hablar de pedagogías latinoamericanas. Según Jorge Cabaluz (2016, pp. 75-76), lo propio de las pedagogías latinoamericanas es ser *críticas*, pues emanan de la realidad regional. Son, más que una propuesta teórico-práctica unitaria, una realidad que se configura «más bien como fragmentos teóricos, metodológicos y prácticos dispersos, polisémicos y variopintos». Se trata de pedagogías que se caracterizan por ser contrahegemónicas, por su territorialidad-contextualidad, por ser pedagogías *de la alteridad* y *de la praxis*. Para este autor, las pedagogías críticas latinoamericanas pueden ser reconocidas en dos *lugares*:

Por un lado en el pensamiento pedagógico contrahegemónico desplegado por pedagogos tales como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Darcy Ribeiro, Gaudencio Frigotto, Demerval Saviani, Tomaz Tadeu da Silva (Brasil); Carlos Cullen, Carlos Alberto Torres, Roberto Follari, Adriana Puiggrós, Claudia Korol, Norma Michi (Argentina); Rolando Pinto, Hugo Zemelman (Chile); Iván Illich, Carlos Núñez, Roberto Abarca (México); Marco Raúl Mejía (Colombia); José Luis Rebellato (Uruguay), solo por nombrar algunos referentes contemporáneos. Pero, por otro lado, habitan en la multiplicidad de experiencias de organización y lucha emanadas desde el movimiento popular latinoamericano, en los saberes constituidos por las organizaciones y los movimientos sociales, en la profunda memoria social del continente, en las identidades fragmentadas de nuestros pueblos y en las inagotables formas de creatividad y asociatividad popular. (p. 76)

Tomando en consideración esa doble vertiente de aportes pedagógicos latinoamericanos, en estas páginas se buscará responder a la pregunta, ¿cuáles han sido los aportes centroamericanos a la pedagogía crítica y decolonial de América Latina?

En un trabajo coordinado por Danilo Streck (2010), titulado *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*, aparecen los aportes de dos hombres centromericanos: el arzobispo salvadoreño Oscar Arnulfo Romero y el poeta nicaragüense Rubén Darío: el primero porque desde su postura profética generó pistas para una educación liberadora; el segundo por representar un quehacer poético que lo constituye en la «emoción singular de las Américas» (Alburquerque, 2010, p. 149).

Otro texto de nombre similar (*Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais*), dirigido por Streck *et al.* (2019), incluye un capítulo de Lia Pinheiro Barbosa sobre el Popol Vuh y la pedagogía maya de la milpa. Estas páginas nos recuerdan

las distintas pedagogías producidas en el seno de las culturas indígenas, así como en aquellas afrolatinoamericanas: cada una formando parte de sus respectivas cosmovisiones y acompañando formas distintas de aprender y de acompañar el aprendizaje.

María Cecilia Leme Garcez (2019, pp. 267-268) realizó, en su tesis doctoral, un recorrido por lo que denominó *corrientes educativas latinoamericanas*, identificando contribuciones para un *desarrollo cuidador*. Allí incluyó los aportes de Pablo Freire, Aníbal Ponce, Teresa Nidelcoff, Moacir Gadotti, Alejandro Cussianovich. En la lista aparecen, además, tres aportes centroamericanos: Francisco Gutiérrez, María Isabel Carvajal (Carmen Lyra) y Luisa González.

Otro trabajo realizado en este contexto intentó identificar los aportes a la pedagogía centroamericana de escritoras cuya producción literaria ha sido catalogada como literatura erótica (Mendez, 2019). Entre las escritoras consultadas se encuentran Mildred Hernández, Gioconda Belli, Arabela Salaverry, Ana María Rodas y Ana Istarú.

Bienvenido Argueta (2017), por su parte, recuerda que Natalia Górriz fue la primera mujer guatemalteca que escribió textos pedagógicos. En ella, la pedagogía se desarrolló a la par de sus trabajos en las ciencias sociales, especialmente en el campo de la historia y la geografía, así como también en la literatura.

En el contexto nicaraguense, el Ministerio de Educación (2017) publicó un texto con datos biográficos y aportes de *docentes y revolucionarios* que, en los siglos XIX y XX, han contribuido a la evolución del pensamiento pedagógico en Nicaragua. En la lista se incluye a Gabriel Morales, Elena Arellano, Miguel Ramírez Goyena, Josefa Toledo de Aguerri, Augusto Calderón Sandino, Carlos Fonseca Amador y Ricardo Morales Avilés.

En El Salvador, son reconocidos los aportes pedagógicos de Manuel Luis Escamilla e Ignacio Martín Baró (Morales, 2005), así como de Fabio Castillo, mientras que, en el caso de Costa Rica, se suelen mencionar las contribuciones pedagógicas de Emma Gamboa, Fernando Centeno, Omar Dengo, Joaquín García Monge, Carmen Lyra, Luisa González, entre otras personas.

En el presente trabajo serán abordadas brevemente las contribuciones de la educadora costarricense María Isabel Carvajal (más conocida como Carmen Lyra) y de la maestra y líder social hondureña Berta Cáceres. Ellas representan las dos vertientes en las que –siguiendo la distinción hecha por Cabaluz– es posible reconocer las fuentes de la pedagogía centroamericana.

Se asume aquí, como punto de partida –y como criterio para la selección de las educadoras centroamericanas– que las pedagogías son construcciones culturales y sociales, cuya relevancia y pertinencia están relacionadas con la capacidad para dar respuestas a las demandas de justicia social y cultural.

En estas páginas, las pedagogías decoloniales –así, en plural– se refieren a los abordajes críticos y autocríticos que nutren prácticas educativas liberadoras y conscientes de su parcialidad (porque se ponen de parte de la justicia).

2. María Isabel Carvajal (Carmen Lyra)

2.1. *Apuntes biográficos*

Esta pedagoga y educadora costarricense nació el 15 de enero de 1888 en la ciudad de San José. Realizó sus estudios secundarios en el Colegio Superior de Señoritas, donde obtuvo el título de Maestra Normal en 1904. En 1906 trabajó en el Hospital San Juan de Dios, como novicia religiosa.

Pronto abandonó sus aspiraciones a la vida religiosa y se desempeñó como maestra en varias escuelas rurales y urbanas. En 1906, a sus 18 años, inició su actividad literaria, la que mantuvo hasta que la urgencia de la lucha social absorbió su tiempo y su esfuerzo. Produjo sobre todo narrativa, cuento y novela. Escribió «con la actitud de una mente ingeniosa, de crítica punzante, un tanto desesperanzada a veces, otras ardientemente combativa» (González y Sáenz, 1977, p. 19). Es considerada la «fundadora de la narrativa específicamente social en Costa Rica» (Chase, 1999, p. 27).

Fue cofundadora de la Escuela Normal, en la ciudad de Heredia, junto a reconocidos educadores como Joaquín García Monge y Omar Dengo (Morales, 2012).

En 1920, viajó, becada por el Gobierno de Julio Acosta, para estudiar en la Universidad de La Sorbona en París. Allí se especializó en la pedagogía de María Montessori, pero también se interesó por conocer los aportes de Haya de la Torre, la naciente Revolución rusa, las propuestas de Rodó, Vasconcelos, Ingenieros y Hostos. Más tarde, a través de la lectura, profundizó los aportes de Martí, Le Bon, Zolá, entre otros.

A su regreso, en 1921, se hizo cargo de la Cátedra de Literatura Infantil en la Escuela Normal de Costa Rica. Allí impulsó los estudios de nuevos autores y metodologías.

Fue, en 1926, una de las fundadoras de la primera institución pública de educación preescolar de Costa Rica: la Escuela Maternal, donde recibieron educación niños y niñas de escasos recursos de la ciudad de San José. Muchos de los escritos de Carmen Lyra tienen como telón de fondo este ambiente educativo.

Según Chase (1999, p. 26), cualquier valoración que se quiera hacer del trabajo de Carmen Lyra debe hacerse «en unión de su vida íntima, de sus cambios ideológicos, de sus vaivenes iniciales del cristianismo primitivo al anarquismo romántico, al antiimperialismo, hasta su adhesión al socialismo científico, al partido de la clase obrera».

Isabel Ducca (2011) afirma que, aunque Lyra dedicó casi toda su vida a la lucha por la justicia social, hay algunos momentos en que esa lucha fue radical, como su participación, en 1910, en el Centro Germinal, colectivo de tendencia anarquista; su liderazgo en la marcha de educadoras contra la dictadura de los Tinoco, en 1919, la cual culminó con la quema del diario oficial *La Información*; la organización, en 1925, de la solidaridad con la lucha antiimperialista de Augusto César Sandino; su ingreso, en 1931, al Partido Comunista, de cuya dirección intelectual y política formó parte hasta su muerte.

Su participación en el Partido Comunista le permitió publicar notas breves en el semanario *Trabajo* a través de las cuales desveló las pésimas condiciones en que vivían las personas que habitaban los barrios pobres de la capital.

En 1935, fue destituida de su puesto de maestra, «por razones políticas, al escribir un artículo donde ridiculiza la función política costarricense, y también publica, en la revista *Liberación*, que dirigía Vicente Sáenz, uno de los pocos artículos teóricos sobre

la función del escritor en el momento –Guerra Civil Española inminente, avances del nazi-fascismo, dictaduras latinoamericanas–» (Chase, 1999, p. 19).

Su talento y su compromiso la llevaron a mostrar su desacuerdo y resistencia frente a las injusticias. En 1948 fue expulsada de Costa Rica por la Junta de Gobierno. Solicitó varias veces a José Figueres Ferrer –jefe del Gobierno de facto– autorización para regresar, pero siempre fue rechazado su retorno (Barahona, 2019). Murió en el exilio, en la Ciudad de México, el 13 de mayo de 1949.

Isabel Ducca (2012, p. 3) afirma que la vida y la obra de Carmen Lyra fueron «ventanas abiertas para visualizar las injusticias sociales y establecer caminos de lucha organizada con el fin de encontrar soluciones paliativas o transformar las estructuras económicas y políticas que dan origen a la explotación de unos seres humanos sobre otros o de unos países sobre otros».

Es claro que Carmen Lyra escribió para el pueblo, y escribió como educadora. En sus escritos relata escenas de dolor humano y las miserias que observa cada día; muestra su inconformidad, señala responsables... y confía en la educación como camino de transformación social.

2.2. *Aportes pedagógicos de Carmen Lyra*

Se abordarán aquí tres de los muchos aportes de Carmen Lyra a la pedagogía latinoamericana: el vínculo entre educación y transformación social, la forma en que ella comprende el conocimiento y su esfuerzo por desacralizar las instituciones de su tiempo.

2.2.1. Educación transformadora

Para Carmen Lyra, la escuela no debe ser más un espacio para la transmisión de contenidos y para el mantenimiento de la condición social de las personas y de las familias. Denunció que

hasta hace poco tiempo, en realidad, la Escuela no ha sido otra cosa sino uno de los centros de conservatismo más poderosos de las clases acomodadas. Más bien un museo de antigüedades, con más de cuatro momias, que un seminario de ideas nuevas, gérmenes de actos de ennoblecimiento social. (Ducca, 2012, p. 28)

Es importante señalar que la postura crítica de Carmen Lyra se fundamenta en la propia experiencia como maestra y como formadora de docentes, así como el diálogo con otras personas de su época que compartían sus preocupaciones. Pero también se apoya en proyectos sociales alternativos. Analizando la forma en que Carmen Lyra comprende su rol como educadora, Maurizia D'Antoni (2015, p. 11) afirma que

asume su papel como maestra, pero también como intelectual transformativa. Es a través del marxismo que llega asumir esta faceta más crítica y transformadora de su trabajo como docente, y de allí a interrogarse acerca del papel que maestros y maestras son llamados a realizar en términos de mantención del statu quo y del adoctrinamiento de las personas.

El compromiso educativo por la niñez no le aparta del compromiso por la justicia social en el país. Son un solo compromiso social-pedagógico. No se trata entonces de dos campos de acción paralelos: Carmen Lyra es ante todo educadora, aunque le hayan impedido ejercer la docencia; y es educadora también cuando escribe para denunciar las injusticias, cuando hace planteamientos políticos de carácter antiimperialista, cuando sale a la calle a protestar contra los gobernantes que promueven la desigualdad social.

Reconociendo el trabajo de la educadora Catalina Fallas, Carmen Lyra afirmó: «Sabe que la Escuela no debe ser un servidor incondicional de esos ideales que nunca salen de las nubes, sino algo de verdad al servicio de la gente» (Ducca, 2012, p. 17).

Para Carmen Lyra, la fuerza transformadora de la escuela nace de su relación con el entorno, de su capacidad para reconocer las dinámicas sociales que afectan a la gente: la escuela, así pensada, es un espacio que se deja incomodar, que está atento. Es el lugar de la no indiferencia.

2.2.2. El aprendizaje

Para Carmen Lyra, el aprendizaje no coincide con transmisión-memorización. Por eso afirma que la escuela «no es una estantería de libros pedantes y llenos de doctrinas conservadoras, ni una jaula de dóciles loros que deben repetir sin discutir tales doctrinas, sino un centro de dinamismo, un anhelo de mejoramiento real de la humanidad» (Ducca, 2012, p. 17-18).

El aprendizaje se genera en la búsqueda solidaria y honesta de respuestas a los desafíos de la vida cotidiana: salud, trabajo, conflictos familiares. Para aprender son importantes el juego, la interacción, la comunicación, pero también la salud y una buena alimentación. Según Maurizia D'Antoni (2015, p. 6), para Carmen Lyra son fundamentales

las relaciones entre la enseñanza y la construcción de la persona crítica, poniendo en segundo orden la acumulación nocionística y privilegiando como función de la formación aquella de crear personas que tengan motivación hacia el aprendizaje, que sepan relacionar las nociones entre sí y cómo y dónde buscar más.

Macarena Barahona (2019, p. 149), por su parte, describe así el compromiso de Carmen Lyra con la educación y el aprendizaje:

Su compromiso con la niñez la lleva a dedicarse a la docencia y revolucionar la pedagogía modernizando la atención a la niñez, procurando siempre una visión integradora de las necesidades y del compromiso del magisterio para resolver integralmente las desigualdades sociales.

El aprendizaje, por lo tanto, está condicionado por el tipo de relaciones que las personas son capaces de establecer entre sí. Este aprendizaje está mediado por el mundo y por los conflictos que en él reconocemos. Implica siempre afectividad.

El papel de la persona docente es traer la realidad al aula. Ignorar esa realidad –de la que las personas docentes también son parte– es hacer de la educación una mediación eficaz para perpetuar la injusticia. Dejarse incomodar por la realidad es parte del

aprendizaje en la educación propuesta por Carmen Lyra. De esta manera, ella se adelanta a las pedagogías liberadoras desarrolladas a partir de los años 60 desde distintas experiencias de educación popular, los aportes de Pablo Freire y la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano (1968).

2.2.3. Pedagogía desacralizadora

Para Chase (1988, p. 9), Carmen Lyra «fue ante todo una educadora. Por eso encontramos en su prosa un interés didáctico equivalente a su preocupación por el desarrollo social y las contradicciones humanas». Como educadora, desarrolló una didáctica narrativa orientada a desacralizar varias instituciones de su tiempo. Es Isabel Ducca (2011, p. 24) quien ha intuido mejor, en Carmen Lyra, esta acción desacralizadora de los «símbolos con los que la ideología dominante justifica la existencia de opresión y sumisión de sus víctimas».

En el escrito de Carmen Lyra, *Todos responsables*, de 1911, por ejemplo, Ducca (2011, p. 24) reconoce una visión liberadora del Evangelio «que contrasta con los deseos de hundir a la víctima en una muerte social por el descrédito de su conducta». Hay ahí una fuerte crítica a la moral dominante y a la hipocresía de muchas personas que se llamaban cristianas. Se trata de la desacralización de la religión, de la denuncia del «negocio de la fe» y del rechazo ante la alianza de la Iglesia con los ricos y ante la imposición de modelos de conducta rígidos.

Los verdaderos crucificados son las personas empobrecidas, sobre todo las mujeres víctimas de la pobreza y la violencia. En los relatos de Carmen Lyra «se anula la capacidad de la moral dominante para clasificar a los seres humanos como pecadores o puros... La sobrevivencia en condiciones infrahumanas carece de moral» (Ducca, 2011, p. 26).

Según Chase (1988, p. 9), lo que hizo Carmen Lyra fue secularizar elementos religiosos para ubicarlos en la vida misma, excluyendo aspectos alienantes, sin desconocer que son parte del alma popular.

Carmen Lyra también desacraliza a la familia y al matrimonio. En sus relatos, la familia suele ser presentada como un espacio conflictivo en el que afloran contradicciones: «Las relaciones familiares están permeadas por el autoritarismo de las madres, la ausencia emocional de los padres o con una presencia abusiva; también se presenta el caso de padre agresor y la mujer y los hijos resultan ser víctimas de la violencia o el alcoholismo» (Ducca, 2011, p. 27). En el matrimonio las mujeres pierden autonomía; en vez de asegurar felicidad, muchas veces asegura el triunfo del egoísmo, la violencia y la insensibilidad por parte de los hombres. Por el matrimonio y la maternidad, las mujeres pierden vitalidad.

Carmen Lyra desacraliza el trabajo. Muchas de sus narraciones describen las consecuencias del trabajo explotador en los seres humanos. Muestra el «efecto devastador que el trabajo, como mecanismo de apropiación de la vida y de la voluntad humana, posee en el cuerpo y la conciencia de los dominados» (Ducca, 2011, p. 29).

La desacralización (de la religión, de la familia, del trabajo, de la política) es, para Carmen Lyra, una acción social y también un componente de la acción educativa. En efecto, la educación implica ir más allá de las apariencias y de los discursos aprendidos, para desvelar las razones ocultas, las intenciones no dichas, las palabras no

pronunciadas. Por eso, la educación –si quiere ser espacio para la transformación de la realidad social– implica una fuerte dosis de osadía. A Carmen Lyra, esa osadía le costó persecución y exilio, pero nunca renunció a ella. En conclusión, para esta educadora costarricense la disociación entre aula y realidad termina siendo nociva para el aula y para la realidad. El aula se convierte en un espacio alienante y la realidad sigue siendo injusta. El potencial transformador del aula implica que desde ella la realidad sea conocida y los modos de convivencia sean cuestionadas. El aprendizaje acontece cuando nos hacemos cargo de la realidad con toda su conflictividad.

Otro aporte importante de Carmen Lyra a la pedagogía latinoamericana, del que es necesario hacer al menos una breve mención, es la relación entre narrativa y educación. Sus escritos –trátese de novela, cuentos o artículos cortos– tienen una clara finalidad educativa. Algunos cuentos fueron escritos como recursos didácticos. Particular mención merecen los *Cuentos de mi Tía Panchita*, con los cuales la autora –acudiendo a personajes tomados de distintas tradiciones narrativas, como la afrocostarricense– pretendió inculcar valores como la astucia, la creatividad y la atención ante las circunstancias.

3. Berta Isabel Cáceres Flores

3.1. *Apuntes biográficos*

Berta Isabel Cáceres Flores nació el 4 de marzo de 1971 en la Esperanza, Intibucá, Honduras. Del pueblo lenca, Berta heredó su espíritu de resistencia. Durante su infancia y adolescencia colaboró con su madre en la lucha social y formó parte de organizaciones estudiantiles. Se graduó como maestra.

Fue cofundadora, en marzo de 1993, y dirigente del Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH), organización nacida con el propósito de defender las culturas y territorios de los pueblos indígenas hondureños.

La caracterizó su lucha social y medioambiental. Organizó la resistencia contra la privatización de los ríos, los proyectos madereros, mineros e hidroeléctricos y contra la militarización de los territorios en los que se organizaba la resistencia. Destacó en la lucha contra el proyecto hidroeléctrico Agua Zarca, en el departamento de Santa Bárbara.

El 26 de junio de 2009, dos días antes del golpe de Estado contra el presidente Manuel Zelaya, Berta Cáceres se expresaba así:

Estamos en este momento librando una resistencia, una lucha histórica, que le da la posibilidad al pueblo hondureño de conformar un nuevo estado del pueblo y una nueva Constitución, para dar un paso hacia la refundación de nuestro país en la diversidad, en principios como la dignidad, la soberanía, el respeto a las identidades, a las libertades, respeto a los derechos humanos de los pueblos indígenas y negros, de las mujeres, de los jóvenes, de campesinos y campesinas, de todos los sectores rurales y urbanos, y muchas otras iniciativas como principios que han salido del movimiento popular y también de la gente que de forma espontánea está haciendo propuestas¹.

¹ Este texto forma parte de un comunicado a los movimientos sociales y a la comunidad internacional, incluido en KOROL, 2009, p. 44.

Berta Cáceres lideró las protestas contra el golpe de Estado del año 2009 y criticó fuertemente las políticas promovidas por el presidente Juan Hernández. Afirmó que

la resistencia no empezó con el golpe de Estado militar-empresarial el 28 de junio de 2009. Que la resistencia ya llevaba 500 años de lucha de los pueblos indígenas y negros. Pero el golpe de Estado recrudesció fuertemente la situación de represión y persecución sobre el pueblo hondureño, al reforzar las estructuras militares –instalando nuevas o reponiendo las ya existentes– para avanzar sobre los territorios indígenas, entregando los bienes comunes al capital internacional. (Alianza Biodiversidad, 2016, p. 23)

Berta luchó de manera particular por la defensa del territorio Lenca y de los derechos de los pueblos indígenas: «Promovió la implementación del derecho a la Consulta Previa, Libre e Informada (CPLI), consignado en el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas» (Alianza Biodiversidad, 2016, p. 25).

Durante las últimas décadas, los movimientos sociales habían tenido que hacer frente a los megaproyectos extractivistas que se ubicaron en Honduras. En una entrevista, dos años después del golpe de Estado, Berta afirmaba:

Se han puesto al servicio de las transnacionales y del poder oligarca –en bandeja de plata– todos los bienes naturales, las riquezas de este país, prácticamente subastándolos a través de eventos como el llamado: Honduras abierta para los negocios, donde se entregó prácticamente a todo el país: privatización de agua, de proyectos de educación públicos, de salud. Se concesionaron territorios de los pueblos indígenas y negros para hacer hoteles de montaña, privatizando cordilleras para hacer desde discotecas gigantes flotantes frente a los pueblos garífunas, hasta bases militares, puertos para grandes cruceros de lujos, ciudades modelo que ya van a construir –dicen ellos–².

Durante todos sus años de lucha sufrió –como muchas otras personas con liderazgo social en Honduras– persecución y amenazas de muerte; fue judicializada y fue detenida por las autoridades por sus luchas sociales. Finalmente, las amenazas se cumplieron y Berta fue asesinada en la madrugada del 3 de marzo de 2016.

Su hijo, Salvador Zúñiga (2016, p. 26), al explicar las razones del asesinato, afirma que a Berta la mataron por entender que

esta lucha va mucho más lejos de toda frontera. Que este sistema atenta contra la vida de nuestro planeta, atenta contra las cosmovisiones de este mundo y nos llama a la indiferencia, a no sentir cada injusticia en este mundo como algo que es injusto para todos, a convencernos de que no estamos juntos, a pensar sólo en nosotros.

Berta fue educadora, pero no en el aula, sino en la calle, en los caseríos. La educación, para Berta, implicó siempre caminar, marchar, no estar quieta. Y ese camino lo hizo en compañía: las víctimas del capitalismo voraz se *re-unen* en el camino, se educan mutuamente mientras caminan, porque el camino abre posibilidades para la conversación y la concientización, para la complicidad y la osadía. La educación es un camino en compañía.

² Este texto forma parte de una entrevista realizada por Claudia Korol (Alianza Biodiversidad, 2016, pp. 23-24).

3.2. *Aportes de Berta Cáceres para una pedagogía decolonial*

Berta Cáceres se graduó como maestra, pero ella fue sobre todo educadora del pueblo, de las comunidades en resistencia. Ella entendió muy pronto la relación estrecha que existe entre educación y resistencia: la resistencia se nutre de los procesos educativos y las comunidades en resistencia inventan sus propias pedagogías.

Berta Cáceres «simboliza, junto a muchos otros hombres y mujeres latinoamericanas, la lucha por el territorio. No por la tierra sola, sino por la conjunción de aspectos políticos, sociales, culturales y económicos que representa» (Aldana, 2017, párr. 1). La lucha por el territorio no es posible sin una pedagogía de la resistencia que involucra a todas las personas de la comunidad: niñas, niños, jóvenes, hombres y mujeres, personas adultas mayores.

La pedagogía de la resistencia, en Berta Cáceres, tiene como punto de partida la toma de conciencia, es decir, la capacidad de comprender como problema y como amenaza aquellas dinámicas sociales y proyectos económicos que generan víctimas y a las que nos hemos acostumbrado. Por eso, Carlos Aldana afirma que Berta Cáceres es «una muestra de esa enorme escuela de las luchas campesinas por el territorio que está generando aprendizajes que la educación más tradicional y conservadora va a ocultar, negar o descalificar» (Aldana, 2017, párr. 2).

La pedagogía de la vida (inspirada en la espiritualidad lenca) implica reconocer que la protección del medioambiente no solo es urgente para la vida de las personas y las comunidades, sino también para la sobrevivencia del planeta. En el discurso pronunciado en ocasión del Premio Goldman, Berta Cáceres recordó la fuente de sus luchas: «En nuestras cosmovisiones somos seres surgidos de la tierra, el agua y el maíz. De los ríos somos custodios ancestrales el pueblo lenca, resguardados además por los espíritus de las niñas, que nos enseñan que dar la vida de múltiples formas por la defensa de los ríos es dar la vida por el bien de la humanidad y de este planeta»³.

Se trata también de una «pedagogía de la vigilia»: las comunidades tienen que estar atentas, despiertas, vigilantes. En el mismo discurso ya citado, exclamó: «¡Despertemos! ¡Despertemos Humanidad! Ya no hay tiempo. Nuestras conciencias serán sacudidas por el hecho de sólo estar contemplando la autodestrucción basada en la depredación capitalista, racista y patriarcal».

No cabe duda de que es también una pedagogía de la osadía y de la transgresión como lo expresa magistralmente Claudia Korol (2018, p. 8) cuando describe así las muchas facetas de esta educadora popular:

Pero Berta no es mito ni leyenda. Es una mujer que transgredió muchas fronteras en las que se pretenden encerrar los proyectos libertarios. Revolucionaria desde jovencita, casi desde niña, maestra, madre de tres hijas y un hijo, amiga entrañable, hija, hermana, tía, prima, compañera, internacionalista, guerrera del pueblo Lenca, pedagoga del ejemplo, cuidadora de la naturaleza, de los ríos, de los bosques, de la biodiversidad, de la cultura y de la espiritualidad, activista antimilitarista, apasionada por las revoluciones de Cuba, Venezuela, Vietnam, Palestina, Kurdistán, de la experiencia zapatista, de la lucha heroica del pueblo colombiano, del pueblo salvadoreño –al que lo hizo también suyo participando activamente en la vida guerrillera junto al FMLN–, educadora popular, comunicadora, lectora infatigable, feminista en sus actos y en su pensamiento, líder de

³ Palabras de Berta Cáceres al recibir el Premio Goldman, el 20 de abril de 2015, en San Francisco.

la resistencia al golpe de Estado, promotora de la Refundación de Honduras. Muchas Bertas y siempre la misma: la compañera indomesticable.

Se puede decir que la pedagogía de Berta se alimenta de lo propio: de la propia cultura, de las propias memorias comunitarias y cosmovisiones, de los propios saberes y, especialmente, de los propios derechos, sobre todo el derecho de los pueblos a decidir por su territorio. Para Carlos Aldana (2017), la vida y el compromiso de Berta Cáceres son toda una escuela que

nos está evidenciando la necesidad de que no desconectemos la tierra del territorio en cuanto concepción sociopolítica, pero también en cuanto a la dimensión cultural que tiene. Cuando llegan las máquinas a extraer minerales o desviar ríos, no solo llegan con la muerte de los microsistemas sino también con la destrucción de rasgos y elementos culturales que son más difíciles de recuperar. (párr. 5)

La lucha de Berta desafía a los sistemas educativos y los urge a hacerse cargo de la realidad, a dialogar con los movimientos sociales, a desvelar las dinámicas sociales que oprimen y marginan y a distinguir, en las propias culturas, las tradiciones que generan justicia de aquellas que fragmentan y alienan.

Para Berta Cáceres, el trabajo educativo comunitario (educación popular) es acción política desde la que se hace resistencia a los políticos y a la voracidad de las empresas multinacionales. Homand (2016, párr. 3) recuerda que, para ella,

la política abarca cada aspecto de la vida cotidiana. Está explícita en sus demandas, propuestas, relaciones, solidaridades, voces, estrategias, alianzas, objetivos, sus debates, crítica y autocrítica. Es, sobre todo, una política que tiene que ver con su propia construcción de conceptos y conocimientos, que son afines a su cultura e identidad y con la cual buscan empoderarse y alzarse contra la injusticia.

Para concluir, es importante observar que Berta Cáceres no es una educadora solitaria: ella forma parte de un amplio movimiento de educación popular-liberadora presente en América Latina desde mediados del siglo xx, que se concretó en variadísimas experiencias de educación rural, campesina, de mujeres, dentro y fuera de los movimientos sociales. Berta enriquece esa tradición pedagógica con su propio ímpetu y con la herencia espiritual del pueblo lenca.

4. Conclusiones

Las anteriores páginas nos muestran el valor de las pedagogías locales, contextuales, históricamente situadas. El compromiso y las luchas de Carmen Lyra y de Berta Cáceres nos ayudan a comprender la relación estrecha que puede existir entre pedagogía y liberación, entre educación y resistencia, entre proceso educativo y praxis política, entre didáctica y emancipación. Nos muestran también el rostro femenino de la pedagogía y de las luchas sociales en un contexto en el que a las mujeres se les suele atribuir la función *enseñante* en las aulas, mientras que a los hombres se les asigna sobre todo la función *pensante* en la academia y la tarea *revolucionaria* en las trincheras.

El trabajo socioeducativo de ambas mujeres y la forma en que acabaron sus vidas nos recuerdan la parcialidad (no neutralidad) de las pedagogías y de las prácticas educativas y nos advierten que una educación honesta con la realidad social de Centroamérica resulta incómoda y peligrosa.

Ambas apuestan por prácticas educativas cuidadoras y, por eso mismo, al servicio de la vida. Ellas nos muestran lo urgente que es, actualmente, seguir apostando por pedagogías vigilantes y transgresoras.

María Isabel Carvajal y Berta Cáceres, dos mujeres que no coincidieron en el tiempo, pero sí en sensibilidad social y pedagógica, visibilizan el rostro político de la educación y, a la vez, desvelan la ambigüedad de los procesos educativos. Una lo hace sobre todo a través de la narración escrita, la otra sobre todo mediante la organización política. Narración y organización son acciones educativas orientadas a transformar la realidad, y son –a la vez– acciones políticas.

En estas dos mujeres centroamericanas, la educación desborda a la escuela: sale de ella para ir al encuentro de las voces y los rostros de las víctimas del patriarcado y de la voracidad de las grandes empresas. Para ambas, la educación tiene una función «desacralizadora» y transformadora: se desacralizan la religión, el trabajo, la empresa; se revaloran la espiritualidad, la organización comunitaria, la resistencia. Ambas desarrollan una pedagogía de la vida que debe inquietar e incomodar a las formas tradicionales de pensar y hacer educación.

Carmen Lyra y Berta Cáceres nos recuerdan que es necesario aprender a releer, a partir de la historia y del contexto centroamericano, y sobre todo a partir de nuestras pedagogías, las producciones pedagógicas de otras latitudes.

Los aportes de Carmen Lyra y de Berta Cáceres invitan a superar la distancia construida históricamente entre academia y prácticas de educación popular. Ambos espacios (académica y espacios comunitarios-populares) se necesitan mutuamente. La academia distanciada de los procesos y de las conflictividades sociales corre el riesgo de volverse reiterativa y de ofrecer respuestas a preguntas que nadie formula. La educación popular, desconectada de la academia, pierde la oportunidad de enriquecerse con nuevas interlocuciones y posibilidades de alianzas.

5. Referencias bibliográficas

- ALBURQUERQUE, P. (2010). Ruben Darío: a emoção singular das Américas. En D. STRECK (coord.), *Fontes da pedagogia latinoamericana: uma antologia* (pp. 149-163). Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- ALDANA, C. (2017). La escuela de las luchas campesinas por el territorio. *El Diario de la Educación*. Recuperado el 2 de febrero de 2021, de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/03/03/la-escuela-de-las-luchas-campesinas-por-el-territorio-a-berta-caceres/>
- ALIANZA BIODIVERSIDAD. (2016). ¡Berta vive, la lucha sigue! *Biodiversidad, Sustento y Culturas*, 88, 23-26. Recuperado el 8 de enero de 2021 en <https://www.grain.org/article/entries/5437-descargue-la-revista-completa-biodiversidad-88-2016-2>
- ARGUETA, B. (2017). El pensamiento pedagógico de Natalia Górriz. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 11-33.
- BARAHONA, M. (2019). María Isabel Carvajal: feminista y artista. *Revista Herencia*, 32(2), 145-187.

- CABALUZ, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. Recuperado el 3 de febrero de 2021 en DOI: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- CHASE, A. (ed.). (1999). *Carmen Lyra, Relatos escogidos*. San José: Editorial Costa Rica.
- D'ANTONI, M. (2015). Carmen Lyra: una Pedagogía acallada en Costa Rica y sus vinculaciones teóricas. Ponencia en *Tercer Congreso internacional de Investigación Educativa*. San José, Costa Rica.
- DUCCA, I. (ed.). (2012). *Carmen Lyra, la educadora: una pedagogía para la vida*. San José: ANDE.
- GONZÁLEZ, L. y SÁENZ, C. (eds.). (1977). *Carmen Lyra*. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.
- GUELMAN, A.; CABALUZ, F. y SALAZARA, M. (coords.). (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- HOMAND, J. (2016). Berta Cáceres y el mortal costo de defender la tierra. *Ecología Política*. Recuperado el 9 de diciembre 2020, de www.ecologiapolitica.info/?p=6085
- KOROL, C. (2018). *Las revoluciones de Berta*. Buenos Aires: América Libre.
- LEME, M. C. (2019). *Territórios e/m afetos roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social*. Tesis doctoral en Universidad de Blumenau. Repositorio institucional FURB. Recuperado el 5 de febrero de 2021, de <https://bu.furb.br/consulta/novaConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=esconde&CdMFN=366520>
- MÉNDEZ, J. M. (2020). Aportes para una pedagogía centroamericana de la razón afectiva. En R. FORNET BETANCOURT (ed.), *Miradas interculturales para una nueva propuesta cognocitiva* (pp. 149-166). Aachen: EIFI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2017). *Evolución del pensamiento pedagógico en Nicaragua*. Managua: MINED.
- MORALES, C. (ed.). (2012). *Cinco maestros del siglo XX*. Cuadernos Prometeo, 32. Heredia: Universidad Nacional.
- MORALES, R. (2005). Dos personajes: un pensamiento educativo latinoamericano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18.
- PINHEIRO, L. (2019). Popol wuj y a pedagogia maya da milpa. En D. STRECK et al. (eds.), *Fontes da pedagogia latino-americana: heranças (des)coloniais* (pp. 23-35). Curitiba: Appris.
- ZÚÑIGA, S. (2016). La lucha de mi mamá... *Biodiversidad, Sustento y Culturas*, 88. Recuperado el 19 de febrero de 2021, de <https://www.grain.org/article/entries/5437-descargue-la-revista-completa-biodiversidad-88-2016-2>

DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO DESDE O TÓPOS DA TERRA E DA COLETIVIDADE NAS FILOSOFIAS DE RODOLFO KUSCH E AILTON KRENAK

*Decolonize the education from the tópos of Earth
and Collectivity in the thoughts of R. Kusch
and A. Krenak*

Descolonizar la educación desde el tópos de la Tierra
y el Colectivo en los pensamientos de R. Kusch
y A. Krenak

Dulcelene CECCATO

Instituto de Ensino e Assistência Social – IEAS. PR. Brasil

Correo-e: dulcelenececcato@gmail.com

Recibido: 13 de abril de 2021

Envío a informantes: 26 de abril de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMO: O artigo é uma reflexão crítica sobre o paradigma do pensamento, da linguagem e dos métodos da produção filosófica sul americana, em linha, todavia, com uma epistemologia euro-anglocêntrica que retroalimenta, perpetua e inova a colonialidade contemporânea, em detrimento do *modus vivendi*, dos temas e das problemáticas próprias dos povos do continente. Para tal, partimos da hermenêutica de dois elementos considerados originários e perduráveis na vida dos povos sul americanos: a ‘Terra’ e a ‘Coletividade’, formulados também com o termo ‘Estar’ em substituição ao ‘Ser’, os quais são abordados filosoficamente por dois pensadores, Rodolfo Kusch e Ailton Krenak. Apesar de pertencerem a diferentes épocas, eles enunciam que a terra e a coletividade, com os seus significados e legados ancestrais, formam uma irredutível e persistente resistência à ocidentalização das culturas marginais. Em base à interpretação deste

tópos: a terra e a coletividade e seus significados, passamos a inferir criticamente sobre os princípios educacionais em curso e a urgência de superar as colonialidades veladas que pervadem seus fundamentos alinhados aos anseios mercadológicos, buscando, por fim, recuperar a perspectiva ética e intercultural de convivência, tanto entre os povos quanto com as constelações de viventes, como uma contrapartida ao modelo usurpador dos recursos, imposto pelo mercado global.

PALABRAS-CHAVE: estar; coletividade; terra; decolonialidade.

ABSTRACT: This article presents a critical reflection on the paradigm of thought, language, and methods of South American philosophical production, interwoven with Euro-Anglocentric epistemology which feeds into, perpetuates and innovates, contemporary coloniality. Though to the detriment of the *modus vivendi*, these themes and peculiarities encompass the different cultures of the Continent. For this purpose, I begin by discussing the hermeneutics of two elements considered to be original and lasting in the lives of South American people: the 'Earth' and the 'Collectiveness', also formulated with the term 'Estar' in place of 'Being'. Such concepts are examined philosophically through the works of Rodolfo Kusch and Ailton Krenak. Although belonging to different eras, the works of Kusch and Krenak collectively state that the earth and the collectiveness, with their ancestral meanings and legacies, form an irreducible and persistent resistance to westernization of marginal cultures. Based on the interpretation of this *tópos*: the earth and the collectiveness and their meanings, I critically discuss aspects of the current educational principles and the urgency to overcome the veiled colonialities that undermine its foundations. Furthermore, I try to recover the ethical and intercultural perspective of coexistence, both among peoples and with the constellations of living beings, as a counterpart to the source-usurping model imposed by the global market.

KEY WORDS: estar; collectiveness; Earth; decoloniality.

RESUMEN: El artículo es una reflexión crítica sobre el paradigma del pensamiento, lenguaje y métodos de la producción filosófica sudamericana, en línea, todavía, con una epistemología euro-anglocéntrica que retroalimenta, perpetúa e innova la colonialidad contemporánea, en detrimento del *modus vivendi*, de los temas y problemas peculiares de las diferentes culturas del continente. Para ese fin, comienzo discutiendo la hermenéutica de dos elementos considerados originales y perdurables en la vida de los sudamericanos: la 'Tierra' y la 'Colectividad', también formulada con el término 'Estar' en sustitución al 'Ser', que son abordados filosóficamente por dos pensadores sudamericanos, Rodolfo Kusch y Ailton Krenak. A pesar de pertenecer a diferentes épocas, estos pensadores afirman que la tierra y la colectividad, con sus significados y legados ancestrales, forman una resistencia irreductible y persistente a la occidentalización de las culturas marginales. A partir de la interpretación de este *tópos*: la tierra y la colectividad y sus significados, analizo críticamente aspectos de los principios educativos actuales y la urgencia de superar las colonialidades veladas que impregnan sus fundamentos, alineadas con preocupaciones mercantiles. Además, busco recuperar la perspectiva ética e intercultural de la convivencia, tanto entre los diversos pueblos como con las constelaciones de seres vivos, en contraposición al modelo usurpador de los recursos impuesto por el mercado global.

PALABRAS CLAVE: estar; colectividad; tierra; decolonialidad.

1. Introdução

AO CONCLUIR UM CURSO sobre filosofia indígena na Universidade de Oruro, Bolívia, em 1967, o filósofo argentino Rodolfo Kusch disse: «Se trata de llevar a América a la conciencia, para ello nada mejor que el pensamiento indígena. Creo por otra parte, y esto entra en la parte fundamental de mi cursillo, todos llevamos al indígena adentro, aunque vengamos de Buenos Aires, de Nueva York o de Berlín» (2010, p. 307). Ele chamava a atenção para o problema de uma filosofia ou de um pensar sobre o mundo e a existência no espaço-tempo de uma *estância*¹ situada. Precisamente o *estar* – e não o *ser*! – foi um dos problemas que filosoficamente mais impressionou Kusch e o levou a investigar o seu significado nas línguas faladas no continente, incluindo alguns idiomas originários dos povos andinos. *Estar*, verbo que embora advindo das línguas europeias trazidas pelos colonizadores, expressa algo sobre «nosotros», os habitantes deste continente de Abya Ayala², e difere do *Ser*, verbo-substantivo greco-latino que se universalizou como o princípio absoluto da filosofia ocidental. Tal princípio determinou um modo de saber-se existente. Quando os europeus chegaram no continente americano, esse modo de saber-se existente se configurou como o «sujeito moderno». *Estar*, em vez, pareceu a Kusch como um termo com o qual se poderia compreender um modo de resistência àquele modelo de humanidade que penetrou no continente e que perdura como uma tensão entre a condição de *colonialidade* e a busca de uma identidade própria. Abordar a visão de Kusch é o mesmo que realizar um encontro consigo mesmo, com uma lógica plural que marca a identidade de Abya Ayala, frente à influência ocidental no pensamento filosófico.

Neste artigo buscaremos recuperar o sentido da investigação filosófico-antropológica do filósofo argentino Rodolfo Kusch fundada sobre o verbo *Estar*, focalizando apenas alguns escritos de sua ampla obra e que abordam diretamente o problema do ensino. *Estar* parece traduzir um «desvio», uma *resistência* com significado espacial, em oposição ao significado temporal de mão-única plasmado pelo *Ser*, como termo euro-anglocêntrico que se universalizou através da filosofia moderna nas colônias e estendeu-se até a contemporaneidade. Para ampliar e corroborar esta crítica, tomaremos a abordagem de Ailton Krenak, líder indígena brasileiro, pensador e ambientalista, que nos coloca diretamente em contato com a sabedoria das culturas indígenas atuais e nos permite a possibilidade de pensar para além do «conceito» – marcado por um universalismo absoluto que constituiu um mundo fragmentado, separado e dualista no ocidente. Krenak opera uma desconstrução da pseudo humanidade dos humanos em detrimento da Terra como *tópos* e princípio integrador de toda as di-

¹ «Estância» (do latim, *estandia*) deriva de *estar* com significado de *lugar* onde se está por algum tempo. Kusch utilizou este termo referindo-se ao oposto de *essência nacional*, ou seja, estância que se situa fora da ciência e de uma subjetividade produzida como projeto de ser nacional.

² Neste artigo vou utilizar o nome Abya Ayala para nomear o continente americano. Este nome de origem *kuna* que se traduz como «tierra de sangre», foi firmado no *II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Ayala*, em Quito, em 2004, para designar o caráter intercultural original do Continente e de sua situação presente, contrapondo ao nome de América Latina, usado pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdeemüller e instaurado ao final de 1700 pelas elites crioulas e movimentos independentistas. Até então, os povos originários do continente nominavam suas regiões por: Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama e outros nomes.

versidades e doador de vida. Este autor publicou nos últimos anos duas breves obras, densas de crítica sobre a mentalidade prospectiva que move a vida e a educação rumo a um horizonte imaginário e de narrativa única, que visa sobretudo a retroalimentação da globalização do mercado. O que une estes dois pensadores é o esforço de interpretar a vida continental desde o ponto de vista de habitar a Terra com seus significados ancestrais e comunitários e, a partir disso, superar o paradigma usurpador que esgota as energias não só da vida do planeta, mas também as da existência das coletividades humanas em suas ricas relações interculturais e com as outras constelações de viventes no contexto do continente sul-americano.

2. A invenção da humanidade

Ailton Krenak tem feito ultimamente, uma fundamental pergunta: «somos mesmo uma humanidade?» (2019, p. 12). É urgente reconsiderar a humanidade à luz da experiência situada dos povos originários e dos povos do Continente que carregam em sua subjetividade a «herida abierta» da colonialidade (Anzaldúa, 1987, p. 25), a qual sangra até nossos dias. A pergunta de Krenak amplia grandemente este questionamento sobre uma humanidade continental, marcada pelo ferro da violência do genocídio de milhões de pessoas que habitavam originariamente este lugar e, por consequência, o imenso epistemocídio que dela adveio. Definitivamente, desapareceram muitas sabedorias de vida. O ferro da violência também marcou a escravidão de povos traficados do continente africano, o que não poderemos abordar neste artigo. Krenak começa se referindo ao conceito de humanidade, fundado na ideia de que brancos europeus possuíam uma «humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida» (2019, p. 11). Conhecemos os danos que esta visão trouxe à história. Não abordaremos também as já conhecidas reflexões sobre *colonialidade/decolonialidade*, desenvolvidas pelo grupo de Walter Dignolo, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres e outros. Suas preciosas reflexões e evoluções, ainda que necessárias para a crítica filosófica e sociológica de nossa condição de colonialidade, se encontram conformadas ainda numa oposição que se refere ao paradigma euro-anglocêntrica impactando o pensamento, uma vez que suas categorias e métodos ainda estão presos àquelas referências³. Embora a grande dificuldade para encontrar uma linguagem que não nos atraia, nossa reflexão pretende partir dessa *estância* onde pisam nossos pés, ou seja, de um ponto espacial e de uma linguagem que alcance desvelar a colonialidade que ela, precisamente, critica e, eventualmente, ignora.

A «humanidade» questionada por Krenak vai além daquela questionada pelo pensamento decolonial. Trata-se de uma consciência mais alargada, de liberar-se de um agrilhoamento a que nossos espíritos estão atados e de desvincular a natureza acrisolada na imagem de objeto ou recurso, situada «fora» da consciência, a saber, que «fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto o lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo do

³ Veja-se, por exemplo, a «arqueología y genealogia de Foucault» utilizada por Santiago Castro-Gómez em *Crítica de la razón latino-americana* para analisar as narrativas que produziram uma entidade chamada América Latina. Embora sua validade, não alcança, todavia, liberar-se da referência eurocêntrica.

qual somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade» (Krenak, 2019, p. 16). Desse modo, essa «humanidade» dos humanos transformou a Terra em recurso, coisa, matéria a ser comercializada, predada, com critérios que a deformam perigosamente. E nesse paradigma funciona a economia, a ciência moderna que gera a técnica e todo o nosso modelo de convivência social.

O pensamento decolonial representa um grande passo na tomada de consciência de uma dependência cultural, simbólica, linguística e epistemológica, originada na modernidade colonial, como já denunciavam Enrique Dussel e Juan Carlos Scannone nos primórdios da Filosofia da Libertação (Ardiles *et al.*, 1973). Porém, a decolonialidade não é apenas uma questão dos povos que sofreram a colonização europeia e que por razões múltiplas ainda reafirmam a colonialidade em seus modos de vida e pensamento. Ela é, contudo, uma questão de escolher entre a continuidade ou não da existência do planeta Terra, como nos lembra Krenak. A «humanidade branca» que se pensou possuidora do saber absoluto e à qual pensamos possuir também nós, os habitantes desse continente, é a mesma que chegou a patamares de desenvolvimento tais, a ponto de criar instituições que difundem a ideia de «sustentabilidade». Nossas Universidades, o Banco Mundial, a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e outras instituições corroboram, em verdade, um caminho para a existência encerrada em «bolhas ambientais», como um destino inevitável. Uma ilusão, entretanto, agonizante pois suas ações deixam transparecer a falsa garantia de sobrevivência de todos num planeta. Nascidas dentro de um paradigma cartesiano que estabeleceu a realidade como «sujeito», de um lado, e as coisas como «objeto» de outro – sendo que o primeiro se sobrepõe em tudo ao segundo –, essas instituições trabalham não para mudar a separação entre humanidade e Terra, mas para «manter apenas alguns lugares como amostra grátis da Terra» (Krenak, 2019, p. 12). De modo geral, todos estamos de acordo em «preservar» estas «bolhas ambientais», isto é, cuidar que em certos lugares se pode ir e refugiar-se num fim de semana, longe do burburinho urbano e de nosso cotidiano *artificial* e experimentar como a Terra era. Assim afirmamos, legitimamos e perpetuamos um certo tipo de ciência, de sustentabilidade e de humanidade, essa mesma estabelecida pelos colonizadores de um tempo e sempre atualizada pelo pensamento moderno e pós-moderno, focados em manter «bolhas econômicas» que se encarnam, por sua vez, em sistemas, instituições e políticas de origem euro-anglocêntricas mascaradas de fenomenalidade local.

3. Assumir o indígena

Antes de mais nada, é preciso esclarecer os termos. Quem é indígena, quem é índio? Para Kusch, o indígena indicava algo como «o nosso». Ele se referia à América como América do Sul, este continente, seus problemas, potencialidades e mazelas: «En Sudamérica es preciso asumir lo indígena, eso es autenticidad» (2010, p. 315). É a afirmação de que aqui prevalece um sentir indígena, ainda que não se admite, e que é preciso reconhecer isto no profundo da cultura. Ele falava de uma filosofia a serviço da vida. Não de uma vida alienada, num lugar estrangeiro ou estrangeirado. Mas de uma filosofia a ser sempre criada, porque comprometida com a vida situada: «Ahora

bien, para crear filosofía hay que ser libre ante todo, interiormente libre, aunque pertenezca a un continente esclavizado y colonial. Y para ganar esa libertad, eso es grave, es preciso superar nuestro complejo de inferioridad sudamericano» (Kusch, 2010, p. 312). A superação da colonialidade parece não se fazer criticando-a simplesmente. Em vez, é preciso assumi-la a nível de consciência, como condição que marca nossas existências. Há, entretanto, um segundo passo depois desse: é preciso abraçar toda a possibilidade para além dessa condição, ou seja, voltar-se ao que ficou à margem, sufocado, desviado numa espécie de resíduo *inconsciente*. Este conteúdo existencial, embora marginalizado, é tão atuante quanto o que se instalou como ocidentalidade. Há que liberar esse resíduo. É aqui que se encontra a missão da filosofia de liberar o espírito agrilhado: «Empieza por uno, ¿y quién es tan valiente de enfrentarse? [...] esa de enfrentarse a sí mismo detrás de la máscara del profesional honorable, del folklorista juntador de fichas o del docente preocupado por una civilización y una cultura que son, al fin y al cabo, extranjeras, o la del funcionario pomposo que se cree columna de su institución» (Kusch, 2010, p. 313). Kusch denunciava uma filosofia acadêmica, institucionalizada, marcada pelo branqueamento das mentes, que servia ao Estado e ao *modus vivendi* urbano claramente ocidental-moderno e descolada da Terra. Uma espécie de «ilusão civilizatória», dirá Krenak (2019, p. 22).

A proposta de Kusch exprime uma séria crítica a um modo de exercer a filosofia como uma função nas academias, no ensino em geral para os quais importa alcançar um modelo de «humanidade»: a humanidade civilizada que continua sendo cultivada na colonialidade das instituições em geral. Liberar-se dessa condição não significa maquiar currículos ou listar e preservar folclore, mas, sim, trata-se de um problema mais interior, espiritual para o quê, é necessário a «valentia», a coragem para enunciar e trazer ao debate. Uma filosofia que serve à vida não poderá se eximir de abraçar a vida velada que se move e resiste nesse continente. Significa, segundo Kusch, abraçar as tantas misérias que nos atormentam, «donde en cualquier momento nos puede sorprender la muerte sin haber hecho nada» (2010c, p. 313). Por conseguinte, assumir filosoficamente a realidade continental é, em primeira *instância*, caminhar para um encontro consigo mesmo e com as estruturas de colonialidade que condicionam nossos próprios pensamentos, linguagem e ações e, em segundo lugar, é ter a coragem de reconhecer as experiências de vidas subjugadas, historicamente violadas nas beiradas das instituições brancas e que são majoritariamente uma possibilidade «outra» de existência e resistência, ainda por serem explicitadas, enunciadas e autoafirmadas. Para isso, há que se inventar métodos, linguagens e narrações a partir daquela resistência residual que a vida mesma preservou. É sempre mais fácil partir de um ponto de vista, próprio do paradigma grego que ligou o sentido da visão ao *logos* e sua apresentação. Talvez, no caso sul-americano, seria mais adequado partir de um *ponto de escuta* não previsto na linguagem filosófica (cf. Mies, 1994, p. 28) das muitas *vozes* (cf. Fornet-Betancourt, 2001, p. 93) ainda não levadas à sério pela filosofia. Mas não está estabelecido que os gregos ou chineses ou egípcios tenham partido de qualquer porto conhecido para forjar suas visões de mundo e suas ciências. Partiram de seus *topói*, certamente. Parece ser este o significado de «valentia» pontuado por Kusch que requer a *criação* que abandona a *imitação* do ocidental.

Retornando aos termos «indígena» e «índio», busquemos adentrar na distinção que faz o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro e à sua crítica à colonialidade, como também sua alternativa decolonial que, embora diferindo um pouco daquelas

de Kusch e dos pensadores e pensadoras da decolonialidade, não é menos radical. Ele nos lembra que «indígena» e «índio» não são sinônimos:

Índios são os membros de povos e comunidades que têm consciência – seja porque nunca a perderam, seja porque a recobram – de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus. Foram chamados de «índios» por conta do famoso equívoco dos invasores que, ao aportarem na América, pensavam ter chegado na Índia. «Indígena», por outro lado, é uma palavra muito antiga, sem nada de «indiano» nela; significa «gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive». (Castro, 2017, pp. 187-188)

É importante resgatar a semântica do termo «indígena» e liberá-lo das conotações pejorativas como a de «selvagem» ou de «bárbaro». Pior que isso, foi a sorte do termo «índio», pronunciado muitas vezes com desdém, sendo que aparece sempre perpassado por aquilo que o filósofo Nelson Maldonado-Torres chamou de «ceticismo maniqueísta misantropo» moderno, que estabeleceu a divisão entre mente (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*), facilitando assim uma articulação das ciências modernas, em linha com o racismo (2007, p. 134). Assim cindidas as humanidades do índio e do negro africano – traficados e escravizados – com a humanidade «civilizada» europeia, as duas primeiras passam a se caracterizar somente pela *res extensa*, sem alma e nem consciência. Entretanto, Castro, ao resgatar a semântica do termo indígena, põe em claro a origem indígena do próprio termo, ou seja, surgiu nas tribos que povoavam o território europeu antes de ele se tornar a Europa civilizada e urbanizada que colonizou outros continentes⁴.

O que significa resgatar o indígena e o índio num processo decolonial, quando foi a mesma colonização que os cunhou com esses nomes e lhes imprimiu uma humanidade rebaixada? Aqui entra a proposta decolonial de Castro que veremos a seguir, ainda que ele não a impõe de tal modo.

4. Povo indígena *versus* Estado de cidadãos

Ante à pergunta de Krenak se somos uma humanidade, poderíamos nos perguntar: e que povo somos? Castro lembra que o termo «povo» só se sustenta no plural porque se trata de «uma multiplicidade singular, que supõe outros povos, que habita uma terra pluralmente povoada» (2017, p. 189). O que não corresponde ao termo «Estado» que, por sua vez, é a condição singular de uma universalidade. No «povo» habita uma diversidade de existências. No Estado habita o cidadão, «como uma pessoa definida, registrada, vigiada, controlada, assistida – em suma, pesada, contada e medida por um Estado-nação territorial» (2017, p. 188). Este é transcendente, seu poder generaliza a pluralidade no termo «cidadão». Todos os que pertencem a um Estado-Nação de

⁴ CASTRO decolonializa melhor o termo «indígena» numa nota de rodapé do artigo supracitado: «A palavra indígena vem do latim *indígena, ae* «natural do lugar em que vive, gerado dentro da terra que lhe é própria», derivação do latim indu arcaico (como *endo*) > latim clássico *in-* «movimento para dentro, de dentro» + *-gena* derivação do radical do verbo latino *gigno, is, genūi, genitum, gignere*, «gerar»; significa «relativo a ou população autóctone de um país ou que neste se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador»...; por extensão de sentido (uso informal), [significa] «que ou o que é originário do país, região ou localidade em que se encontra; nativo» (2017, nota 1, p. 188).

origem greco-latina, imperial, colonial, branca, civilizada, democrática... são cidadãos. Esta é uma generalidade que dissimula toda a diferença, enterra numa monocromia as numerosas cores das culturas e define uma «humanidade» com direitos e deveres, forjada, porém, num paradigma civilizacional da cultura branca europeia. Ocorre que na prática, o que *subsiste* e *resiste* é o plural de povo, e ainda mais: de povos. E se formos mais longe nessa abordagem, o que não é o caso aqui por fugir aos nossos objetivos, vamos perceber que mesmo o paradigma civilizatório encontrou e encontra problemas com a sua generalização na própria Europa onde ele se originou⁵.

Particularmente no caso do Estado brasileiro, os povos indígenas sempre foram concebidos a partir de seu *desaparecimento*, isto é, sua aparência negada por diferir daquela branca, tornada modelo do civil. «Índio» é um humano de segunda ou terceira classe, não é sujeito. Preguiçoso, não quer trabalhar, não quer produzir e se coloca à margem. Por que o imaginário social e cultural continua a concebê-lo assim? Certamente porque os povos indígenas que restaram do genocídio colonial continuaram resistindo e não se submeteram ao jugo da escravidão e do preconceito branco, tampouco aos modos de produção e consumo capitalistas. A colonização, por sua vez, se estende na colonialidade cotidiana de nossos dias e nas ameaças de extinção contínua dos povos indígenas através de violências sistemáticas de diferentes delineamentos. Essa concepção encontra também sua raiz na intenção do «projeto civilizador» que se deu no final do séc. XIX no continente, logo após as independências e a constituição das repúblicas locais. Ela se renova a cada dia naquela mesma concepção de branquear Abya Ayala. A cada tentativa de superação da dependência dos atuais impérios mundiais emerge simultaneamente no continente uma nova-velha tendência que reaviva essas concepções da colonialidade. Assim vemos crescer e se reencarnar ideias fascistas e racistas na maioria dos governos dos países locais, que se sucedem através de golpes cada vez mais complexos, como os jurídicos, por exemplo. O «projeto civilizador» liderado pelas elites crioulas brancas e mestiças do séc. XVIII e XIX pretendia a modernização dos Estados pelo branqueamento biológico do continente e o emparelhamento da economia com a Europa liberal capitalista, pois segundo esses «pais da pátria», a mão-de-obra indígena se mostrava incapaz de alcançar tal meta. Este projeto também contou com a cumplicidade das lideranças europeias que, por sua vez, queriam se ver livres da massa excedente de não-cidadãos – aqueles despreparados para sua industrialização sofisticada e especializada (cf. Zea, 1978, pp. 244-268). Essa massa, além de não consumir, não poderia ser absorvida pela máquina produtiva do capital. Hoje o branqueamento se dá de modo ainda mais transcendente, velado e generalizado nos partidos políticos, nos sistemas educacionais e acadêmicos e, sobretudo, na tecno-economia.

É preciso ainda considerar que, a dar suporte e justificação teórica ao projeto civilizatório no continente, tiveram papel preponderante os movimentos identitários do início do séc. XX que, simultaneamente ou intrinsecamente, oscilavam entre resistir a um projeto importado de modernização e explicar as razões pelas quais, sem uma miscigenação branca, a modernização não aconteceria. Aqui entramos em farta literatura entre autores que defenderam a modernização e os que se voltaram para a

⁵ *Civitas*, do latim, tem sua semântica no Império Romano. Significa «cidade» que é a *Urbes*, que primariamente era Roma. *Civitas* significava também o cidadão romano, com direitos e deveres que nasceram do Foro Romano, do qual se originou o Direito e as Leis que regem a justiça ocidental.

busca de formular uma identidade «latino-americana». É então que a América Latina é inventada: «La ‘idea’ de América Latina es la triste celebración por parte de las élites criollas de su inclusión en la modernidad, cuando en la realidad se hundieron cada vez más en la lógica de la colonialidad» (Mignolo, 2007, p. 81). A lógica da colonialidade se apresenta racializada, na descrição de aspectos psicológicos, geográficos e étnicos dos povos que deveriam formar os Estados-Nação. Eduardo D. Valdés (1997) aborda essa problemática analisando essa literatura do início desse século, a qual desvela a busca de uma *identidade continental*⁶. Portanto, o nascimento dos nacionalismos sul americanos, enfatizando o patriotismo, a língua nacional, o caudilhismo, a crise moral e, sobretudo, a «eugenia» corroboram os dois pilares sobre os quais se ergueu a estrutura dos Estados-Nação, constituindo a colonialidade continental, a saber, a inferiorização natural dos sujeitos e a usurpação da natureza para fins de exploração das ciências europeias (cf. Maldonado-Torres, 2007, p. 135).

O que significa impostar um questionamento em que, de um lado estão os *povos indígenas* e, no outro, o *Estado de cidadãos*? Ou no caso particular do Brasil, o que significa *ser indígena* e *ser brasileiro*? Retornemos aqui às distinções de Castro:

Ser indígena é ter como referência primordial a relação com a terra em que nasceu ou onde se estabeleceu para fazer sua vida, seja ela uma aldeia na floresta, um vilarejo no sertão, uma comunidade de beira-rio ou uma favela nas periferias metropolitanas. É ser parte de uma comunidade ligada a um lugar específico, ou seja, é integrar um povo. Ser cidadão, ao contrário, é ser parte de uma *população* controlada (ao mesmo tempo «defendida» e atacada) por um Estado. O indígena olha para baixo, para a Terra a que é imanente; ele tira sua força do chão. O cidadão olha para cima, para o Espírito encarnado sob a forma de um Estado transcendente; ele recebe seus direitos do alto. (2017, p. 189)

Essa importante distinção pode nos ajudar a responder à pergunta que fizemos anteriormente: que povo somos? Trata-se agora de analisar em qual «território» habitamos com nosso espírito, sentimentos, intelecto, razão, afetos...: o de uma *abstração* ou de uma *pertença*? O de uma *população* (transcendente, universalizada, generalizada e incorporada) ou o de uma *relação* com diferentes sujeitos e formas de vida (concreta, instalada, dinâmica, diferenciada)? Ou somos cidadãos de um Estado ou somos pessoas de um povo-em-relação, com nomes significativos, crenças, símbolos, ética, rica rede de conexões e trocas, consciência de limites, de possibilidades e responsabilidades. Como equilibrar essas experiências a partir da *convivência*, do ponto de partida da *coletividade*?

A isso se refere Kusch ao repetir algumas vezes o apelo à valentia e à coragem de encontrar-se consigo mesmo, ou seja, com as estruturas de colonialidade que habitam nosso espírito e com a colonialidade estrutural na qual habitamos e somos dela dependentes e multiplicadores, que nos possui e nos ilude com uma identidade dissimulada e caricatural. Mas também a coragem de reconhecer os *topói* diversos, bem mais profundos e anteriores à exterioridade das colonialidades estruturais que se prolongam, encarnando-se na ideia de civilidade e sustentando-se pela legislação da máquina estatal, pelos mecanismos da economia neoliberal-financeira e digital, pelo

⁶ Obras literárias desse período, tais como: *Os sertões* de E. da Cunha; *Pueblo enfermo* de A. Arguedas; *Nuestra inferioridad económica* de F. Encina; *Las democracias latinas de América* de F. G. Calderón e outras, forjaram análises em linha com a raça, a identidade social e com vistas ao progresso econômico.

sistema educacional e, enfim, por todo o aparato que visa a sustentabilidade do mercado. Por mercado entendemos aqui a mercantilização e a transformação de tudo num «recurso» útil de produção e consumo, seja matéria prima, bens materiais de primeira necessidade, bens secundários, ideias, significados, símbolos, religiões, relações... Tudo é mesurado, pesado e posto sob a égide do útil para mercadejar. Deste modo, a decolonialidade requer a «saída» de uma *estância* e de uma *instância*: ou seja, tanto de um estado de consciência (ou inconsciência), como também de uma linguagem. Requer ainda um «retorno» ou uma «entrada» num *modus vivendi* ressignificado pelas relações perdidas, que pulsam nos diferentes povos em suas relações entre si e com os outros vivos, isto é, com a diversidade de humanos e todas as constelações de vivos «que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que é a Terra» (Krenak, 2019, p. 48).

5. Sair do conceito para entrar nas relações

Para vencer a colonialidade que se inova cotidianamente é preciso esse «enfrentamiento absoluto consigo mesmo» (Kusch, 2011, p. 105). Não se trata de uma autocrítica filosófica, pois isso seria ainda trafegar sobre o mesmo binário da colonialidade. O que Kusch parece propor é um encontro com o que ele chamou de «resíduo», como dissemos anteriormente. Nele parece subsistir uma experiência milenar de vida: «Y es que en el fondo de América se tropieza violentamente con el milagro de ser hombre, con su profunda e inalienable vejez de serlo» (2011, p. 434). O termo *resíduo* está ligado à visão de Kusch sobre a história que ele distingue entre «história grande» e «história pequena». A história continental não pode ser concebida e confundida com a história da modernidade. Essa é o que Kusch chama de *história pequena*, feita de objetualizações. Ela está diretamente relacionada à história da ‘civilização’ e é dependente do conceito. Em geral, é a história da burguesia, dos proletários, dos mercadores modernos. Uma de suas características é deixar na obscuridade os que foram considerados bárbaros⁷. A história pequena pertence ao plano do Ser delineado pela modernidade que exige determinação e objetivação. Coincide com o *ser alguém* (2009a, pp.155-156). Por sua vez, a «história grande»,

é a história ampla do plano biológico, mitológico, simbólico e que responde ao episódio total de ser homem [...]. A ‘pequena história’ tem indivíduos; a ‘grande história’ é feita de comunidades e responde, para quem e além daquela, à experiência humana que persiste na vida. É depositária de um ‘saber viver’. É, precisamente, o *resíduo* de homem, como reserva filosoficamente ‘irracional’, que carrega o saber da vida ou o de saber *so-breviver*. (Ceccato, 2017, p. 277)

⁷ O termo «bárbaro» possui uma complexa semântica. Para resumi-la sintetizamos aqui a observação de Lévi-Strauss de que, na Antiguidade nomeava-se ‘bárbaro’ a todos os que não participavam da cultura grega. A civilização ocidental passou a utilizar esse termo com o mesmo significado, juntando a ele um outro: o ‘selvagem’. Os dois termos dissimulavam um mesmo julgamento, isto é, ‘bárbaro’ indicava o balbuciar do idioma grego pelos estrangeiros e que se confundia com um cantar de pássaros, opondo-se à linguagem humana; o ‘selvagem’ (habitante da floresta), por sua vez, indicava a proximidade à vida animal, em oposição à cultura humana. Isso passou a fundamentar a dúvida sobre a humanidade de quem não fosse ocidental e a refutação da diversidade cultural (cf. LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 11).

A pequena história, em linha com o Ser que se encarna num *ser alguém* ou *ser algo* – um ente da modernidade, portanto –, é a história do útil, do mutável, do recurso e do mercado. Essa mutabilidade ou sazonalidade típica da história pequena causa angústia no homem e move-o ansiosamente na busca desatinada por um fundamento estável. Daí que o consumo de coisas doa a ilusão de alcançar essa paz estável. A *grande história*, em vez, se assenta nesse «saber» da espécie, das constelações de viventes e no *saber viver* do humano que se quedou como *resíduo*: «Son los que están al margen, pero, aun así, elaboran el viejo tema de ser hombre sin sucedáneos» (Kusch, 2009a, p. 159). Existir sem sucedáneos está em linha com a condição de «estar, no más», de um viver gratuito e em interrelação. Um *estar siendo*, aqui e agora, que rompe com o dualismo cartesiano moderno de ser sujeito frente a um sem número de objetos. Esta reserva de saber tão pouco valorizada pela modernidade ocidental como também pela colonialidade pode indicar um paradigma relacional possível de universalização, respeitando a configuração de cada povo, sem se tornar um universalizante absoluto. Trata-se da *reconexão* do humano com a Terra, com o seu *estar* como um «nosotros», isto é, como um *nós-estamos* habitando a Terra. Cada termo possui a sua significação que vamos agora argumentar a partir das ideias de Kusch e de Krenak.

Kusch, por vários anos havia convivido com comunidades indígenas dos Andes e populações de periferias de grandes cidades como Buenos Aires e La Paz, além de investigar o pensamento das cosmogonias dos povos originários e suas mais diversas expressões, ele chega à conclusão de que o continente sul-americano só poderia sair da «pequena história» a partir de um retorno «a eso que llamamos ira de dios, o sea a la conexión con la naturaleza y la vida por ende, la adquisición de verdades estables de la comunidad, que fue remplazada por la ira del hombre, con las verdades inestables de la sociedad civil, alejadas de toda fuente de seguridad» (2009a, p. 158). Isso porque a «humanidade» que construiu a história pequena, também criou estruturas e instituições que permitiu e permite até nossos dias, que somente alguns se beneficiem das benesses trazidas pela modernidade. A manutenção desse estado de coisas está nas mãos das elites e visam responder ao mercado de modo a garantir tais benesses. Mas, pior que isso é a concepção de que esse mundo é o único mundo possível. Ailton Krenak, por sua vez, adverte que a «humanidade» tem um caráter assustadoramente predador e que por isso a Terra tem dado sinais de sua exaustão, pois fazendo da natureza um recurso de mercado, ela é esvaziada de seus significados simbólicos e também religiosos. Assim coisificada, é dessacralizada. Justifica-se, então, o modelo predador:

A humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a Terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nesta terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade. (Krenak, 2019, p. 21)

Se existe essa ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. (p. 32)

À essa constatação, segue-se a lição de vida dos povos que se mantiveram resistindo em sua coletividade, e uma condenação aos que se destacaram como humanidade separada da Terra:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas são «pessoas coletivas», células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo. (Krenak, 2019, p. 28)

A lição de vida é a de resistir a partir de uma «história grande», experimentada por uma comunidade que mantém a intergeracionalidade como um emaranhado irreduzível de narrativas vivas, de saberes e sabedorias. O ancestral sobrevive na narração e acorda a criatividade na comunidade, mantém a identidade e a inspiração da mesma. Mas a coletividade é também a de diversas comunidades: «A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que somos iguais» (Krenak, 2019, p. 31). A nosso ver, essa resistência abre por si só uma brecha, um caminho como no poema de Caetano Veloso (1977): «Um índio descerá de uma estrela [...]. E aquilo que nesse momento se revelará aos povos, surpreenderá a todos, não por ser exótico, mas pelo fato de ter sempre estado oculto, quando terá sido o óbvio». Isto porque todos um dia fomos indígenas:

Os brancos saíram, num tempo muito antigo, do meio de nós. Conviveram com a gente, depois esqueceram quem eram e foram viver de outro jeito. Eles se agarraram às suas invenções, ferramentas, ciência e tecnologia, se extraviaram e saíram predando o planeta. Então, quando a gente se reencontra, há uma espécie de ira por termos permanecido fiéis a um caminho aqui na Terra que eles não conseguiram manter. (Krenak, 2020, p. 115)

Esta decisão de abandonar a Terra e de fazer dela um «recurso» exigiu do humano que fosse um *sujeito*, esse que usufrui dos recursos como *objetos* a seu serviço. Kusch lembra que na ordem da existência, primeiro vem o seu nascimento: o Ser ou a caída do Ser, seguindo a lógica heideggeriana do *Da-Sein*. Este «cair do Ser» originário coincide com o que ele chama de *estar*. «Estar, no más»⁸ é a vida pura, numa relação *inter-ativa* com todas as outras vidas. Uma existência inseparável dos outros existentes e seres, todos colados à Terra. Entretanto, que significado há em *estar vivo* na Terra? Daqui se desprende a angústia, que faz o humano iludir-se pensando que *Ser*, é ser incompleto. Há que *ser alguém*, definir-se. Daí o afã de adquirir títulos, nomes, coisas, reputação... que requerem sacrifícios, competição, exploração, possessões, registros, estatísticas, papéis, algoritmos. Tudo para alcançar *ser alguém*. Determinado

⁸ Toda a obra de Kusch é uma obsessão para explicitar uma existência americana pautada num paradigma espacial, que corresponde ao significado do *Estar*. O humano, imerso no mistério de um *mero estar*, anterior e abaixo do Ser, vive na dimensão de uma pura vida de interioridade, onde se encontra a verdade radical de cada um. É o indígena, são as populações marginalizadas da sociedade das elites brancas que habitam periferias de cidades, campos, pampas, florestas e desertos do continente, os que em geral não se dissociam dessa experiência profunda espiritual. Para essas populações que ele designa com as categorias de «indígenas» e «populares», a experiência de estar vivo é também uma experiência ligada ao mistério, que não necessariamente brota de uma religião, mas mantém um modo de conhecimento que é ligado à uma lógica intuitiva e ao legado da sabedoria.

pelo alcance de suas conquistas, esse *alguém* está em correspondência com um mundo que tudo faz para possuir, transformar, utilizar, produzir, consumir, vender. E assim o círculo do Ser vai se movendo sistematicamente traçado, arrastando para seu buraco negro todas as energias, desejos, planos, visões e anseios dos «sujeitos». Com fadiga esse *alguém* vai trilhando os patamares dessa subida para se identificar como uma «humanidade». Do contrário, restará incivil e sub humano.

Contudo, observa Kusch, «es el mirar del indio que contempla sonriendo el paso del gringo metido en ese coche el cual denuncia el afán de éste de *ser alguien*. Ellos advierten ese mero estar que puede ser *vivo o muerto* y que, de paso, *es alguien* solo para pasar un rato» (2007, p. 461). A perspectiva do *Estar* torna o fundamento metafísico do Ser relativo e líquido, pois como diz Kusch, quando chega o tempo da *jubilación* (a aposentadoria) cai-se de volta no *Estar*, isto é, nessa condição de quem já não pode ser alguém pela importância de seu trabalho, de sua imagem, de seu vigor e reputação. Vê-se, então, retirado de sua ação de *ser alguém* com suas medalhas. Dá-se conta de que, em verdade, sempre só *esteve*. É quando o *ser alguém* morre para dar lugar ao *estar na vida*, no tempo da transfiguração. Abandonando o afã de ser alguém, pode então se encontrar com o *estar de tudo*. É o reencontro com o puro si mesmo que é um *nosotros*, um «estamos-siendo», uma condição de amparo, porque povoada de outras vidas vivas e de memórias de um *saber viver* que haviam sido deixadas relegadas.

Estamos aqui no nível do *reencontro*, da *reconexão*, da «revelação» do índio de Caetano Veloso. Reencontro doloroso porque o medo desse *estar sem mais* é viciado pela pergunta: «¿Adónde vamos a parar si todos nos *dejamos estar*? Pero he aquí el problema. ¿Por qué convertimos ese *estar* em un *dejarse*, como si fuera sólo una actitud? [...] Cómo nos urgen las respuestas rotundas y simples. Deben ser residuos de ese *ser alguien*» (Kusch, 2007, p. 462). Portanto, a pergunta moderna, revestida de colonialidade, gera uma resposta em linha com o caráter do modelo ocidental moderno. Daí que a questão radical que permanece para a filosofia de Abya Ayala é: se nossas questões ainda se encontram coladas ao padrão da colonialidade, quais seriam as questões da decolonialidade? Como formularmos a pergunta decolonial que nos eleve a uma resposta situada, coletiva e ao mesmo tempo válida universalmente porque provém da «história grande» que nos habita?

6. Conclusão: Lógicas indígenas e caminhos de decolonialidade

Nos fundamentos da modernidade ocidental onde se assentam as lógicas que induziram à aparição do ser colonial e posteriormente instituíram uma permanente lógica de colonialidade na razão, na linguagem, no sentir e nas coisas do mundo de Abya Ayala – a qual sempre nos traciona, porque prenhe dessa ilusão de alcançar ser uma «humanidade civilizada» –, para quem desses fundamentos e dessa lógica há a lógica dos que *resistiram*. A liberação dela por parte da filosofia é trabalho radical da consciência e das palavras do filósofo/filósofa, habitando numa condição de *coexistências* de muitas humanidades ou de uma *interexistência* de humanos em interdependência com outras constelações de vidas na Terra. Parece então que a questão fundamental da decolonialidade seja um habitar a Terra como um «nosotros» que *está siendo*, ou um «nosotros-estamos-siendo» com a Terra. Os povos indígenas e os povos afrodiáspóricos não abriram mão de sua liberdade e de seu pertencimento às suas raízes perante a violência, a modernidade e seus vários tipos de mercados. Eles permaneceram fieis aos

topói de seus antepassados para conservar o significado da vida. Convertem-se, então, em modelos exemplares de como retomar o caminho da Vida. Nesse sentido, todo o conteúdo da educação e todos os seus fundamentos estão em questão. Resgatar esses modelos a nível de consciência filosófica, explicitando a força criativa desses pensares seminais, demandaria não «exhumarlos cientificamente, sino de rescatar un estilo de pensar en el fondo de América» (Kusch, 2009b, p. 259), conjugando um outro verbo: o *estar* das coletividades de viventes. Nesse nível, o caminho da decolonialidade na educação parece ser bem mais profundo que a sua fenomenalidade.

7. Bibliografia

- ANZALDÚA, G. (1987). *Borderlands. La frontera. The New Mestiza*. 4. ed. San Francisco: Aunt lute books.
- ARDILES, O. et al. (1973). *Hacia una filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- CASTRO, E. V. de (2015). *Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac Naif.
- CASTRO, E. V. de (2017). Os involuntários da pátria. *Aracê. Direitos Humanos em Revista*, 4(5), 187-193.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- CECCATO, D. (2017). *A filosofia como hermenêutica em diálogo. Uma abordagem intercultural da ética em Lévinas e do Estar em Kusch*. Tese doutoral não publicada. Pontificia Università Gregoriana. Roma.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower.
- KRENAK, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- KRENAK, A. (2020). *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- KUSCH, R. (2007). De la mala vida porteña. Em *Obras Completas*, tomo I. Rosario: Fundación Ross.
- KUSCH, R. (2009a). El pensamiento indígena y popular en América. Em *Obras Completas*, tomo II. Rosario: Fundación Ross.
- KUSCH, R. (2009b). Una lógica de la negación para comprender a América. Em *Obras Completas*, tomo II. Rosario: Fundación Ross.
- KUSCH, R. (2010). Bolivia. Em *Obras Completas*, tomo IV. Rosario: Fundación Ross.
- KUSCH, R. (2011). Esbozo de una antropología filosófica americana. Em *Obras Completas*, tomo III. Rosario: Fundación Ross.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1952). *Race et histoire*. Paris: UNESCO.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSFOGUEL (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Colombia: Siglo del Hombre; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana.
- MIES, F. (1994). *De l'«autre»*. *Essai de typologie*. Namur: Press Universitaires de Namur.
- MIGNOLO, W. D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- MIGNOLO, W. D. (2010). Immigrant Consciousness. Em R. KUSCH, *Indigenous and Popular Thinking in América* (pp. xiii-liv). London: Duke University Press.
- VALDÉS, E. D. (1997). El pensamiento latinoamericano a comienzos del siglo xx: La reivindicación de la identidad. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 14, 11-75.

EDUCACIÓN, TEORÍA POSCOLONIAL Y PERSPECTIVA DECOLONIAL. RESONANCIAS EN ESPAÑA Y PORTUGAL

Education, poscolonial theory and decolonial perspective. Resonances in Spain and Portugal

Vitor Hugo MENDES
GIR Helmantica Paideia (Universidad de Salamanca)
Correo-e: mendesvh90@gmail.com

José María HERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Salamanca
Correo-e: jmhd@usal.es

Recibido: 20 de mayo de 2021
Envío a informantes: 11 de junio de 2021
Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMEN: La *teoría poscolonial* y la *perspectiva decolonial* son referencias cada vez más frecuentes en el actual debate educacional en diferentes países. Sea porque fueron ‘colonizadores’, sea porque fueron ‘colonizados’, la problemática colonial se ha hecho un tema inevitable en medio de un debate global que apunta a los ‘antiguos’ y los ‘nuevos’ colonialismos. Si bien, para ser consecuentes, todos tenemos el desafío de vencer cualquier tipo de ‘colonialismo’ en la educación, es posible que el *poscolonial* y el *decolonial* sean el preludio indicativo de cambios que aún se hacen necesarios de afrontar como sociedad. Vale la pena indicar que, aunque España y Portugal tuvieron una importancia fundamental en los procesos coloniales que se iniciaron en el siglo xv, para estos países, estas cuestiones, en el siglo xxi, siguen siendo un tema, si no controvertido, espinoso a la hora de afrontar este pasado en el presente. En el área educativa tal vez esta cuestión apenas va emergiendo en sus diferentes aspectos, lo que hace aún más oportuno este estudio. En este trabajo, tratamos de examinar, de manera introductoria, cómo esta discusión va siendo perfilada en el ámbito educacional de los países ibéricos.

PALABRAS CLAVE: educación; teoría poscolonial; perspectiva decolonial; España; Portugal.

ABSTRACT: Postcolonial theory and the decolonial perspective are increasingly frequent references in the current educational debate in different countries. Whether because they were ‘colonizers’ or because they were ‘colonized’, the colonial issue has become an unavoidable theme in the midst of a global debate that points to ‘old’ and ‘new’ colonialisms. While, to be consistent, we are all challenged to overcome any kind of ‘colonialism’ in education, it is possible that the postcolonial and decolonial are the prelude to changes that still need to be faced as a society. It is worth noting that, although Spain and Portugal were of fundamental importance in the colonial processes that began in the 15th century, for these countries, these issues, in the 21st century, continue to be a thorny, if not controversial, subject when it comes to confronting this past in the present. In the area of education, perhaps this issue is only just emerging in its various aspects, which makes this study all the more timely. In this paper, we attempt to examine, in an introductory way, how this discussion is being shaped in the educational sphere of Iberian countries.

KEY WORDS: education; post-colonial theory; decolonial perspective; Spain; Portugal.

1. Introducción

AUNQUE NO HAY UN ACUERDO sobre quiénes fueron los primeros a llegar a dicho ‘nuevo mundo’, si los chinos o los españoles, no caben dudas de que el *colonialismo moderno* y, lo que ello conlleva, tuvo inicio con las Coronas ibéricas. A fines del siglo xv, al consumir la reconquista, España, seguida casi de inmediato por Portugal, no solo consiguen alcanzar el otro lado del Atlántico, sino que, con estos eventos, dieron inicio a un ‘estatuto colonial’ que haría historia.

Más tarde, bajo criterio de otros dominios imperiales, pero movida por los mismos intereses, la expansión colonizadora europea llegó, literalmente, a establecerse por todo el planeta. Como se sabe, estos acontecimientos, a consecuencia de las luchas por la independencia en los territorios ocupados, tuvieron formalmente una fecha histórica de finalización, primero en América, a partir de comienzos del siglo xix, y después en Asia y África, en los siglos xix y xx.

A manera de tesis, a considerar desde estos marcos históricos, se podría decir que la sociedad ha ido conquistando en todo el mundo siglos de ‘postcolonialismo’. Por lo tanto, sería un anacronismo volver a hablar de ‘colonialismo’ en el siglo xxi. Los hechos, sin embargo, atestiguan que esto no ha sido así. En la actual situación del mundo, comprender y afrontar ‘antiguos y nuevos colonialismos’ se convirtió en una empresa inevitable.

A la luz de estos debates, se puede decir que los términos *poscolonial* y *decolonial* se volvieron populares y cada vez más frecuentes en los más diferentes ámbitos de las ciencias sociales y humanas. En términos generales, si bien ambas palabras hacen referencia a una misma experiencia, el *colonialismo*, después de conocer los enfoques característicos que aportan los teóricos, en el interior de cada uno de estos campos temáticos se descubren importantes diferencias, convergencias y divergencias, entre una y otra perspectiva.

Dada la creciente importancia crítico-analítica del colonialismo, es frecuente que estos mismos términos aparezcan vinculados a temas muy específicos del ámbito educativo. En realidad, sea porque fueron ‘colonizadores’, sea porque fueron ‘colonizados’,

la problemática colonial se ha convertido en un debate global ineludible que no deja incólumes los procesos civilizatorios, los proyectos educativos, las instituciones educacionales, para decir algo. En este sentido, aunque para ser consecuentes, todos estamos desafiados a vencer cualquier tipo de ‘colonialismo’ en la educación, es posible que la propuesta *poscolonial* y la perspectiva *decolonial* sean el prelude indicativo de cambios que aún se hace necesario afrontar como sociedad.

En este trabajo tratamos de examinar, de manera introductoria, cómo se fue desarrollando esta cuestión y cómo va siendo perfilada en el ámbito académico de los países ibéricos. Debemos considerar que, si bien España y Portugal tuvieron una importancia fundamental en los procesos coloniales que se iniciaron en el siglo xv, hasta el punto de llegar a repartirse el mundo entre los dos países, en el siglo xxi el *colonialismo* sigue siendo un tema, si no controvertido, bastante arduo a la hora de afrontar este pasado en el presente. Es verdad que desde una perspectiva histórico-crítica en Europa se hizo una importante revisión de estos debates, sin embargo, todo indica que ahora nos encontramos ante una nueva situación sobre el tema. En el área educativa, que es lo que nos interesa examinar, quizá esta cuestión comienza a abrirse camino en sus diferentes aspectos, lo que hace aún más oportuno este estudio.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, según parece a nivel de eventos y de publicaciones en revistas, el *poscolonialismo* ha tenido mayor divulgación en España y Portugal, incluyendo lo que se refiere a la educación. A su vez, la perspectiva decolonial, dada su peculiaridad más latinoamericana, apenas comienza a aparecer en el contexto ibérico. Curiosamente, cuando trabajábamos este texto, la *Revista Lusófona de Educação* (2020) y la *Revista Andaluza de Ciencias Sociales* (2021), respectivamente de Portugal y España, brindaban a los lectores un amplio conjunto de temas decoloniales bajo los títulos *Decolonialidade da educação: propostas para uma geopolítica do conhecimento* y *Descolonización del conocimiento y diversidad epistémica*.

Valiéndonos de este recorte geográfico para abordar cuestiones de orden histórico y teórico más amplias, a continuación, vamos a detenernos en presentar brevemente (1) *las teorías poscoloniales* y (2) *la perspectiva decolonial latinoamericana* con vistas a identificar cómo estas reflexiones van produciéndose en el espacio académico y educacional de España y Portugal. Para acercarnos a esta problemática, nuestra investigación aquí se concentrará en examinar bancos de datos de ambos países que informan sobre las tesis doctorales que versaron sobre estos temas.

2. Tratando de acercarse a las teorías poscoloniales

La situación del mundo en la posguerra mundial fue perturbadoramente intensa, sea como (re)construcción y (re)ordenamiento del ‘sistema’ global, sea, como ocurre sobre todo a partir de los años de 1960, por la ‘destrucción’ de este orden establecido sobre intereses económicos, luchas ideológicas, desigualdades regionales, etc. (cf. Mendes, 2020, pp. 33-40). Buscando comprender la extensión y el alcance de estos cambios disruptivos, movidos en gran medida por la emergencia de distintas reivindicaciones de carácter ‘revolucionario’, se multiplicaron significativamente los balances sobre una época compleja que también se acercaba al fin de siglo y de milenio.

En líneas generales, los exámenes (diagnósticos y pronósticos) coincidieron en inspeccionar la ‘enferma salud’ de la modernidad y, no por casualidad, alternando

opiniones tanto de óbito cuanto de supervivencia fueron incorporando los más diversos epítetos, *neo*, *sobre*, *inter*, *pos*... para descifrar la moderna contemporaneidad. De esa manera se buscó perfilar perspectivas de futuro en medio de un tiempo de difíciles travesías. En el cruce de innumerables propuestas que evidenciaban un progresivo descentramiento de la modernidad, sobresaliendo la *diferencia*, *el otro* y los ‘*otros*’ (los estudios culturales que se iniciaran aún en los años de 1950 en los ambientes literarios y académicos anglosajones; el intenso debate provocado por el posestructuralismo francés; la crítica de la razón; la compleja emergencia de la sensibilidad posmoderna, por mencionar algunos procesos), paulatinamente se fue entretejiendo, más allá del pronunciado *anticolonialismo*, una multiplicidad de posicionamientos críticos que a finales de 1980 quedaron reconocidos como *poscolonialismo*.

Si bien teniendo en cuenta que la perspectiva *poscolonial* no se compone de una única matriz teórica más, de una variedad de contribuciones que conllevan orientaciones distintas (cf. Costa, 2006, p. 83; Prysthon, 2010), a la raíz de estas muchas manifestaciones se resalta un importante movimiento de pensamiento que se retrotrae, inicialmente, al grupo de *estudios subalternos* que a finales de la década de 1970 se reunió en la Universidad de Sussex, Reino Unido. En aquel momento, bajo la orientación del historiador indio Ranajit Guha (1923), la apuesta historiográfica por detenerse sobre el sur asiático produjo una serie de elementos analíticos que, ampliados y profundizados, luego sirvieron de parámetro para escudriñar la situación colonial de India. El término *subalterno*, una categoría gramsciana que destacó particularmente por los estudios de R. Guha y de Gayatri C. Spivak, fue utilizado para referirse a los *subalternizados*, es decir, los continuamente *marginalizados*. Desde entonces, los *estudios subalternos* no solo alcanzaron una creciente notoriedad, sino que decantaron una incisiva crítica al *colonialismo*.

Dada la importancia de sus aportes, entre los autores más frecuentemente citados en realzar la trayectoria del *poscolonialismo*, se encuentran el palestino Edward Said (1935-2003) y los indios Gayatri C. Spivak (1942) y Homi K. Bhaba (1949). Obviamente sin ser los únicos, estos son considerados muchas veces como la ‘santísima trinidad’ de los *cultural studies*. En resumidas cuentas, se trata de intelectuales originarios de excolonias británicas que estudiaron en Europa, pero, ulteriormente, se establecieron en Estados Unidos y, desde ahí, cada uno a su manera, desarrolló su pensamiento y los aportes que consolidaron la vertiente poscolonial.

Se puede decir que una característica común a las *teorías poscoloniales* consiste en el «esfuerzo de esbozar, por el método de la desconstrucción de los esencialismos, una referencia epistemológica crítica a las concepciones dominantes de la modernidad» (Costa, 2006). Tales enfoques, identificados particularmente con las corrientes posestructuralistas francesas (cf. Cusset, 2003), problematizan, a la luz de estos elementos analíticos, las entrañas del discurso y las prácticas coloniales. De acuerdo con S. Hall (2008, p. 128), el postcolonial «reinterpreta la ‘colonización’ como parte de un proceso ‘global’ esencialmente transnacional y transcultural y produce una reescritura descentrada, diaspórica o ‘global’ de las grandilocuentes narraciones imperiales de antes, centradas en la nación».

De manera general, pese las críticas y las habituales observaciones de agotamiento de esta(s) corriente(s) de pensamiento (cf. Cahen y Braga, 2018; Castro Gómez, 2005), al tratar de lo que denominan la *condición postcolonial*, Mezzadra y Rahola (2008, p. 263) consideran que se debe atribuir «al término ‘postcolonial’ un papel clave en el

vocabulario del pensamiento crítico». Para los autores, la categoría *postcolonial* hace notar «que la unidad del mundo, el objetivo de tantos proyectos ‘cosmopolitas’, ha acabado por hacerse realidad bajo formas ambivalentes», un rumbo que por tanto ya no ofrece perspectivas y que requiere encontrar alternativas que tome en consideración los *sulbatermos*.

En cuanto referencial teórico que fue penetrando en los debates propios de las ciencias sociales y humanas, la perspectiva poscolonial también ha tenido una importante repercusión en el campo educacional. Sobre eso hay una muy diversificada bibliografía disponible (cf. Oliveira, 2014). En lo que sigue, tratamos de identificar cómo esta temática de lo *poscolonial* se ha hecho presente en España y Portugal a partir de tesis defendidas en programas de doctorado de diferentes universidades.

2.1. *Resonancias en España*

A partir de la base de datos TESEO, repositorio de tesis de las universidades españolas, fue posible realizar un rastreo sobre las investigaciones realizadas teniendo como referencia las *teorías poscoloniales*. En esa búsqueda encontramos 16 trabajos cuya referencia al término ‘poscolonial’ viene enunciada en el título en todos los casos. Como se podrá notar por los datos compilados en la Tabla 1, los respectivos trabajos, presentados a partir del año 1999, se desarrollaron en distintas áreas de estudios (filología, teoría de la literatura, historia del arte, derecho público, psicología social, antropología social, historia de la educación y pedagogía social, sociología) de diferentes universidades del país.

Otro aspecto que puede ser observado en los datos obtenidos es que, gran parte de los trabajos, aunque desarrollados en una universidad española, se remiten a realidades y cuestiones muy específicas de otros contextos. En esta perspectiva, se puede decir que la cuestión poscolonial emerge en el contexto académico desde una posición externa cuyo interés se determina por cuenta del tema (objeto) de estudio.

TABLA 1. Tesis doctorales sobre temáticas poscoloniales en España.
 Base de datos: TESEO (Ministerio de Educación de España)

AÑO	TÍTULO	DEPARTAMENTO/UNIVERSIDAD
(1) 1999	La revisión poscolonial de la historia australiana en la narrativa modernista y posmodernista: Patrick White y Peter Carey	Filología Anglo-germánica y Francesa/Universidad de Oviedo
(2) 2004	Reescrituras poscoloniales feministas de <i>The Tempest</i>	Filologías Extranjeras/Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Madrid)
(3) 2005	El poscolonialismo de expresión francesa y portuguesa: la ideología de la diferencia en la creación y la traducción literarias	Teoría de la Literatura y Literatura Comparada/Universidad Pompeu Fabra
(4) 2005	Multiculturalismo y crítica poscolonial: la diáspora artística latinoamericana 1990-2000	Historia del Arte/ Universidad de Barcelona

(5) 2008	La hermenéutica como condición de posibilidad crítica del derecho: un análisis poscolonialista de la experiencia brasileña	Derecho Público/Universidad Pablo de Olavide
(6) 2009	(Des)metaforizar la alteridad: la poscolonialidad en el arte en Brasil durante el AI-5 (1968-1979)	Historia del Arte/Universidad Complutense de Madrid
(7) 2011	Gubernamentalidad, globalización y mujeres trabajadoras en la industria de flor cortada en Colombia: un análisis poscolonial/feminista	Psicología Social/Universidad Autónoma de Barcelona
(8) 2012	Naufragios literarios. Colonialismo, poscolonialismo y encuentro entre culturas	Filología Española, Lingüística en General y Teoría de la Literatura/Universidad de Alicante
(9) 2012	Representación del inmigrante subsahariano en el cine español contemporáneo: aproximaciones a la condición poscolonial	Humanidades/Universidad Carlos III de Madrid
(10) 2013	El discurso mapuche en la era poscolonial. Identidad, territorio y poder	Antropología Social y Cultural/Universidad A. de Barcelona
(11) 2013	El realismo mágico como discurso poscolonial: magia, carnaval e hibridización en la trilogía de Abiku, de Ben Okri	Filología Inglesa/Universidad Complutense de Madrid
(12) 2014	El contexto colonial y poscolonial en la narrativa hispano-guineana	Filología/Universidad de Alcalá
(13) 2015	Teorías e prácticas da traducción feminista e poscolonial no contexto galego: un percorrido pola ideoloxía	Traducción y Lingüística/Universidad de Vigo
(14) 2015	Educação e património, estudo da cultura material da escola em Portugal e Cabo Verde numa perspetiva hermenêutica, etnohistórica e poscolonial	Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social/ Universidad de Sevilla
(15) 2016	Para una traducción de la literatura poscolonial africana eurófona: análisis contrastivo (FR-ES) de la escritura femenina de Ken Bugul	Filología moderna/Las Palmas de Gran Canaria
(16) 2016	Mujeres inmigrantes en Mallorca: análisis del ejercicio de ciudadanía desde la teoría poscolonial	Sociología/Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Madrid)

Sin embargo, el impacto en el ámbito de las ciencias de la educación es notoriamente intrascendente en el ámbito de esta muestra de datos. En realidad, a lo largo de este periodo, tenemos apenas un trabajo desarrollado en 2015 que versa sobre la educación.

2.2. Resonancias en Portugal

En el caso de Portugal, los datos presentados en la Tabla 2 fueron obtenidos a partir de la plataforma RENATES, *Registo Nacional de Teses e Dissertações*, en donde, a partir de 2008 (casi una década después si lo comparamos con España), encontramos 12 referencias de tesis que traen en el título el término *poscolonial* y, a su vez, desarrollan su argumentación a la luz de esa matriz conceptual. Tal como se pudo observar en los registros de la Tabla 1, sobre España, estos trabajos fueron desarrollados en distintos departamentos de diferentes universidades de Portugal.

Los datos aún indican que a partir 2011, en la Universidad de Coímbra, en torno al *Curso de Pós-colonialismos e Cidadania Global*, se constituyó un núcleo de estudios desde donde procede un número significativo de cinco tesis que incorporan desde distintas perspectivas la problemática poscolonial. Este programa de doctorado fue iniciado en 2004 y tiene como coordinadores a Boaventura de Sousa Santos, António Sousa Ribeiro y María Paula Meneses. Se puede decir que esta problemática fue asumida como parte de la reflexión académica para estimular y favorecer un desarrollo más sistemático de temas.

TABLA 2. Tesis doctorales sobre temáticas poscoloniales en Portugal.
 Base de datos: RENATES (Registo Nacional de Teses e Dissertações)

AÑO	TÍTULO	DEPARTAMENTO/UNIVERSIDAD
(1) 2008	A Experiência Ficcional de Gérard Aké Loba: Utopia e Construção da Identidade Pós-colonial	Faculdade de Letras/ Universidade da Madeira
(2) 2011	Para além de um índico de desesperos e revoltas. Uma análise feminista pós-colonial das estratégias de autoridade e poder das mulheres de Moçambique e Timor-Leste	Fac. de Economia/Curso Pós-colonialismos e Cidadania Global/Universidade de Coimbra
(3) 2011	«A Mão do Mar»: A Emergência do Dispositivo Pós-Colonial. Um Estudo Comparado de Maritimidade Portugal – Brasil	Fac. de Economia/Curso Pós-colonialismos e Cidadania Global/Universidade de Coimbra
(4) 2012	O Trágico do Estado Pós-Colonial Pius Ngandu Nkashama, Sony Labou Tansi e Pepetela	Fac. de Economia/Curso Pós-colonialismos e Cidadania Global/Universidade de Coimbra
(5) 2014	Literatura Pós-colonial Portuguesa como Lugar de Memória da Colonização Portuguesa em África	Faculdade de Letras/Universidade do Porto
(6) 2015	Notícias da Amazônia: A Cultura Jornalística Hegemônica das Televisões Portuguesa e Brasileira	Fac. de Economia/Curso Pós-colonialismos e Cidadania Global/Universidade de Coimbra
(7) 2016	O discurso artístico como dispositivo de inovação na discussão do Após Pós-colonialismo	Faculdade de Belas Artes/Universidade de Lisboa

(8) 2017	Das narrativas do poder ao poder das narrativas: da reprodução do poder dos grupos subalternos do sistema-mundo – o caso de Angola	Curso Estudos Africanos/Instituto Universitário de Lisboa
(9) 2018	A construção de identidade na representação literária pós-colonial de Antígua sob a voz de escritoras nativas	Curso Ciências da Cultura/Universidade do Minho
(10) 2019	Da educação para o desenvolvimento à educação para a cidadania global: uma leitura crítica e pós-colonial	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Coimbra
(11) 2019	Mestiçagem Jurídica? O Estado e Participação Local na Justiça em Cabo Verde – Uma Análise Pós-Colonial	Faculdade de Letras/Universidade de Lisboa
(12) 2019	A vida delas e deles, a nossa, na Cidade do Anjo: uma utopia crítica pós-colonial das gentes do cotidiano	Fac. de Economia/Curso Pós-colonialismos e Cidadania Global/Universidade de Coimbra

Es interesante percibir que, en el campo educativo, en Portugal, así como en España, solo se encontró una tesis que versa sobre la problemática poscolonial y que también fue presentada en la Universidad de Coímbra, en 2019, pero, en este caso, en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

3. La perspectiva decolonial latinoamericana

Acompañando los avances teóricos que trajeron los *estudios subalternos surasiáticos*, en el año 1993 se constituyó, en Estados Unidos, el grupo de *estudios subalternos latinoamericanos* que se propuso examinar la ‘situación de subalternidad’ en el ámbito latinoamericano. Años más tarde, a fines de la década, a consecuencia de divergencias de orden teórico-metodológico, algunos de los miembros del grupo se desvincularon y dieron origen a un nuevo colectivo que se dio a conocer como Proyecto de investigación *Modernidad/Colonialidad* (en adelante M/C).

A lo largo de casi dos décadas de intensa producción teórica y académica, ampliación del grupo, organización de jornadas de trabajo, participación en eventos, etc., los miembros del Proyecto M/C lograron que la mirada *decolonial* se convirtiera en una perspectiva distinguida e imprescindible en cualquier debate que tuviera como objeto discutir la situación latinoamericana. Más recientemente, algunos de los principales representantes de la corriente decolonial, quizá a causa del amplio alcance de la propuesta y de la sucesiva disgregación del núcleo inicial, comenzaron a referirse a la *red M/C* como una línea común que aglutina una multiplicidad de iniciativas decoloniales. De hecho, lo decolonial se ha convertido rápidamente en una problemática fundamental en el ámbito del pensamiento social, de las prácticas sociales y de los movimientos populares en el contexto regional, una especie de ‘paradigma insurgente’ con dinamismos y articulaciones que crecen exponencialmente. Dada su importancia y tratando de indicar su alcance ya se hizo conocida la expresión *giro decolonial latinoamericano* (cf. Maldonado Torres, 2006; Ballestrin, 2013).

En términos teóricos, al buscar las herramientas más apropiadas para escudriñar e indagar en el pasado y el presente de la situación latinoamericana, la *analítica decolonial* fue reuniendo y componiendo un cuerpo de conceptos y explicaciones a partir de una amplia gama de autores y de teorías que trataron de aclarar los orígenes y la trascendencia de la *modernidad* desde su flujo reverso, la *colonialidad*. Tal como reseña Mignolo (2016, p. 75), a partir de I. Wallerstein y A. Quijano, «la colonialidad del poder fue y es una estrategia de la ‘modernidad’, desde el momento de la expansión de la cristiandad más allá del Mediterráneo (América, Asia), que contribuyó a la autodefinición de Europa, y fue parte indisociable del capitalismo, desde el siglo XVI».

Al decir de Dussel (2016, p. 58), «la ‘invención’ del *sistema colonial*» hizo que «modernidad, colonialismo, sistema-mundo y capitalismo» se convirtiera en «aspectos de una misma realidad simultánea y mutuamente constituyente». De ello, la crítica decolonial puede advertir que, más allá del fin del *colonialismo*, se mantuvo vigente la *colonialidad* como un rasgo inevitable de la ‘modernidad’ que, bajo el imperio capitalista, continúa expandiéndose por todo el planeta. Es decir, como ha demostrado Quijano (2016, p. 232), «el actual patrón de poder mundial es el primero efectivamente global de la historia conocida» que incorpora y domina todas las instancias de la vida social (poder, ser, saber, naturaleza...).

Tratando de afrontar de esa manera las diferentes problemáticas históricas y teóricas de esa complejidad, lo decolonial se define, sobre todo, en cómo reunir y potenciar los modos de resistencias, los signos de insurgencia, las búsquedas de alternativas y las disyuntivas que, ayer y hoy, se mantuvieron en un marco de luchas contra la implantación definitiva de este sistema. En este sentido, como pondera Mignolo (2008a, p. 250), «el pensamiento de-colonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida». (Desde esta perspectiva Mignolo considera que «el pensamiento de-colonial se diferencia de la teoría postcolonial o estudios postcoloniales en que la genealogía de éstos se localiza en el post-estructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario de-colonial»).

Tratando de dar amplitud a este modo de pensar, Mignolo (2008b, p. 291) hace notar que «es desde la exterioridad, de las exterioridades pluriversales que rodean la modernidad imperial occidental (es decir griega, latina, etc.), desde donde las opciones decoloniales se han repositionado y emergido con fuerza». Cabe, por tanto, tener en cuenta «que el camino hacia el futuro no se puede construir a partir de las ruinas y memorias de la civilización occidental y de sus aliados internos» (Mignolo, 2008b, p. 295).

Convergiendo con este parecer, al decir de Dussel (2016, p. 63), «esa ‘exterioridad’ negada, esa alteridad siempre existente y latente indica la existencia de una riqueza cultural insospechada, que lentamente renace». Para él, tal como ya venía proponiendo con sus numerosos estudios, se trata de plantear una *transmodernidad* pos-occidental que «va más allá de la modernidad (y de la posmodernidad), y se encuentra mejor articulada en la situación latinoamericana, cuya ‘occidentalización’ es mayor que en África y Asia, y su emancipación lejana en el tiempo –por lo que lo de ‘poscolonialismo’ no le cabe adecuadamente» (Dussel, 2015, p. 46).

A la luz de estas referencias, no cabe duda de que el ‘giro decolonial’ latinoamericano, todavía en desarrollo, ha puesto en movimiento un tipo de reflexión teórico-metodológica que, ya sea para aprobar y apoyar, ya sea para criticar y rechazar, ha encontrado una importante resonancia entre los interlocutores. En este sentido, a

pesar de un cierto ‘modismo’ que persigue el uso casi excesivo que se hace del término ‘decolonial’, vale la pena subrayar que más allá de la importante contribución que fue sistematizada por el Proyecto M/C, los continuos progresos analíticos de la *perspectiva decolonial* ya se posicionan como una aportación cualificada en/de la trayectoria del pensamiento social latinoamericano.

Dado su relevante desarrollo en el ámbito académico y su particular intervención crítica respecto a la *colonización del saber* y al desempeño de las ciencias sociales (cf. Lander, 2000), la reflexión decolonial ha tenido un impacto bastante directo en los temas educacionales, en la problemática educacional y en las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, ya se puede encontrar un importante abanico de autores y temas que plantean las bases para una *pedagogía decolonial* (cf. Walsh, 2013; Tavarez y Gomes, 2018). Veamos a continuación cómo este debate va repercutiendo en los países ibéricos.

3.1 Resonancias en España

Para examinar la resonancia de la *perspectiva decolonial* en España, tal como hicimos en el apartado anterior, volvemos a utilizar los datos disponibles en la plataforma TESEO. En este caso, una vez más tomando como criterio las tesis doctorales que hacen referencia a este tema, encontramos 15 trabajos que, entre 2009 y 2020, se presentaron en distintos departamentos de diferentes universidades españolas.

De inicio, es interesante observar que a diferencia del *poscolonial* que, como vimos, tuvo la primera tesis defendida en España al final de los 90 (1999) y alcanzó la suma de 16 trabajos a lo largo de dos décadas (2019), lo *decolonial*, en un tiempo bastante más reducido, presentó un desarrollo que se equipara en números. Además, merece atención el hecho de que esta perspectiva haya encontrado una mayor recepción junto a los programas de ciencias sociales y, a la vez, una menor incidencia en el ámbito de las ciencias del lenguaje.

Tal como se presenta, casi siempre explicitado en los títulos/subtítulos de las tesis, la perspectiva decolonial emerge perfilando el análisis de diferentes problemáticas de interés investigativo. Se puede decir *grosso modo* que se da énfasis a una aplicación analítica de los referentes teóricos y metodológicos que desarrollaron diferentes autores decoloniales.

TABLA 3. Tesis doctorales sobre temáticas decoloniales en España.
 Base de datos: TESEO (Ministerio de Educación de España)

AÑO	TÍTULO/TESIS	DEPARTAMENTO/UNIVERSIDAD
(1) 2009	Revitalización de la literatura indígena contemporánea en México. Colonialidad del poder y opción decolonial	Filología Española/Universidad Autónoma de Barcelona
(2) 2012	Geopolítica del conocimiento e intimidad entre hombres, un recorrido psicosocial/decolonial	Psicología Social/Universidad Autónoma de Barcelona

(3) 2013	Multiculturalismo, ciudadanía y derechos indígenas: hacia una concepción decolonial de la ciudadanía indígena	Derecho Internacional/Universidad Carlos III de Madrid
(4) 2013	Críticas decoloniales a la arquitectura, el urbanismo y la ordenación del territorio. Hacia una territorialización de ambientes humanos en Cuba	Urbanística y Ordenación del Territorio/ Universidad de Granada
(5) 2014	Decolonialidad en las redes virtuales: el caso de Azkintuwe	Ciencias de la Comunicación/Universidad Autónoma de Barcelona
(6) 2015	Decolonial Futures: Performative Inscriptions of Hybrid Chineseness in the Americas	Filología Anglo-germánica y Francesa/Universidad de Oviedo
(7) 2016	Narrativas híbridas decoloniales de mujeres colombianas migradas/residentes en Valencia	Instituto Universitario/ Universidad de Valencia
(8) 2016	Raza, poder e identidad en las prácticas discursivas de Estados Unidos sobre Haití: una perspectiva decolonial	Historia Contemporánea/ Universidad Autónoma de Madrid
(9) 2016	El poder de las palabras - construcción discursiva y su interrelación con las (des)igualdades sociales: un estudio del discurso de ONG de desarrollo en Colombia desde el pensamiento decolonial	Economía/Programa de Doctorado en Ciencias Sociales/Universidad Pablo de Olavide
(10) 2017	Hacia una propuesta pluriversal, crítica y decolonial sobre democracia y derechos humanos: aportes en diálogo con la Revolución Cubana	Derecho Público/ Universidad Pablo de Olavide
(11) 2017	Experiencias migratorias de mujeres latinoamericanas en Barcelona. Un análisis interseccional y decolonial	Sociología/ Universidad de Barcelona
(12) 2019	Estética declinada: institución y decolonialidad en el contexto de lo sonoro	Escuela Internacional de Doctorado (Filosofía) /Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Madrid)
(13) 2019	La comunicación participativa y decolonial en procesos de resiliencia subalterna al silenciamiento sistémico. Experiencias de medios comunitarios en India	Periodismo/Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social/ Universidad de Málaga
(14) 2019	La lógica de inferiorización de las variedades lingüísticas no dominantes. El caso paradigmático del andaluz. Un estudio desde la sociolingüística crítica y la perspectiva decolonial	Filología/ Universidad de Huelva
(15) 2020	Auto-Emancipation: Decolonial Perspectives on Autonomous Political Mizrahi and Sephardic Organizations in Israel (1948-1967)	Sociología/ Universidad del País Vasco

Como se puede percibir, a pesar de la progresiva notoriedad del término *decolonial* en diferentes programas de doctorado, en el área de la educación no hubo ningún

trabajo presentado hasta ahora. Aunque figure el programa de Doctorado en Educación y Comunicación social (n. 13), el estudio se concentra en el ámbito de la comunicación social.

3.2. *Resonancias en Portugal*

Distinguiéndose de la Tabla 2, sobre el *poscolonialismo* en Portugal, los datos encontrados en el repositorio de tesis RENATES llama la atención, de manera particular, por el reducido número de trabajos que hacen referencia a lo decolonial. Se trata de una información un tanto curiosa, sobre todo considerando que Boaventura Sousa Santos, un autor portugués bastante conocido en América Latina, es ampliamente reconocido como uno de los escritores realmente activo y propositivo en el ámbito de los temas decoloniales, en especial a causa de su desarrollo y defensa de las *epistemologías del sur*. Cabe, sin embargo, señalar que él fue director de la tesis *Pedagogia da articulação...* (n. 3), que examina el proyecto *Universidade Popular dos Movimentos Sociais* (UPMS), propuesta que fue presentada por Santos en el Foro Mundial Social de 2003 y que ha tenido muy buena acogida.

TABLA 4. Tesis doctorales sobre temáticas decoloniales en Portugal.
 Base de datos: RENATES (Registro Nacional de Teses e Dissertações)

AÑO	TÍTULO/TESIS	DEPARTAMENTO/UNIVERSIDAD
(1) 2015	Towards a decolonial reading of Tivolem: E ainda há mais mundo, chega lá	Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra
(2) 2018	Museologia Decolonial: os Pontos de Memória e a insurgência do fazer museal	Curso de Museologia/Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
(3) 2020	Pedagogia da articulação: a Universidade Popular dos Movimentos Sociais e a ecologia de saberes na prática	Centro de Estudos Sociais/ Universidade de Coimbra

A pesar de los pocos datos encontrados, vale la pena subrayar que, aunque el decolonial, en este momento, no haya logrado una mayor consideración, no es un tema ausente en los intereses de investigación de doctorado.

4. Conclusión

Al finalizar este recorrido de carácter panorámico, se puede decir que tratamos de ponernos al día con los desdoblamientos de un proceso histórico bastante complejo. Sobran motivos para indicar que experimentamos un ‘cambio de época’, y que aún buscamos comprender los impactos y los alcances de estos hechos que tienen un significado cada vez más global. Por ello, nos concentramos en presentar brevemente las *teorías poscoloniales* y la *perspectiva decolonial* con vistas a mostrar cómo estos debates, que se remiten críticamente a los *colonialismos de ayer y de hoy*, resuenan en el espacio académico y educacional de los países ibéricos.

Los datos que hemos examinado, como muestras, fueron encontrados a partir de importantes y conocidos repositorios de tesis, *TESEO* y *RENATES*, respectivamente de España y Portugal. Aunque esta opción representa un recorte bastante restringido, si lo comparamos por ejemplo con lo que se podría encontrar al respecto en el ámbito de revistas, este muestreo permite percibir más exactamente cómo lo *poscolonial* y lo *decolonial* fueron siendo incorporados como temas de investigación doctoral en diferentes departamentos de las universidades de estos países.

En este sentido, los datos dicen que lo *poscolonial*, en España (Tabla 1), a lo largo de casi dos décadas, entre 1999 y 2016, tuvo un importante progreso con 16 tesis defendidas, de las cuales se destaca una incidencia significativa de trabajos desarrollados en departamentos de ciencias del lenguaje (filología, lingüística...). En Portugal (Tabla 2), en poco más de una década, entre 2008 y 2019, fueron concluidos y presentados 12 trabajos. Además, como se puede constatar, esta temática recibió una atención más orgánica por parte del *Curso Poscolonialismos y Ciudadanía Global*, de la Facultad de Economía, Universidad de Coímbra. Vale la pena subrayar que, en el área de la *educación*, más específicamente, lo *poscolonial* (como sustantivo o adjetivo) no ha encontrado una mayor resonancia ni en España ni en Portugal. En realidad, solo se presentaron dos trabajos en total, uno en cada país.

Con relación a lo *decolonial*, su desarrollo e impacto en el ámbito de tesis doctorales en España (Tabla 3) se hace notar sobre todo en la década pasada. Entre 2009 y 2020 figuran en el repositorio 15 trabajos concluidos en diferentes programas y universidades del país, lo que sugiere un rápido desarrollo y una fuerte diseminación de esta temática en distintos ámbitos de las ciencias sociales. Curiosamente no hay ningún trabajo que esté directamente relacionado con la problemática educacional. En Portugal, donde se destacan entre otros las aportaciones ‘decoloniales’ de Boaventura de Sousa Santos que, de modo muy concreto, se conectan con la problemática social y educativa, esta temática no está ausente (Tabla 4), sin embargo, como demuestran los datos (solo tres trabajos), esta línea de investigación no ha encontrado un fuerte desarrollo hasta este momento.

En líneas generales, se puede decir que las *teorías poscoloniales* y la *perspectiva decolonial*, aunque muchas veces reflexionando sobre problemáticas de otras regiones globales, han tenido resonancia en los países ibéricos y muestran posibilidades de ir recibiendo mayor atención próximamente. Llama atención el poco impacto que ambas corrientes de pensamiento han ejercido en las cuestiones educacionales y pedagógicas. Quizá estos datos sugieren que, no obstante los esfuerzos críticos, la educación sigue siendo uno de los ámbitos en donde más persisten los efectos de la colonización y de la colonialidad. Como se ha dicho en la introducción, si bien *todos estamos desafiados a vencer cualquier tipo de ‘colonialismo’ en la educación, es posible que la propuesta poscolonial y la perspectiva decolonial sean el prelude indicativo de cambios que aún se hace necesario enfrentar como sociedad.*

5. Referencias

- BALLESTRIN, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117.
- CAHEN, M. y BRAGA, R. (2018). *Para além do pós(-)colonial*. São Paulo: Alameda.

- CASTRO GÓMEZ, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Colombia: Universidad del Cauca.
- COSTA, S. (2006). *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: UFMG.
- CUSSET, F. (2003). *French theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cia. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos*. Barcelona: Editorial Melusina.
- HALL, S. (2008). ¿Cuándo fue lo postcolonial? Pensar al límite. En S. MEZZADRA, *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 121-144). Madrid: Traficantes de Sueños.
- MALDONADO TORRES, N. (2006). Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo. En A. CÉSAIRE, *Discurso sobre el Colonialismo* (pp. 173-196). Madrid: Akal.
- MENDES, V. H. (2020). *Liberación, un balance histórico bajo el influjo de Aparecida y Laudato si'*. *El aporte latinoamericano de Francisco*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- MEZZADRA, S. y RAHOLA, F. (2008). La condición postcolonial. Unas notas sobre la cualidad del tiempo histórico en el presente global. En S. MEZZADRA, *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 121-144). Madrid: Traficantes de Sueños.
- MIGNOLO, W. (2008a). La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 234-281.
- MIGNOLO, W. (2008b). Desobediência epistêmica e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.
- OLIVEIRA, A. (2014). Educação e Estudos Pós-coloniais (Apresentação). *REALIS*, 4(2), 1-5.
- PRYSTHON, A. (2010). Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina. *Interin*, 9(1)1, 1-25.
- RENATES. Registro Nacional de Teses e Dissertações, Portugal. Recuperado el 15 de enero de 2021. De <https://renates2.dgeec.mec.pt/ppsq.asp>
- TAVARES, M. y GOMES, S. R. (2018). Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, 29, 47-68.
- TESEO. Tesis doctorales. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. Recuperado el 11 de enero de 2021, de <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>
- WALSH, C. (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

DECOLONIZAR LA SECULARIZACIÓN COMO NUDO EPISTÉMICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES-OTROS: HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL (CRÍTICA) DE LO RELIGIOSO

*Decolonizing secularization as an epistemic joint
for the construction of other-knowledge: towards
an (critical) intercultural education of religion*

Nicolás PANOTTO

INTE Universidad Arturo Prat. Chile

Correo-e: nicolaspanotto@gmail.com

Recibido: 26 de junio de 2021

Envío a informantes: 6 de julio de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMEN: En este artículo analizaremos los abordajes, aportes y límites de las teorías pos/de-coloniales sobre la idea de secularización, identificando una doble paradoja: la construcción de una perspectiva crítica sobre dicha categoría como fundamento del andamiaje moderno-eurocéntrico-colonial, pero que aún mantiene un acercamiento prejuicioso hacia el mundo religioso, funcional a las lógicas epistémicas coloniales. A partir de aquí nos concentraremos en el trabajo de los Estudios Subalternos y su análisis distintivo de la secularización como un modo de subyugar las identificaciones religiosas en tanto instancias de crítica subalterna. Después, propondremos un esquema de educación intercultural crítica de lo religioso como un modo de promover, desde una perspectiva pedagógica, una visión subalterna y crítica de y desde lo religioso, con el propósito de superar la secularización como un marco reduccionista del concepto de lo religioso y como lógica de poder epistémico.

PALABRAS CLAVE: secularización; poscolonialidad; Estudios Subalternos; educación religiosa; interculturalidad crítica; epistemología.

ABSTRACT: In this article we will analyze the approaches, contributions and limits of post/de-colonial theories on the idea of secularization, identifying a double paradox: the construction of a critical perspective on this category as the foundation of the modern-eurocentric-colonial scaffolding, but which still maintains a prejudiced approach to the religious world, functional to colonial epistemic logics. From here we will focus on the work of Subaltern Studies and its distinctive analysis of secularization as a way of subjugating religious identifications as instances of subaltern critique. From here, we will propose a scheme of religious critical intercultural education as a way to promote, from a pedagogical perspective, a subaltern and critical vision of and from the religious, as a way to overcome secularization as a reductionist framework of the concept of the religious and as a logic of epistemic power.

KEY WORDS: secularization; postcoloniality; Subaltern Studies; religious education; critical interculturality; epistemology.

1. Introducción

JEAN-CLAUDE MONOD comienza una de sus más importantes obras sentenciando que la secularización es la esencia de la modernidad (Monod, 2002, p. 19). Esto da cuenta no solo de ser un campo que ocupó clásicos de la época –partiendo por Hegel y siguiendo por Weber y Troeltsch–, sino también su representación, en tanto visión sociocultural, de transformarse en una reconfiguración de las dinámicas sociales modernas en sus filamentos más recónditos y sus procesos de legitimación. La secularización dista de ser un fenómeno que trata solo de las transformaciones en el tutelaje eclesial. Produjo, más bien, un impacto a mayor escala sobre diversas esferas: la legitimación de un proceso de pluralización social, el giro hacia una antropologización de la teología cristiana, un nuevo régimen epistémico, la construcción de otros marcos identitarios, la proliferación de nuevas dicotomías (occidente y oriente, sagrado y profano, etc.), entre otros. Por esa razón, podemos decir que la secularización representa un proceso de transformación a partir del cual se reconstruyen todas las relaciones de poder, los dominios sociales y las propias esferas de búsqueda de sentido en el pathos que dio lugar a la modernidad, las cuales traspasan la hegemonía religiosa.

Lo que pretendemos destacar en este escrito es que la secularización imprime un campo de desplazamientos donde la reubicación de la matriz religiosa en tanto plataforma ontológica de la realidad da lugar a un proceso que juega un rol fundamental en los procesos modernos poscoloniales para el establecimiento de las nuevas dinámicas sociales modernas, una reconfiguración de las jerarquías institucionales y una legitimación de los nuevos campos del saber no slo como «conocimientos», sino como marcos de sentido.

Nos interesa, puntualmente, profundizar sobre dicha crítica al sentido de secularización desde una clave pos/de-colonial, más específicamente desde las llamadas teorías de la subalternidad. Esto último por dos razones. Primero, porque dichas teorías han abordado más tempranamente el tema de la secularización, especialmente

sus implicancias para la India en medio de la configuración de la política colonial moderna desde una matriz laicista eurocéntrica, hecho que conllevó fuertes conflictos a raíz de la confrontación que este modelo político incitó dentro de una sociedad profundamente religiosa. Segundo, porque, precisamente por este último elemento, las teorías de la subalternidad se focalizaron en una reflexión sobre la secularización no simplemente en términos de matriz cultural moderna –como lo han hecho preponderantemente las teorías poscoloniales y decoloniales–, sino desde una redefinición crítica de lo secular a partir de una revaloración de lo propiamente religioso, fuera de cierta crítica moderna y eurocéntrica prejuiciosa (promovida, precisamente, por las teorías de la secularización coloniales). En otros términos, a diferencia de las otras corrientes dentro de la crítica poscolonial, los Estudios Subalternos Asiáticos nos permiten adentrarnos a una comprensión más positiva, contextual y no eurocéntrica de lo religioso, acorde al lugar de lo religioso y lo espiritual en espacios sociales subalternos. A partir de esta redefinición de lo religioso en clave subalterna, propondremos una *epistemología subalterna crítica de la secularización*, que nos permita repensar en una enseñanza intercultural crítica de lo religioso.

2. Secularización: una crítica en clave pos/de-colonial¹

El término «secularización» ha pasado de referir un proceso de cambios histórico a ser una categoría polivalente, especialmente a partir de la modernidad (Nigam, 2020, p. 179ss). José Casanova exhibe tres variantes de dicha palabra: lo secular como epistemología moderna, la secularización como la categorización analítica de los procesos modernos de la historia y el secularismo como una visión del mundo y una ideología (Casanova, 2012, pp. 93 y ss.). En el ámbito de las ciencias sociales, especialmente en América Latina, gracias a la influencia de cierto encuadre francés clásico en torno a la *laïcité* que influenció considerablemente la teoría política regional, se ha tendido a hacer una diferenciación entre laicidad/laicismo como modos institucionales (político-estatales) de abordar la dimensión social de lo religioso –especialmente su regulación jurídico-política– y secularización/secularidad como un proceso cultural de reconfiguración de lo religioso en el espacio público (Martínez, 2011; Panotto, 2018a).

En el marco de los estudios pos/de-coloniales ha predominado una visión de lo secular como epistemología moderna. En un reconocido estudio sobre el tema, Nelson Maldonado-Torres (2008) plantea que el secularismo simboliza la división que procura normativizar el pathos de un momento de la historia a otro y con ello legitimar su (nuevo) contenido. Es decir, el pathos de una sociedad «encantada» a la conformación

¹ Utilizamos la nomenclatura *pos/de-colonial* para referir al conjunto de teorías que tratan sobre la incidencia de las lógicas de colonialidad –que no es lo mismo que «colonización»; ver MIGNOLO, 2013– en el contexto (pos)moderno, capitalista, neoliberal y global contemporáneo, más concretamente a los estudios subalternos (de la India y América Latina), las teorías poscoloniales y el giro decolonial. Aunque cada una de estas corrientes posee especificidades tanto epistémicas como metodológicas (donde algunos puntos se presentan más antagónicos que otros), sostenemos que es posible encontrar elementos en común entre ellas: 1) la persistencia de un ordenamiento particular de lo geopolítico, territorial, sociocultural e ideológico que, aunque en constante mutación, tienen origen en los procesos de colonización; 2) una de las estrategias críticas contra las matrices coloniales viene de la mano de una descolonización de la producción de saberes; 3) los modos de resistencia se traslucen no solo a través de cambios estructurales o sistémicos, sino de operaciones micropolíticas en la cotidianidad de los sujetos (*cf.* PANOTTO, 2016, pp. 29-54).

de la matriz moderno-colonial-eurocéntrica (*cf.* Taub, 2008 y 2013). Más concretamente, como marco de respaldo para la emergencia del sujeto moderno. El discurso de la secularización se basa en que «el futuro ya está en el presente» (Maldonado, 2008, p. 373). Por ello, la secularización representa un proceso de transformación de la teología cristiana, es decir, una secularización de su mesianismo constitutivo.

Maldonado-Torres, además, sugiere que, si la colonialidad es intrínseca a la modernidad, entonces el paso del cristianismo a la secularización se explica a partir de la transformación y la promoción de las relaciones de poder colonial. Es precisamente la condición del sistema-mundo colonial lo que da cuenta de la vinculación entre secularización y cristianismo. Dicha relación imprimirá dos características fundamentales en el tipo de secularismo promovido por la modernidad: el énfasis en la división entre profano y sagrado, y el uso de la relación entre judaísmo y cristianismo. Nos detendremos en la primera². Dicha distinción será reinscrita en una lógica imperialista, donde lo sagrado representa el lugar de privilegio de lo civilizado, mientras lo profano es donde habitan los sujetos colonizados y racializados.

En la segunda modernidad, inclusive, lo religioso como categoría caerá bajo la noción de lo profano, como equivalencia de irracionalidad y fanatismo. Aquí es donde podemos destacar el problema con el propio sentido de religión. «La fijación de la religión en tanto dogma podría interpretarse como una estrategia evasiva, que pretende hacer menos evidente la aparición de nuevas formas de dominación y control social tanto a nivel nacional como geopolítico» (Maldonado-Torres, 2008, p. 377). Esto va en línea con lo que Timothy Fitzgerald entiende como la construcción de lo secular como matriz ideológica del espacio dentro de la visión occidental (Fitzgerald, 2010, p. 28). De aquí que lo secular se transforma en un proyecto mistificador del imperialismo colonial-eurocéntrico, donde «es en sí mismo una esfera de valores trascendentales, pero la invención de la religión como morada de lo trascendente sirve para disfrazar este hecho y reforzar la ilusión de que lo secular es simplemente el mundo real visto bien en su carácter factual manifiesto...» (Fitzgerald, 2010, p. 45; *cf.* Yountae, 2020). En este sentido, el proceso de secularización durante la modernidad no rechazó el elemento religioso per se, sino un tipo concreto de religión como superstición o legitimación de lo social, especialmente en su versión estigmatizando sobre los sectores subalternos.

La idea de secularización también servirá al paso entre la primera y la segunda modernidad³. Mientras que en la primera la empresa colonial recibía la venia de la Iglesia, en la segunda, los procesos de racialización y la noción de «civilización» requirieron de la secularización como modo de diferenciación entre lo público/civil y lo privado. «La colonización encontró su justificación en el discurso secular porque, en última instancia, los ‘otros’ coloniales eran concebidos como primitivos que vivían en eta-

² Richard King nos muestra que estas tensiones ya vienen desde más atrás en la historia, como parte de la matriz originaria del cristianismo institucionalizado en tiempos del Imperio romano (KING, 1999, pp. 36-37).

³ Para Walter Dignolo, el cristianismo fue fundamental para la primera modernidad. En una obra más reciente junto a Catherine Walsh afirman: «La modernidad nombra un conjunto de relatos diversos pero coherentes, que pertenecen a una misma cosmología. Esa cosmología es la versión cristiana occidental de la humanidad, complementada por las narrativas seculares de la ciencia, el progreso económico, democracia política y, últimamente, la globalización: la razón desplazó a Dios» (MIGNOLO y WALSH, 2018, p. 139).

pas donde sólo la religión o la tradición dominaban sus costumbres y formas de ser» (Maldonado-Torres, 2008, p. 377).

La secularización llevará adelante, entonces, un proceso de «purificación de lo público» frente a lo no civilizado, no racional, frente a lo desordenado, no «desencajado». Con ello, el cristianismo devendrá en una religiosidad «superior», comparada con las culturas indígenas, el judaísmo o el politeísmo, precisamente por responder –al menos en su configuración eurocéntrica– a los marcos de definición epistémica moderna: discurso racional, esquema institucional jerárquico, fronteras de distinción frente a otras esferas sociales, entre otros. La «superioridad» del cristianismo devendrá desde los criterios de la escala colonial.

En otro trabajo (Panotto, 2021) hemos planteado que la crítica a la secularización en buena parte de los estudios pos/de-coloniales tiene un punto de debilidad: continúan inscribiendo el campo religioso en un lugar de inferioridad epistémica. A pesar de mostrar que la distinción sagrado-profano, primitivo-moderno y la disyunción con la dimensión religiosa representan una demarcación ontológica de poder, las creencias espirituales parecen aún quedar bajo el manto de lo retrasado, lo superficial, lo irracional, entre otros epítetos que podemos encontrar. Hasta donde más se avanza, a lo sumo, es el reconocimiento de las sabidurías ancestrales e indígenas como epistemes marginalizadas, pero su revalorización reside más bien en su dimensión cultural que en su configuración religiosa o espiritual (*cf.* Spini, 2020).

Sin embargo, los Estudios Subalternos Asiáticos marcarán una diferencia con este abordaje al cuestionar, ya desde la década de los 80, esta falencia de las críticas secularistas, presentes inclusive en las teorías críticas poscoloniales y marxistas. Ya en los primeros estudios de Gayatri Spivak encontramos la idea de que una forma de diversificar las definiciones de las «otras Asias» es precisamente ampliando y des-occidentalizando el análisis del Islam como una posible entrada histórica para dicha resignificación (Spivak, 2012, pp. 306-309). También lo vemos en el clásico estudio de Gyanendra Pandey sobre la lucha hindo-musulmana en la India de los 80, hecho que entiende como un «fragmento» que la historia nacional oficial ha excluido, a raíz del predominio de un abordaje secular que pretende construir un sujeto esencial y perenne, abstraído de las condiciones identitarias, en este caso bajo el nombre de «nación india», contrapuesto a los sujetos populares que se adentran en conflictos sociopolíticos a partir de sus identidades religiosas. En este caso, el proceso de secularización no solo remite a la legitimación de la lógica occidental hegemónica y cristiana, sino también a una despolitización de los sujetos populares, al ser vaciados de su particularidad religiosa. «Lo que quiero demostrar es que poner el acento en estos factores a menudo deja poco espacio para las emociones del pueblo, los sentimientos y las percepciones –en una palabra, un espacio insuficiente a la condición de agente» (Pandey, 2011, p. 277).

En esta misma dirección, Ashis Nandy, en un clásico ensayo titulado «An Anti-Secularism Manifesto» (publicado originalmente en 1985), plantea tres críticas desde una «perspectiva ghandiana» a la «ideología moderna de la secularización» (Nandy, 1995, pp. 38-39). En primer lugar, ella ignora «las finas diferencias» entre las tradiciones, pero mantiene una diferencia más complejizada sobre la cultura moderna. En este sentido, exhibe un análisis que plantea versiones vulgares y no vulgares de marxismo, de lugares opresores y no opresores del Occidente, pero se niega a ver el fenómeno religioso desde la misma paradoja, dando lugar a un enfoque homogeneizante y obturado

de dicho campo. Esto lo podemos ver también en Walter Dignolo, cuando plantea que la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort es un posible interlocutor válido para el abordaje decolonial, mientras se resiste –como discute con Enrique Dussel– a reconocer a la teología de la liberación latinoamericana como un movimiento emancipatorio al tildarlo de «demasiado occidental» (Yountae, 2020).

En segundo lugar, el secularismo oficial (hablando del *establishment* indio) limita los procesos democráticos, truncando la personalidad política de la ciudadanía, en este caso a través de la negación de su dimensión religiosa. En lugar de deconstruir críticamente las dicotomías modernas entre política y cultura, o entre lo privado y lo público, las mantiene. Lo interesante es la nota que hace Nandy al respecto, muy válida para nuestro tiempo, y es que esta separación no deja a lo religioso fuera de la política, sino que le habilita otro camino para hacerlo, desde una vía que no cuestiona las configuraciones hegemónicas de poder tanto de lo religioso como de su histórica relación con los sectores monopólicos. Finalmente, Nandy planteará que el secularismo es totalmente insensible a las políticas de la cultura. De esta manera, se «considera al creyente como una persona con una conciencia política inferior y celebra el hecho de que vivamos cada vez más en un mundo en el que todas las creencias y culturas, excepto la moderna, están en recesión» (Nandy, 1995, p. 39).

Por todo esto, dirá T. N. Madan (1987), el secularismo debe *ubicarse en su lugar*. Madan plantea que el sentido de la secularización es impracticable, al menos en su sentido tradicional, en un país como India donde la mayoría es gente religiosa. Por ello, el secularismo es un «mito social» que impone una minoría ilustrada. Este autor también destaca la herencia cristiana detrás de esta categoría, más concretamente la visión individualista de lo religioso, especialmente desde la relación entre protestantismo y modernidad. La secularización y cierta visión de laicidad al final promueven una falsa posición neutral.

En resumen, los Estudios de la Subalternidad han señalado que la secularización no es solo un marco de desplazamientos que legitiman la ontología moderna, sino también la demarcación de una frontera que jerarquiza actores sociales, dentro de ella, los religiosos. La secularización es una transformación en la gramática de la religión: no solo representa un principio abstracto del liberalismo, sino también una mutación en el conjunto de sensibilidades (modos de sentir, pensar, hablar) que se establecen a partir de afinidades y solapamientos excluyentes (Asad, 2018). Aquí vale también la observación de William Connolly sobre el hecho de que las críticas posmetafísicas a veces «complementan» esta idea estigmatizante y reduccionista de la secularización al despreciar la «dimensión visceral» de la intersubjetividad e invirtiendo demasiado en purismos políticos (Connolly, 1999, p. 32). Por esta razón, necesitamos *una secularización de la secularización*, es decir, una autocrítica de la propia secularización desde sus propios presupuestos (Balibar, 2018, pp. 48-56).

3. Hacia una epistemología pos/de-colonial de la secularización

El abordaje pos/de-colonial de la secularización, especialmente desde las teorías subalternas, nos invita a considerar los siguientes elementos: 1) el hecho de plantear que la secularización representa un proceso de escisión social –especialmente del mundo religioso-teológico imperante– en vistas de legitimar la nueva configuración

moderno-colonial-eurocéntrica no debe llevarnos a olvidar que el mismo sentido de religión no solo ha sido cosificado, sino también instrumentalizado; 2) por esta razón, necesitamos una revisión crítica en clave subalterna sobre el fenómeno religioso, que nos permita revalorizar el lugar de las espiritualidades, creencias y cosmovisiones religiosas plurales y no cristianas o no monoteístas como saberes/experiencias marginalizadas que deben ser empoderadas en tanto modos de comprensión de la realidad; 3) desestimar este punto hará que los abordajes críticos pos/de-coloniales –en general como teoría sociopolítica y en particular como crítica a la secularización– queden con una pata coja si mantienen la visión –paradójicamente moderno-colonial– de lo religioso como una dimensión abstracta, naturalizada, esencialista e institucional (como varios/as referentes de estas corrientes mantienen); 4) por esta razón, contribuir a una profundización crítica de lo religioso en clave pos/de-colonial tiene que ver fundamentalmente con la visibilización de claves-otras epistémicas con respecto a lo religioso, que emergen desde experiencias-otras subalternizadas de las propias prácticas religiosas como saberes marginalizados.

Vale destacar que una visión colonial-moderno-eurocéntrica de la categoría religión no solo conlleva una lectura reduccionista de lo religioso en tanto fenómeno sociocultural, sino que tiene un doble efecto sociopolítico: reduce, por un lado, el campo de visibilización de voces subalternas que resisten los enclaves coloniales y, por otro, abona al crecimiento del fundamentalismo o neoconservadurismo religiosos, al no habilitar un acercamiento heterogéneo de pluralización de narrativas que confronte a las voces y formas hegemónicas que nunca han perdido el predominio, al no permitir la construcción de otras estrategias narrativas y discursivas alternativas en la sociedad civil articulada con voces religiosas minoritarias. Este elemento fue claramente denunciado por la teoría de la subalternidad india, donde la construcción del Estado liberal en el siglo XIX derivó en grandes tensiones sociales durante la primera parte del siglo XX en manos de fundamentalismos religiosos de corte islámico, hindú y cristiano. Hoy día estas mismas dinámicas toman otros rostros, especialmente en los espacios educativos, donde se intenta empatar acríticamente perspectivas religiosas con particularismos ideológicos conservadores, y donde también se intentan clausurar espacios pedagógicos inclusivos, críticos y plurales en nombre de una minoría que denuncia una supuesta «vulneración de libertad religiosa» si aparecen contenidos curriculares que vayan por un camino distinto al que defienden.

Las teorías pos/de-coloniales han planteado precisamente que uno de los campos de batalla frente a las lógicas de la colonialidad es la epistemología. Partiendo del principio de que la colonialidad del poder es también colonialidad del saber (Quijano, 2020, pp. 151-199), necesitamos no solo la visibilización de nuevos saberes –o una sociología de las emergencias desde una ecología de saberes, como plantea Boaventura de Sousa Santos (2009, 2010)–, sino también la implosión de los saberes coloniales a partir de la inscripción de la diferencia colonial como espacio intersticial de deconstrucción y desplazamiento crítico de los saberes (Mignolo, 2010). En palabras del filósofo boliviano Luis Claro, significa «habitar las disciplinas que busca criticar para operar un descentramiento desde las propias reglas que definen su juego, impulsar el discurso hacia sus límites para dislocar cualquier cierre que otorgue un sentido predefinido al devenir» (Claros, 2011, p. 29).

Por ello, una epistemología pos/de-colonial crítica con las nociones seculares hegemónicas transita sobre lo que Karina Bidaseca, desde la perspectiva subalterna, llama

teoría de las voces (Bidaseka, 2010, p. 197). Partiendo de la distinción de las voces altas y voces bajas que hace Ranahit Guha –siendo estas últimas las silenciadas por el «estatismo» que las oculta–, Bidaseca plantea que «la condición necesaria para ser una voz política radica, pues, en su intensidad» (2010, p. 205). El elemento de la *intensidad de las voces subalternas* conlleva, por ende, no tanto una focalización en su contenido o particularidad (identitaria), sino en el despliegue de una *estrategia política en clave pedagógica*, en las dos direcciones mencionadas: como promoción de diversidad de abordajes/experiencias posibles dentro del campo religioso/espiritual y como marco crítico con respecto a las definiciones hegemónicas de lo religioso.

Uno de los principales aportes de la teoría de la subalternidad que podríamos destacar para nuestra propuesta epistémica es su *deconstrucción de la historiografía*. Según Gayatri Spivak, los Estudios de la Subalternidad proponen dos cambios fundamentales en esta línea. Primero, que los procesos de transformación histórica sean pluralizados y visibilizados como confrontaciones y no solo como transiciones (de modo que se los inscriba dentro de la historia de dominación y no solo como efectos de la producción historiográfica hegemónica) y, segundo, que dichos desplazamientos estén enfocados en un «cambio funcional de los sistemas de signos». Y agrega algo fundamental: el cambio funcional más importante es el de lo religioso a lo militante (Spivak, 2013, p. 327).

Los desplazamientos funcionales tienen que ver con una *historia de los fracasos*. Más concretamente, con un «fracaso cognitivo». Esto quiere decir que aquello que se presenta como fracaso, como eventual, como accidental, como marginal, es decir, como subalterno, es al final lo que reescribe la historia universal. La historia de los fracasos es la historia subalterna silenciada. Y aquí Spivak agrega una clave analítica esencial: los corrimientos que produce lo subalterno no responden a la típica historiografía moderna (también presente en el pensamiento crítico, como el marxismo) con base en una conciencia (de clase, ideológica, identitaria) suturada y homogénea. Es, más bien, la historia de un campo heterogéneo que opera a través de incontables corrimientos que, a pesar de anudar puntos focales de transformación, son también heterogéneos.

Esta crítica al sentido de «conciencia» plantea que no hay una búsqueda de la conciencia (positiva) de lo subalterno. Esta es siempre una *conciencia negativa*, es decir, que cuestiona la «metafísica de la conciencia» de toda forma deliberativa, razonable, neutra, homogénea, tal como lo plantea la elite. Por ello el énfasis en lo subalterno debe exponerse no como identidad, sino como *diferencia constitutiva*. Aquí, «la mayor virtud de la deconstrucción [es] cuestionar la autoridad del sujeto que investiga sin paralizarlo, transformando persistentemente las condiciones de imposibilidad en posibilidad» (Spivak, 2013, p. 334). En este sentido, esta conciencia negativa ampara un «uso estratégico» del sentido positivo de la conciencia/identidad, pero –remitiendo a Deleuze y Guattari– como un «efecto de sujeto» de lo subalterno, en cuyos anudamientos contingentes de sentido produce discontinuidades y movimientos anacrónicos. Por ello, la función de la historiografía subalterna es siempre encontrar el límite, la frontera, el borde, frente a las narrativas que pretenden universalidad.

De aquí que la historiografía subalterna nos propone una *epistemología de los bordes*, o, remitiendo a la propuesta de Gyanendra Pandey, una *epistemología de los fragmentos*. Es una epistemología que da cuenta de las inconsistencias del saber colonial no solo en su contenido, sino también en su método. Una inconsistencia que emerge

de la diferencia colonial que establece como frontera de poder, pero que termina imprimiendo una espacialidad que lo fisura (Fornari, 2017, pp. 49-50). En este sentido, los saberes subalternos deben ser reconocidos como saberes y no solo como narrativas (Casas, Osterweil y Powell, 2015).

Esta resignificación de los límites cognitivos y epistémicos los transforma en espacios donde se gesta una *insurrección de los saberes subyugados* (Aparicio y Blaser, 2015, p.104), como una forma de cuestionar la modernidad/colonialidad en su lógica más fundamental. «El rechazo a lo no moderno como algo irreal es en sí mismo uno de los mecanismos por medio de los cuales la modernidad/colonialidad se protege y se sostiene como la base ontológica de la política» (Aparicio y Blaser, 2015, pp. 112-113). Por ello, lo no-moderno aplastado o marginalizado por las fronteras de lo moderno/colonial germina como un conocimiento que implosiona su estabilidad ontológica. Desde una visión decolonial, hablamos de cómo la *ecología de saberes* (De Sousa Santos, 2009), en tanto emergencia de conocimientos silenciados, y su *interseccionalidad* (Akotirene, 2019), como estrategia política de la transdisciplinariedad, van de la mano.

Al traer estos acercamientos al campo de los estudios de la religión, debemos destacar dos dimensiones necesarias a desarrollar y profundizar: *la historización de la definición de lo religioso* (Abeysekara, 2013) y *la historización/politización estratégica del sentido de secularización* (Hurd, 2008). Lo primero, como ya lo planteamos, tiene que ver con una redefinición de la definición de religión que deviene desde una lectura crítica de su metodología y de la tradición moderna, como es, por ejemplo, la de los estudios religiosos comparados, donde encontramos un error epistémico común como es la búsqueda de una especie de «punto de encuentro» entre expresiones religiosas, lo cual nace de la inercia homogeneizante de la academia europeo-colonial-moderna. Otro inconveniente que presentan los estudios religiosos comparados es que promueven una visión neutral y cosificada de las religiones, buscando prototipos y los «orígenes» (Bilimoria, 2009).

Por su parte, Elizabeth Shakman Hurd plantea que las prácticas de laicidad y secularización requieren ser *contextualizadas, historizadas y politizadas* (Hurd, 2008). Esto deriva en varias implicancias. Primero, reconocer que las fronteras de la secularización deben ser redefinidas constantemente y desde los distintos momentos, demandas y grupos que la implementen. Segundo, que la secularización y la libertad religiosa no son elementos abstraídos de las dinámicas sociales, sino que responden a ellas. Esto significa, por un lado, que la secularización necesita ser enmarcada dentro del campo general de los derechos humanos como un cuadro aglutinador que ubica su tratamiento en relación con el debate por el reconocimiento de todos los sectores de la sociedad y otro tipo de demandas y, por otro, que la secularización no solo trata de la forma en que la política se vincula con «lo religioso», sino también de las relaciones y responsabilidades de este campo con la sociedad.

4. Una propuesta de educación intercultural crítica de lo religioso

Con estos dos elementos centrales de la epistemología subalterna y su posible aplicación al campo del mundo religioso y la secularización, queremos sumar, a las ya existentes (Cecchetti, Pozzer y Tedesco, 2019), un proyecto programático hacia un esquema de educación religiosa intercultural. Algunas aclaraciones previas. Primero,

que nos sumamos a la idea de una *interculturalidad crítica*, como propone Catherine Walsh (2005), donde el «inter» resalta la idea de que la vinculación entre las matrices socioculturales no solo aporta a una espacialidad identitaria, sino a una revisión constante frente a la metafísica de la conciencia/identidad religiosa particulares como de los aspectos estructurales – simbólicos, institucionales, materiales, políticos– que entran en juego a la hora de analizar la performance pública de las religiones. Segundo, que la educación religiosa hegemónica en América Latina, como se ha analizado en otros trabajos (AA. VV., 2004; Cecchetti, 2020; Presiwerk, 2011; Valenzuela, 2018; Panotto, 2018b; Valenzuela, Carril, Corona y Panotto, 2019; Borges y Baptista, 2020; Scarlatelli, Streck y Follmann, 2006), promueve un sentido homogeneizante, institucional, monolítico y preponderantemente cristiano de lo religioso. Por esto, en tercer lugar, una educación intercultural crítica de lo religioso debe tener como objetivos centrales: 1) la deconstrucción del concepto de lo religioso, confrontándolo con otros posibles sentidos, como el de creencias y espiritualidades; 2) un análisis no folclórico de la diversidad de creencias y su lugar en la sociedad; 3) el aporte del mundo religioso a la convivencia social y las dinámicas políticas desde su inherente dimensión existencial e identitaria; 4) y la importancia del diálogo interreligioso como un campo que aporta a un ambiente democrático saludable.

Dicho esto, proponemos el siguiente esquema de una educación intercultural crítica de lo religioso, partiendo de la propuesta del teólogo y pedagogo suizo/boliviano Matthias Preiswerk, quien desarrolla un *paradigma intercultural de formación* (Preiswerk, 2011, pp 258-273) con las siguientes caracterizaciones en torno a sus tipos de racionalidad⁴:

1. *Racionalidad contextual*. El elemento contextual no debe ser tomado como plataforma o medio, sino como elemento fundante del conocimiento. En este sentido, muchos de los estudios sobre el campo religioso caen en dos extremos: o un análisis ritualista de lo religioso o un abordaje estructuralista, donde la religión es una especie de «síntoma» del contexto y sus procesos. Es decir, lo religioso pierde su singularidad, y con ello su lugar particular dentro de las dinámicas sociales. Requerimos, entonces, de un análisis de lo religioso que valore la interacción entre narrativas, rituales, identidades e instituciones no solo desde las expresiones monolíticas o hegemónicas, sino desde las incontables expresiones que circulan desde la porosidad de los discursos y prácticas religiosas presentes, en tanto conocimientos subyugados que no solo dan cuenta de la diversidad del contexto que habitamos, sino que ofrecen, desde su particularidad e interrelación, otras vías epistémicas de abordar la realidad y de cuestionar sus contornos.
2. *Racionalidad ético-política, crítica y liberadora*. La educación religiosa debe plantear una racionalidad que cuestione, que disienta, que invite a transitar desde y hacia varias direcciones posibles, resistiendo lugares monolíticos. Primero, frente a los conceptos tradicionales de la religión, que finalmente terminan facilitando la instrumentalización de los discursos y prácticas de fe. Lo cual, en segundo lugar, debe llevar a poner en evidencia aquellas prácticas que hacen de lo religioso un espacio de poder o instrumento/canal de dinámicas

⁴ Tomaremos los ejes propuestos por Preiswerk como lineamientos generales, a partir de los cuales ahondaremos en su contenido.

hegemónicas. Aquí la necesidad de que la enseñanza religiosa vaya unida a la enseñanza cívica, no necesariamente como una asignatura aparte sino más bien como un eje temático primordial en la formación política y ciudadana (Panotto, 2017).

3. *Racionalidad relacional e intersubjetiva*. Debe ser una educación dialéctica entre la identidad y la alteridad. Aunque las características de cualquier cultura dependen de relaciones, debemos saber que las alteridades siempre son «previas» en términos fenomenológicos, o más bien fundantes de dichas relaciones. Si retomamos el sentido de secularización, más que una dicotomía, diseña un espacio de escisión que tensiona las relaciones del mundo religioso con otros campos. Por ello, es importante esbozar la dimensión relacional religión-religión, religión-espiritualidad(es) y religiones-contexto.
4. *Racionalidad plural, multipolar e incluyente*. Una crítica al racionalismo eurocéntrico conlleva un cuestionamiento a la preponderancia del logos por sobre otros espacios de construcción del conocimiento. Desde una perspectiva intercultural crítica, «significa admitir en filosofía una triple dimensión: la de lo pensado (logos), lo impensado (mito) y lo impensable (pneuma)» (De Vallascar, 2000, p. 342). Enseñar sobre lo religioso no es apelar a un análisis que cuaje con las pretensiones de la racionalidad moderna, sino, por el contrario, apelar a esos sentidos-otros que evoca el mundo de lo religioso, lo espiritual y lo sagrado como contranarrativas o epistemes-otras de construcción del conocimiento. De esta forma, el estudio de los rituales y las prácticas religiosas debe encaminarse a ser reconocidos como espacios de construcción identitaria, a partir de las cuales se vive en el mundo.
5. *Racionalidad descentrada*. Preiswerk plantea que existe un desafío al hablar de lo otro con herramientas de lo propio. Por ello, la formación intercultural crítica tiene en cuenta como punto de partida el lugar de los desplazamientos más que de las afirmaciones absolutas. Como analizábamos en la propuesta de deconstrucción de la historiografía en los estudios subalternos, esto conlleva dar cuenta de las expresiones religiosas como inscripciones de diferencia y no solo como identidades particulares. Esto servirá al descentramiento tanto del conocimiento religioso como de la relación entre lo religioso y el resto de los campos del saber.
6. *Racionalidad inédita*. Por lo dicho en el punto anterior, un abordaje intercultural crítico busca una racionalidad liminal, que saca nuevos sentidos desde la disyunción entre pasado, presente y futuro. Nuevamente, el foco no es solo buscar la novedad por la novedad, sino indagar entre las fisuras e inconsistencias del saber hegemónico con el objetivo de desestabilizar su estatus ontológico.
7. *Racionalidad inter- y transdisciplinaria*. Lo intercultural busca lo transdisciplinario como la identificación de ese «tercero en cuestión» que desestabiliza las epistemes hegemónicas y su relación (Maldonado-Torres, 2016). Implica la desestabilización y el desplazamiento de los currículos tradicionales no solo en términos de contenido, sino, sobre todas las cosas, de trabajo interdisciplinario con otros campos del saber, para ubicar lo religioso como un elemento trans/intercultural y no como un islote identitario.

8. *Racionalidad intrasubjetiva*. Finalmente, hablar de alteridad desde una mirada intercultural crítica representa ver la alteridad como algo que nos atraviesa. De esta forma, una educación religiosa debe visibilizar los diversos acercamientos hacia y desde lo religioso no solo a partir de la expresión de diversas identificaciones y credos, sino de la idea de cómo las espiritualidades (laicas, no laicas, teístas, no teístas, agnósticas y ateas) representan una dimensión que atraviesa la existencia humana como un todo y, por ello, a cada miembro de la sociedad, inclusive cuando este no sea creyente.

5. Conclusiones

En este artículo hemos indagado sobre un abordaje crítico del sentido de secularización, principalmente desde un abordaje pos/de-colonial, que inscribe en dicha categoría un concepto fundante de la lógica moderno-colonial-eurocéntrica que predomina no solo en nuestras dinámicas sociales, sino también –o principalmente– en nuestras mediaciones epistémicas; es decir, en las lógicas de construcción de conocimiento y saberes. Desarrollamos cómo la crítica al sentido de la secularización por parte de estas corrientes, más allá de plantear su intencionalidad y raigambre colonial, en cierta forma sigue manteniendo el prejuicio colonial sobre lo religioso como saber subalterno, a partir del silencio que se evidencia con respecto a una profundización sobre el potencial decolonial de lo religioso y no solo de su lugar dentro de las lógicas coloniales.

Los Estudios Subalternos, como parte de este conjunto de abordajes, presentan una vía superadora, al trazar el impacto de la valorización de lo religioso como un campo de saberes, conocimientos y prácticas subalternas. De esta manera, el espacio de identificaciones espirituales y religiosas da lugar también a lógicas de subalternización de las epistemologías, donde se cuestiona con mayor ahínco el prejuicio moderno-colonial sobre lo religioso como un tipo de identidad inferiorizada y se la valora como un campo de resistencias.

Finalmente, a partir de la *deconstrucción de la historiografía* propuesta por los Estudios Subalternos, propusimos una historización de la epistemología de los saberes religiosos y espirituales, donde la «puesta en lugar» (Madan) de la secularización y de las lógicas religiosas promueve dos elementos críticos centrales: la deconstrucción del sentido de lo religioso como categoría monolítica (lo que termina subyugando otros modos de apropiarse de lo sagrado) y la visibilización de diversas posibles definiciones, relaciones y expresiones del mundo religioso en el espacio público como una estrategia que explora y expone conocimientos subyugados por la episteme moderno-colonial-eurocéntrica.

De aquí que una *educación intercultural crítica de lo religioso* represente un camino que permite no solo desestabilizar el estatus ontológico del saber colonial sobre lo religioso (el cual, como mencionamos, también llega a permear cierto posicionamiento crítico dentro de los mismos estudios pos/de-coloniales), sino también promover un espacio pedagógico donde el campo de lo religioso y de las espiritualidades sea visto como un marco epistémico destructor de narrativas hegemónicas, como también una instancia para reconstruir relaciones interculturales, en pro de un amplio campo democrático.

6. Bibliografía

- ABEYSEKARA, A. (2013). At the limits of the Secular. History and Critique in Postcolonial Religious Studies. En G. HUGGAN (ed.), *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies* (pp. 506-520). Londres: Oxford University Press.
- AKOTIRENE, C. (2019). *Interseccionalidades*. São Paulo: Polen.
- APARICIO, J. y BLASER, M. (2015). La «ciudad letrada» y la insurrección de saberes subyugados en América Latina. En AA. Vv., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (tomo I, pp. 104-134). Chiapas: Cooperativa Editorial Retos.
- ASAD, T. (2018). *Secular translations. Nation-State, Modern Self and Calculative Reason*. NY: Colombia University Press.
- AA. Vv. (2004). *Teología de Abya-Yala y formación teológica: interacciones y desafíos*. Bogotá: CETELA.
- BALIBAR, E. (2018) *Secularism and Cosmopolitanism. Critical Hypotheses on religion and Politics*. NY: Colombia University Press.
- BIDASEKA, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB Editores.
- BILOMORIA, P. (2009). What is the «Subaltern» of the Phylosophy of Religion? En P. BILIMORIA y A. IRVINE (eds.), *Postcolonial Philosophy of Religion* (pp. 9-33). Washington: Springer.
- BORGES, C. y AGOSTINO, P. B. (2020). Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, 23, 21-38.
- CASANOVA, J. (2012). Lo secular, las secularizaciones y los secularismos. En Y. SÁNCHEZ y M. R. FOUZ (eds.), *Dialécticas de la postsecularidad* (pp. 93-124). Barcelona: Anthropos.
- CASAS, I.; OSTERWEIL, M. y POWELL, D. (2015). Fronteras borrosas. Reconocer las prácticas de conocimiento en el estudio de los movimientos sociales. En AA. Vv., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (t. II, pp. 173-198). Chiapas: Cooperativa Editorial Retos.
- CECCHETTI, E. (2020). Ensino Religioso: contextos e perspectivas atuais. *Horizontes*, 18, 10-14.
- CECCHETTI, E.; POZZER, A. y TEDESCO, A. L. (2020). Formação Docente, Intercultural e Colonialidade do Saber. *Revista del CISEN*, 8(1), 187-200
- CONNOLLY, W. (1999). *Why I am not a Secularist*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DE VALLESCAR, D. (2000). *Cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: Ps Editorial.
- FITZGERALD, T. (2010). *La ideología de los estudios religiosos*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- FORNARI, E. (2017). *Líneas de frontera. Filosofía y poscolonialismo*. Buenos Aires: Gedisa.
- HURD, E. (2008). *The Politics of Secularism in International Relations*. New Jersey: Princeton University.
- KING, R. (1999). *Orientalism and Religion. Postcolonial Theory, India and «The Mystic East»*. London: Routledge.
- MADAN, T. N. (1987). Secularism in Its Place. *The Journal of Asian Studies*, 46, 747-759.
- MALDONADO-TORRES, N. (2008). Secularism and Religion in the Modern/Colonial World-System: From Secular Postcoloniality to Postsecular Transmodernity. En M. MORAÑA, E. DUSSEL y C. JÁUREGUI (eds.), *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate* (pp. 360-386). Durham & London: Duke University Press.
- MALDONADO-TORRES, N. (2015). Transdisciplinarietà y decolonialidad. *Quaderna*. Recuperado el 20 de julio de 2021, de <http://quaderna.org/?p=418>
- MARTÍNEZ, B. (2011). Secularización y laicidad: entre las palabras, los contextos y las políticas. *Sociedad y Religión*, 36, 66-88.
- MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- MIGNOLO, W. (2013). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Akal.
- MIGNOLO, W. y WALSH, C. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- MONOD, J. C. (2015). *La querrela de la secularización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- NANDY, A. (1995). An Anti-secularist Manifesto. *India International Centre Quarterly*, 22, 35-64.
- NIGAM, A. (2020). *Decolonizing Theory. Thinking Across Traditions*. New Delhi: Bloomsbury Publishing India.
- PANDEY, G. (2011). En defensa del fragmento: escribir la lucha hindu-musulmana. En R. FREIRE, *La (re)vuelta de los estudios subalternos*. Antofagasta: Ocho libros.
- PANOTTO, N. (2016). *Religión, política y poscolonialidad en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- PANOTTO, N. (2017). Educación en clave interreligiosa: conocimiento-otro, identidad y alteridad como marco pedagógico crítico. *Revista Pedagógica*, 20, 12-26.
- PANOTTO, N. (2018a). (Post)secularización y transformaciones en la relación entre espacio público y religiones en América Latina: un abordaje desde la mirada evangélico-protestante. Texto inédito. Presentación en el seminario *Secularización en América Latina*, 2 de agosto de 2018. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado.
- PANOTTO, N. (2018b). *Descolonizar el saber teológico latinoamericano*. Chile: CTE-CTM.
- PANOTTO, N. (2021). Decolonizing secularization: contradictions, challenges and epistemological proposals in post/de-colonial theory. Presentación en el evento *Decoloniality And Disintegration of Western Cognitive Empire – Rethinking Sovereignty And Territoriality In The 21st Century*, 15 de abril, 2021.
- PREISWEK, M. (2011). *Contrato intercultural. Crisis y refundación de la Educación*. La Paz: Plural Editorial.
- QUIJANO, A. (2020). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: El Signo Editorial.
- SANTOS, B. S. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SANTOS, B. S. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Prometeo libros/CLACSO.
- SCARLATELLI, C.; STRECK, D. y FOLLMANN, J. (2006). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: UNISINOS.
- SPINI, D. (2020). Decolonizing Postsecularization. *Annali di studi religiosi*, 21, 167-179.
- SPIVAK, G. (2012). *Otras Asias*. Madrid: Akal.
- SPIVAK, G. (2013). *En otras palabras, en otros mundos. Ensayos sobre política cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- TAUB, E. (2008). *La modernidad atravesada. Teología política y mesianismo*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- TAUB, E. (2013). *Mesianismo y redención. Prolegómenos para una teología política judía*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- VALENZUELA, A. (2018). Aprendiendo a vivir juntos en una sociedad plural: Aporte desde la EREC. *Revista de Educación Religiosa*, 208, 63-181.
- VALENZUELA, A.; CARRIL, J.; CORONA, M. y PANOTTO, N. (2019). *Hacia una educación interreligiosa e intercultural en la escuela*. Santiago: GEMRIP-RILEP.
- YOUNTE, A. (2020). A Decolonial Theory of Religion: Race, Coloniality, and Secularity in the Americas. *Journal of the American Academy of Religion*, XX, 1-34.

DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN RELIGIOSA EN BRASIL

Decoloniality and religious education in Brazil

Decolonialidade e ensino religioso no Brasil

Elcio CECCHETTI

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Correo-e: elcio.educ@gmail.com

Recibido: 30 de mayo de 2021

Envío a informantes: 15 de junio de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMEN: Desde el inicio del proyecto colonizador euro-cristiano-céntrico iniciado en el siglo XVI, la influencia religiosa en el ámbito de la educación pública forma parte de un conjunto de estrategias emprendidas por algunas confesiones religiosas que disputan la hegemonía en la sociedad. El resultado de esto ha sido muy perjudicial para la comunidad escolar, ya que la propagación de la discriminación, la intolerancia y el racismo ha atentado contra la dignidad humana de una parte importante de la población. Este trabajo tiene como objetivo contextualizar la creación y el fortalecimiento de la propuesta de transformación epistemológica y pedagógica de la Educación Religiosa, registrando sus posibles aportes para enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo bibliográfico y documental, estructurado en dos partes principales: en la primera, se analiza la presencia del racismo epistémico y la colonialidad del saber en los currículos y prácticas pedagógicas. En la segunda parte, presenta y analiza los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que sustentan el currículo de Educación Religiosa en Brasil introducido en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), destacando su función social ante la apremiante demanda de reconocimiento de la diversidad religiosa. Los resultados muestran que la Educación Religiosa, en tanto que se supere su carácter doctrinal y proselitista, puede ser un componente curricular que promueva el reconocimiento de la diversidad religiosa y que contribuya a enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela.

PALABRAS CLAVE: educación religiosa; racismo; intolerancia; escuela pública.

ABSTRACT: Since the beginning of the euro-christian-centric colonizing project started in the 16th century, the religious influence in the sphere of public education is part of a set of strategies undertaken by some religious confessions that dispute hegemony in society. The result of this has been highly harmful to the school community, as the spread of discrimination, intolerance and racism has been affronting the human dignity of a significant portion of the population. This work aims to contextualize the creation and strengthening of the proposal for the epistemological and pedagogical transformation of Religious Education, recording its possible contributions to confronting discrimination, intolerance and racism at school. This work aims to contextualize the creation and strengthening of the proposal for the epistemological and pedagogical transformation of Religious Education, recording its possible contributions to confronting discrimination, intolerance and racism at school. In the second part, it presents and analyzes the epistemological and pedagogical foundations that underpin the Religious Education curriculum introduced in the Common National Curriculum Base (BNCC), highlighting its social function in the face of the pressing demand for recognition of religious diversity. The results show that Religious Education, as long as its doctrinal and proselytizing nature is overcome, can be a curricular component that promotes the recognition of religious diversity and that contributes to confronting discrimination, intolerance and racism at school.

KEY WORDS: religious education; racism; intolerance; public school.

1. Introducción

HISTÓRICAMENTE, LA ESCUELA BRASILEÑA se instituyó bajo la alianza establecida entre el Estado y la Iglesia, en el marco del proyecto colonizador eurocristiano iniciado en el siglo XVI. Al apoyar el poder de la Corona, el catolicismo aseguró el control de varios campos sociales, incluida la educación, a través del trabajo de diferentes misioneros y órdenes religiosas. En este contexto, los principios de la moral cristiana y de la doctrina católica se han afianzado en la educación elemental, siendo los profesores los responsables de enseñar tanto los contenidos sagrados como los profanos. Así, las expresiones «enseñanza de la religión» o «instrucción religiosa» correspondían a la práctica de evangelización, catequesis y adoctrinamiento en espacios formales, como las escuelas, y no formales, como misiones, pastorales y campañas diversas (Cecchetti y Santos, 2016).

En todo el Imperio brasileño (1822-1889), la enseñanza de la doctrina católica formó parte del currículo humanista clásico (Lorenz y Vechia, 2011). Sin embargo, especialmente a partir de 1860, cuando masones, liberales y positivistas difundieron los ideales republicanos y empezaron a defender la separación de poderes civiles y religiosos, las sucesivas reformas educativas ampliaron progresivamente los estudios científicos en escuelas y colegios, en detrimento de la enseñanza de la religión, que fue reducida a «una» entre un conjunto de asignaturas (Cecchetti, 2016). Con ello se logró «liberar» a los estudiantes católicos de la obligación de asistir a las clases de instrucción religiosa, que se empezaron a ofrecer en determinados días de la semana y siempre antes o después del horario de las asignaturas científicas (Brasil, 1879).

La efervescencia de los debates a favor de la «educación laica», que marcaron las últimas décadas del régimen imperial, ganó lugar en el marco legal nacional con la implantación de la República. El Gobierno Provisorio de pronto intentó instituir en

sus primeros decretos la separación Estado-Iglesia, la plena libertad de culto, la institución del matrimonio civil y la secularización de los cementerios (Brasil, 1890a, 1890b, 1980c, 1980d). Bajo la égida del Estado laico, la Primera Constitución de la República declaró que la educación impartida en los establecimientos públicos sería «laica» (Brasil, 1891, art. 72).

Sin embargo, la laicización¹ del Estado avanzó más en el plano jurídico que en el de las mentalidades y prácticas sociales, y la amalgama político-religiosa siguió reproduciéndose a pesar de los decretos y disposiciones constitucionales. Por otro lado, la Iglesia católica pronto intentó reformar sus estructuras para adecuar el nuevo régimen a sus intereses y, en el conjunto de acciones lideradas por el Episcopado brasileño, la reintroducción de la instrucción religiosa fue el primer tema de su lista de prioridades.

Fue en la década de 1930 cuando la Iglesia logró eliminar la disposición que instituía la educación laica para introducir la Educación Religiosa (ER) en la Constitución Federal, aunque con matrícula opcional (Brasil, 1934). Desde entonces, el curso de esta asignatura en las escuelas públicas brasileñas se ha caracterizado por diversas alianzas y disputas, debido a los diferentes propósitos y perspectivas defendidas por los distintos grupos que intervienen, lo que resultó en varios dispositivos de regulación legal ambiguos y contradictorios, que contribuyeron a la perpetuación de estos enfrentamientos hasta nuestros días.

Numerosos autores se han dedicado a analizar la historia y los desarrollos de este controvertido tema y sus impactos en el carácter laico de las escuelas públicas, como Cury (1993, 2004), Cunha (2013, 2014), Figueiredo (1995, 2007), Cecchetti y Santos (2016, 2021), entre otros.

La fórmula acuñada para la ER en 1934 se mantuvo en todas las demás Constituciones brasileñas (1937, 1946, 1967 y 1988) y en las tres Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) (1961, 1971 y 1996). Así, la ER confesional, combinada con otros ingredientes, ha producido a lo largo del tiempo más negación que reconocimiento de la diversidad religiosa, precisamente porque subalterna tanto las creencias no cristianas como las personas ateas, agnósticas o no religiosas. Esto indica que, a lo largo de aproximadamente cinco siglos, miles de personas han enfrentado violentos procesos de subyugación del cuerpo y del alma a causa de las prácticas de adoctrinamiento, imposición e intolerancia religiosa.

Solo durante los años noventa se crearon efectivamente los mecanismos institucionales para enfrentar este problema. Por un lado, el proceso de redemocratización del país provocó un movimiento para repensar la educación desde los presupuestos de libertad, democracia y ciudadanía. El artículo 206 de la Constitución Federal (Brasil, 1988) tradujo estas inquietudes al establecer que la educación se debe brindar con base en los siguientes principios: «I - igualdad de condiciones para el acceso y permanencia

¹ Es importante señalar el significado del término «laicización» en este trabajo. Desde el origen del cristianismo, la expresión *laicus* pasó a designar a alguien que no era clérigo. Sin embargo, los registros de 1487 indican que, en el idioma francés, *laicus* dio lugar a *laïque*, con un sinónimo opuesto a *clero*. A partir del siglo xx, *laïque* comienza a indicar un espacio «fuera» del control religioso. Fue entonces que se empezaron a utilizar términos como «laicidad», «laicizar» y «laicización», principalmente en los países de habla latina, donde la separación del poder político se produjo en medio de una disputa directa contra la Iglesia católica. En el contexto del norte de Europa, la terminología más utilizada para expresar la misma idea fue «secularización» y «secularismo». En los países anglosajones, como resultado de la Reforma protestante, hubo menos monopolio eclesiástico y la separación entre lo temporal y lo espiritual se realizó de manera diferente. Para obtener más detalles, consultar CECCHETTI (2016).

en la escuela; II - libertad para aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento; III- pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, y convivencia de instituciones educativas públicas y privadas [...]».

En el contexto internacional, varios marcos normativos indujeron a repensar conceptos y prácticas educativas. La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, aprobada por una Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia), en marzo de 1990, reafirmó que «todos tienen derecho a la educación» y que todos los niños, jóvenes o adultos tienen derecho a «satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje» (Unesco, 1990). Igualmente importante, la *Declaración de Salamanca sobre Principios, Políticas y Prácticas en el Área de Necesidades Educativas Especiales* otorgó mayor prioridad a los gobiernos en el proceso de inclusión de todos los niños, independientemente de las diferencias o dificultades individuales (Unesco, 1994).

Estos y otros documentos internacionales presionaron el país para crear políticas para combatir el analfabetismo, la matrícula universal de niños de 7 a 14 años, reducir las tasas de repetición y deserción, incluir a las personas con discapacidad, mejorar las condiciones estructurales de las escuelas y universidades, entre otros, con la finalidad de garantizar una educación inclusiva, democrática, laica y de calidad.

Este movimiento resultó en la promulgación de la LDB n.º 9.394/1996, que definió la educación como un deber de la familia y del Estado, a ser ofrecida con base en los principios de «libertad e ideales de solidaridad humana», con el propósito de promover el «pleno desarrollo del estudiante, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo» (Brasil, 1996, art. 2).

En este contexto de efervescencia cultural y nuevas definiciones sobre los principios y fines de la educación pública, sería una verdadera contradicción ofrecer ER de manera confesional o interconfesional, sin ninguna preocupación por el proceso de reconocimiento de la diversidad religiosa.

Ante esto, este trabajo tiene como objetivo contextualizar la creación y el fortalecimiento de la propuesta de decolonización de la ER, registrando sus posibles aportes para enfrentar la discriminación, la intolerancia y el racismo en la escuela. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo bibliográfico y documental. La recolección de datos, por un lado, proviene del estudio de la literatura científica producida por diferentes autores desde una perspectiva decolonial, quienes problematizan el racismo epistémico y la colonialidad del conocimiento, entre otras categorías, como legado de la colonialidad que aún existe en las sociedades latinoamericanas. Por otro lado, la investigación toma como documento principal el texto referente a la ER contenido en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), cuyo análisis es sustentado por autores de referencia en esta área del conocimiento a nivel nacional.

El trabajo se estructura en dos partes principales: en la primera, problematiza la presencia del racismo epistémico y la colonialidad del saber en los currículos y prácticas pedagógicas. En la segunda parte, presenta y analiza los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que sustentan la ER en la BNCC, destacando su función social ante la apremiante demanda de reconocimiento de la diversidad religiosa.

2. Colonialidad del saber en los currículos y en las prácticas pedagógicas

La lucha por hacer valer el derecho a la libertad de pensamiento y creencias ha movilizadado a diferentes grupos y colectividades a lo largo de la historia. Sin embargo, a pesar de estar legalmente garantizado, en Brasil, este derecho no es disfrutado por una gran parte de la población indígena y afrodescendiente, quienes aún ven diariamente cuestionada su dignidad, ya sea por la falta de condiciones mínimas de supervivencia (alimentación, vivienda, trabajo, salud, educación, seguridad...), ya sea por la subalternización de sus culturas, la usurpación de sus saberes y recuerdos o por la demonización de sus creencias.

Actualmente, las estrategias y prácticas que discriminan y socavan culturas, creencias e identidades que divergen del patrón de civilización eurocristiana se manifiestan en todos los sectores de la esfera pública, entre ellos, en el ámbito educativo. En las escuelas y universidades, currículos y prácticas pedagógicas monoculturales han contribuido a la (re)producción de procesos de subalternización de culturas, historias, literaturas, expresiones artísticas y religiosidades de origen indígena y africano. Esto indica que, en el día a día, los estudiantes de origen o identificados con matrices indígenas y afrobrasileñas aún enfrentan procesos de imposición cultural y religiosa, debido a la reproducción de procesos educativos estandarizados y monoculturales, que desconsideran la legitimidad de sus cosmovisiones, creencias y saberes diversos.

Si bien existe la obligatoriedad legal para la inclusión en el currículo oficial de las redes de enseñanza de la Historia y Cultura Indígena y Afrobrasileña, según lo establecido por las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, estos temas no fueron incorporados satisfactoriamente en los proyectos político-pedagógicos y en las prácticas de la mayoría de las escuelas (*cf.* Carreira y Andrade, 2015; Silva Filho, 2016; Marques y Bilhão, 2020). Esto se debe a que, normalmente, las pocas acciones que se llevan a cabo asumen un carácter más conmemorativo en un tono efímero que la propia inclusión en el conjunto de conocimientos curriculares, especialmente cuando se trata de religiones indígenas y afrobrasileñas, temas aún prohibidos en la mayoría de las instituciones educativas.

Estas constataciones indican que la historia y cultura africanas, afrobrasileñas e indígenas han estado históricamente sometidas a territorios subalternos en la escala de producción y difusión del conocimiento. Esto significa que toda la riqueza cultural de la cosmovisión afro e indígena –la concepción circular del tiempo, la reverencia por los antepasados, la existencia colectiva, las expresiones rítmicas, artísticas y corporales, los ideales de solidaridad, la relación cooperativa con la naturaleza, las formas específicas de pensar, lidiar y vivir con las diferencias, entre muchas otros saberes cultivados, preservados y transmitidos de generación en generación– queda relegada a un no lugar histórico, social, científico y pedagógico. Por tanto, currículos y proyectos monoculturales que aún excluyen epistemes, saberes, ritmos, tiempos y formas de relación que divergen de lo establecido continúan limitando y restringiendo las posibilidades de construcción de prácticas pedagógicas diferenciadas.

Desde una perspectiva decolonial², podemos considerar que la producción de esta inexistencia está anclada en un racismo epistémico (Grosfoguel, 2016), mecanismo de

² Aquí nos referimos al «giro decolonial», un movimiento social-intelectual latinoamericano que, desde los años 90, problematiza críticamente la dinámica sociopolítica colonial aún presente en las sociedades

poder utilizado por grupos socialmente hegemónicos para difundir la tesis de que los únicos conocimientos, creencias, valores y prácticas legítimas son las suyas. De esta forma, se perpetúa la colonialidad del conocimiento, que consiste en la deslegitimación histórica y la represión de los modos de producción del conocimiento que se diferencian de la epistemología científica euro-estadounidense dominante. La violencia de esta colonialidad, que se manifiesta en el sistema escolar a través de la imposición de una jerarquía de conocimientos, ha contribuido a que los hijos e hijas de los pueblos subalternados se reconozcan como inferiores, atrasados, incultos e incivilizados.

La colonialidad del conocimiento desarticula la conciencia de identidad crítica e impulsa a los sujetos a crear autorrepresentaciones negativas de sí mismos, de modo que niegan sus propias raíces étnicas e incorporan las creencias y valores de los dominantes. Desconociendo e incluso avergonzados de su pasado, estos sujetos no ven horizontes y acaban ocupando posiciones sociales previamente delimitadas por el opresor. O, como advierte Fanon (2008, p. 28), en la introducción de *Pele negra, máscaras blancas*: «[...] para los negros hay un solo destino. Y es blanco». Así se produce la naturalización de la ideología de los dueños del poder y la subordinación cultural, epistémica, histórica y simbólica del otro.

No se necesitan lentes muy refinadas para identificar el racismo epistémico y la colonialidad del saber en la vida escolar cotidiana, especialmente en lo que respecta al tratamiento de las historias, culturas y religiosidades afrobrasileñas e indígenas. Con eso, se intenta deslegitimar elementos básicos de la identidad de estos grupos, ya que sirven de resistencia a los procesos históricos de exclusión y desigualdad a que fueron sometidos. No por casualidad, por un lado, los terreros de Candomblé y Umbanda continúan siendo invadidos y vilipendiados por una nueva cruzada colonial cristiana, emprendida en gran parte por miembros de iglesias neopentecostales, quienes califican sus prácticas religiosas como demoníacas (*cf.* Rios, 2019; Balloussier, 2021). Por otro lado, los pueblos indígenas continúan sufriendo persecuciones e invasiones de sus territorios, en un contexto en el que sus derechos constitucionalmente establecidos son cuestionados y atacados (*cf.* Martins, 2021).

El hecho de que la escuela se haya estructurado históricamente bajo una lógica monocultural contribuye a la intensificación de la disputa epistémica y religiosa entre las distintas identidades. Además de subestimar las diferentes formas encontradas por las culturas para explicar y comprender la existencia, la adopción de una perspectiva única permite comprender las diferencias como desviación, anormalidad, discapacidad e inferioridad.

En este proceso, en nombre de cierto concepto de laicidad, la escuela buscó excluir y deslegitimar el estudio científico de la diversidad religiosa, como fenómeno antropológico, histórico y social. Sin embargo, dadas las alianzas históricas y actuales que involucran a Iglesias y el Estado, conservó su rostro proselitista, porque incorporó, difundió y legitimó la doctrina y los valores del cristianismo, ya sea mediante las celebraciones cristianas previstas en el calendario escolar, o por los valores asumidos y transmitidos en las relaciones sociales.

La ausencia de estudios sobre religión o diversidad religiosa ha contribuido a la proliferación del «analfabetismo religioso», que se expresa en casi total desconoci-

contemporáneas a través de la siguiente tríada: colonialidad del ser, colonialidad del poder y colonialidad del conocimiento (*cf.* QUIJANO, 2011; CASTRO-GÓMEZ y GROSFOGUEL, 2007).

miento por parte de la población de las convicciones o creencias religiosas practicadas por personas o grupos ajenos a su vida familiar. El desconocimiento de las diversas manifestaciones religiosas presentes en la sociedad es terreno fértil para la difusión de prejuicios, discriminaciones, supuestos, rótulos y violencias religiosas, generalmente practicadas por religiones sometidas a la colonialidad del saber, como las de origen indígena y africano. Con ello, se abre espacio para la práctica proselitista en el espacio escolar, que actúa en la propagación de una verdad única, que coincide con la doctrina cristiana, en el mejor de los casos, con las religiones monoteístas. La retórica proselitista opera en un intento de silenciar y reprimir otras formas de religiosidad, haciendo uso de la práctica de demonizar al otro, si no de violencia e intolerancia, con la finalidad de caracterizarlo como inferior, subordinado, anormal o exótico.

Ante esta situación, es fundamental abordar adecuadamente la diversidad religiosa presente y constituyente de la sociedad brasileña, mediante el uso de otros métodos pedagógicos y el desarrollo de otra formación docente, desde una perspectiva intercultural e interreligiosa, que abarca la complejidad de culturas, religiones y religiosidades (Cecchetti, Pozzer y Tedesco, 2020). Esto es necesario para dar un nuevo significado a los currículos y prácticas pedagógicas, para que fomenten relaciones dialógicas con las diferencias y comprometidas con la superación de visiones etnocéntricas e intolerantes, que sustentan procesos de exclusión y desigualdad.

¿Pero cómo hacer esto? ¿Sería posible decolonizar la ER, asignatura históricamente utilizada para homogeneizar, adoctrinar y convertir, en un componente curricular que promueva el reconocimiento de la diversidad religiosa?

3. Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la Educación Religiosa no confesional

Herencia de la alianza histórica entre Iglesia y Estado, el carácter eminentemente confesional de la Educación Religiosa (ER) solo comenzó a ser cuestionado a partir de los años 70, cuando colectivos de educadores, líderes religiosos e investigadores de diferentes áreas iniciaron la gestación de otras concepciones y propuestas pedagógicas para esta asignatura. En algunos estados se crearon organizaciones ecuménicas, que buscaban superar el modelo catequético-doctrinal, tomando como modelo de referencia el movimiento ecuménico internacional (Figueiredo, 1995).

En estos contextos, durante más de dos décadas, el desarrollo de propuestas curriculares ecuménicas generó nuevas reflexiones que llevaron a los sujetos a repensar nuevamente el carácter epistemológico y pedagógico de la ER. La búsqueda consistía en construir una propuesta que pudiera abarcar plenamente la diversidad religiosa brasileña y no solo las denominaciones cristianas. Uno de los resultados de este movimiento resultó en la instalación, en 1995, del Foro Nacional Permanente de Educación Religiosa (FONAPER)³. Esta institución, con el tiempo, se ha convertido en un espa-

³ FONAPER es una asociación civil de derecho privado, de ámbito nacional, sin vínculo político-partidista, confesional y sindical, sin fines económicos, que agrupa, según su Estatuto, personas físicas y jurídicas identificadas con la ER no confesional, constituyéndose un órgano que se ocupa de temas relevantes para esta área del conocimiento, sin discriminación de ningún tipo (FONAPER, 1996).

cio de discusión y un punto de encuentro de ideas y propuestas para la operacionalización de una ER que va más allá de su enfoque histórico confesional y proselitista⁴.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, la LDB n.º 9.394/1996 mantuvo el carácter confesional e interconfesional de la ER. Insatisfechos con esta medida, a principios de 1997, una fuerte movilización social exigió la superación del proselitismo y la adopción de una propuesta educativa interreligiosa. La acción colectiva resultó en la aprobación de la Ley n.º 9.475/1997, que cambió la concepción de la asignatura:

Art. 33 - La educación religiosa, con matrícula opcional, es parte integral de la educación básica del ciudadano, constituye una disciplina en el horario normal de las escuelas primarias públicas, asegurando el **respeto a la diversidad cultural religiosa de Brasil, prohibida cualquier forma de proselitismo**. (BRASIL, 1997) (énfasis nuestro)

La alteración de la LDB fue decisiva para la constitución de un nuevo modelo de ER, ahora sin atentar contra el principio constitucional de la laicidad. Esto se debe a que, en el sentido que le da la Ley, la ER se encarga de proporcionar contenido científico sobre la diversidad religiosa en el currículo escolar, con el fin de promover y ejercer la libertad de conciencia y creencias (Brasil, 1998, art. 5, VI).

De acuerdo con estos supuestos, en las últimas dos décadas, cientos de sistemas educativos estatales y municipales han implementado la ER desde una perspectiva no confesional en la educación primaria y secundaria. Además, las inversiones públicas en la formación inicial y continuada del profesorado, la promoción de seminarios y conferencias, el crecimiento y avance de la investigación y la difusión de publicaciones contribuyeron en gran medida a la constitución de una epistemología propia para la ER, con el objetivo de asegurar a los estudiantes el acceso a los conocimientos religiosos elaborados históricamente por diferentes culturas y sociedades, con vistas a conocer, respetar y convivir con la diversidad religiosa.

El conjunto de esfuerzos emprendidos para consolidar este modelo de ER resultó en la configuración de un movimiento a favor de la decolonización religiosa de la escuela. Se trata de la tarea de superar su carácter confesional para hacer respetar la diversidad religiosa en la cotidianidad escolar, mediante el ejercicio del diálogo y el fomento de las relaciones interculturales e interreligiosas. Es decir, en la formulación propuesta por FONAPER y sus asociados, la ER ya no busca colonizar los imaginarios ni difundir una sola verdad, sino contribuir a la convivencia democrática entre personas y grupos que asumen diferentes convicciones religiosas.

No por casualidad, a mediados de 2013, cuando se dieron los primeros pasos hacia la construcción de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), se invitó al FONAPER a nominar especialistas para la redacción del texto curricular para esta asignatura⁵. Aprobada a fines de 2017, la BNCC estableció que la ER tiene una naturaleza y unos propósitos pedagógicos distintos del «confesionalismo». El documento también estableció que «es responsabilidad de la Educación Religiosa abordar el conocimiento religioso basado en supuestos éticos y científicos, sin el privilegio de ninguna creencia

⁴ Sobre el legado de FONAPER al proponer una ER no confesional, consultar a Pozzer *et al.* (2010); Pozzer *et al.* (2015) y Maria, Pazza y Cecchetti (2019).

⁵ Es importante señalar el apoyo de estudiantes y docentes de los cursos de licenciatura y de posgrado en Ciencias de la Religión de todo el país que participaron con críticas y sugerencias al documento durante el período de consulta y audiencias públicas.

o convicción» (Brasil, 2017, p. 432). Esto implica no otorgar ventajas o sobrevalorar un determinado credo y excluir o menospreciar a otros. Se trata de considerar todas las tradiciones y movimientos religiosos con el mismo grado de valor.

Por un lado, el supuesto ético evocado corresponde básicamente al reconocimiento de lo diferente, ya que cada uno es único y tiene formas únicas de ver y entender el mundo. Por lo tanto, son libres de adoptar o seguir diferentes creencias, espiritualidades o filosofías de vida para significar las cosas y eventos de la vida. El reconocimiento de identidades religiosas y no religiosas, a través del estudio de diferentes culturas, religiosidades y filosofías de vida en la escuela, contribuye a la promoción de los derechos humanos y al ejercicio del derecho a la libertad de pensamiento, creencia y convicción. La dinámica del reconocimiento moviliza la resignificación de concepciones y prácticas etnocéntricas y fundamentalistas, al mismo tiempo que instiga y problematiza relaciones de saberes y poderes de carácter religioso, tanto en los espacios educativos como en la sociedad en general.

El proceso de reconocimiento de identidades y alteridades incluye el ejercicio del diálogo intercultural. Esto significa que las diferentes perspectivas religiosas y filosofías de vida deben ser reconocidas como legítimas y tratadas con igual respeto y dignidad. El diálogo intercultural tiene como objetivo superar los procesos de exclusión, desigualdad, intolerancia y discriminación. Se trata de producir conceptos y prácticas que respeten y valoren las identidades, buscando desarrollar la autopercepción de que cada sujeto es un ser singular, mostrándose también como distinto en un universo de diferentes (Oliveira *et al.*, 2007).

La BNCC presenta que el «conocimiento religioso» es objeto de la ER, entendido como un bien simbólico producido en el contexto de diferentes culturas y sociedades. Así, el estudio de los conocimientos religiosos tiene como objetivo apoyar la comprensión y la valoración del conjunto de aspectos constitutivos de la diversidad religiosa y sus conexiones con otras instancias socioculturales. Este conocimiento, sin embargo, no tiene un fin en sí mismo, porque busca promover el desarrollo de actitudes de reconocimiento de los diferentes y de las diferencias.

Por otro lado, el presupuesto científico de la ER corresponde al acercamiento al conocimiento religioso basado en la ciencia y no en una opinión o doctrina particular. A medida que la ciencia busca dilucidar e interpretar los hechos con la mayor imparcialidad posible, el conocimiento científico sobre los fenómenos religiosos se presenta sin pretensiones proselitistas.

La adopción de supuestos éticos y científicos tiene como objetivo superar las prácticas pedagógicas que se basan en convicciones religiosas particulares o de grupos religiosamente hegemónicos. En las clases de ER, el reconocimiento de la alteridad requiere un acercamiento calificado a todas las culturas y tradiciones religiosas sin hacer proselitismo ni discriminar.

Según la BNCC, la ER «adopta la investigación y el diálogo como principios mediadores y articuladores de los procesos de observación, identificación, análisis, apropiación y resignificación de saberes, con miras al desarrollo de competencias específicas» (Brasil, 2017, p. 434). El principio de la investigación se traduce en las clases de ER como punto de partida para el descubrimiento de lo desconocido. De esta manera, problematizar, desnaturalizar y cuestionar la vida cotidiana son puntos de partida para la construcción de conocimientos con sentido y significado, generando motivación

en querer saber más. La pedagogía de la pregunta cuestiona las metodologías de transferencia de contenidos prefabricados, abstractos y descontextualizados.

Así, preguntar e investigar en las clases de ER tiene como punto de partida la problematización de los saberes religiosos presentes en el contexto social de los estudiantes, además de plantear interrogantes sobre el sentido de la vida, para conocer cómo cada cultura y religión respondió a preguntas existenciales. Si la ER se limita a dar respuestas prontas a los estudiantes, perderá su potencial formativo de problematizar las representaciones sociales prejuiciadas sobre el otro, con el fin de combatir la intolerancia, la discriminación y el racismo en la escuela.

A su vez, el principio de diálogo es más que una metodología de aprendizaje. Es un proceso de mediación, articulación, fomento y creación de posibilidades para el reconocimiento del otro, fomentando la convivencia en una perspectiva de descubrimiento y relectura de lo religioso en sus diferentes vertientes. La condición necesaria para el ejercicio del diálogo es el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo.

Cuando se trata de la diversidad religiosa, el diálogo es un medio para (re)conocer las singularidades y especificidades de cada tradición y/o movimiento religioso. En el ejercicio del diálogo no puede haber fusión ni confusión, sino apertura y distanciamiento de autosuficiencias que dificultan y limitan la comprensión de que cada religiosidad es patrimonio cultural de la humanidad. En la dinámica de apertura provocada por el diálogo, surgen posibilidades para la construcción de otros diseños de tramas identitarias individuales y colectivas.

La investigación y el diálogo sobre la diversidad cultural religiosa se presentan como elementos para la formación integral del ser humano en el espacio escolar y conducen a experiencias basadas en la dignidad humana y el derecho a la diferencia. Investigar y dialogar en el contexto de la diversidad religiosa posibilita la producción de conocimientos que denuncien las injusticias, enfrenten procesos de exclusión y desigualdades y promuevan actitudes de cuidado y reconocimiento para una mejor convivencia entre los diferentes y las diferencias.

Así, aprender a conocer, respetar y vivir con las diversidades implica un movimiento de descentramiento de uno mismo para observar y ver la realidad desde la mirada del otro, a partir de su historia y contexto sociocultural. Requiere la construcción de una mirada dialógica para interiorizar la realidad observada, para tener las condiciones mínimas para producir preguntas, interpretaciones y consideraciones, «rompiendo las insuficiencias teóricas y prácticas que promueven la ceguera» (Cecchetti, Oliveira y Hardt, 2013, p. 223).

Por tanto, la «Ética de la alteridad» y la «Interculturalidad» son apuntadas por la BNCC como fundamentos teóricos y pedagógicos de la ER, porque favorecen el reconocimiento de las historias, memorias, creencias, convicciones y valores de diferentes culturas, tradiciones religiosas y filosofías de vida. Estas perspectivas ayudan a superar las asimetrías de poder entre culturas y religiones, para tratar como legítimos conocimientos y saberes tradicionalmente despreciados y sistemáticamente subalternados por la cultura escolar, como es el caso de las religiones indígenas y afrobrasileñas.

La base de la interculturalidad impulsa el principio de reconocimiento mutuo. No es solo una teoría, sino una actitud que desafía conocer e interactuar con diferentes culturas y religiones. Vivir, pensar y actuar interculturalmente significa reconocer «nuestro» analfabetismo intercultural para generar una predisposición a abrirse y

conocer «otros alfabetos culturales». Para Fernet-Betancourt (2007, pp. 13-14), la interculturalidad se refiere precisamente a una «[...] postura o disposición mediante la cual el ser humano es capaz y se acostumbra a vivir ‘sus’ referencias identitarias en relación a los llamados ‘otros’» promoviendo un «proceso de reaprendizaje y reubicación cultural y contextual [...]».

Así, la interculturalidad busca construir relaciones entre los diferentes y las diferencias, lo que no es algo simple ni fácil. Estas son tejidas en la medida en que los (des)encuentros generan posibilidades de apertura, como camino de aproximación y reconocimiento. El diálogo, desde la perspectiva de la interculturalidad, es existencial, y requiere una actitud de «desarme» para «aprender», al mismo nivel de legitimidad, el «enunciado» del otro (Panikkar, 1993). Por tanto, la interculturalidad apoya el ejercicio pedagógico de la ER de mirar las culturas y religiones a través de otros lentes, para deconstruir prejuicios y estrategias de dominación, superposición, subordinación y negación del otro.

El otro fundamento teórico y pedagógico de la ER, según la BNCC, es la ética de la alteridad, entendida por Wickert (2013, p. 49) como el modo

[...] como nós tratamos respeitosa e o Outro ser humano. Este modo é o da responsabilidade por todos aqueles que são excluídas do bem viver na sociedade atual. Alteridade, porque a diversidade cultural e religiosa e não religiosa se constitui a partir de todas as diferenças existentes entre nós. Somos todos diferentes, e essa é uma riqueza natural. Quanto mais diverso for o mundo, mais aumentam as nossas responsabilidades.

En la ER la ética de la alteridad desafía reconocer, acoger y convivir con lo diferente y las diferencias, desarrollando una sensibilidad para cuidar al otro a partir de su rostro. Con este enfoque, la BNCC, como política curricular del Estado, se posiciona explícitamente en contra del proselitismo religioso en la escuela, al tiempo que busca definir el objeto, objetivos y unidades temáticas de la ER, así como señalar un conjunto de competencias y habilidades a ser desarrollado por estudiantes durante los nueve años de escolarización fundamental. Contiene, por tanto, la perspectiva de una ER laica e intercultural, cuya función social reside en la búsqueda de la superación del confesionalismo, para que la cotidianidad escolar se convierta en un lugar para el ejercicio del diálogo y el reconocimiento de las múltiples formas de ser, pensar, creer y vivir de lo humano.

4. Consideraciones finales

En este trabajo partimos de la hipótesis de que la ER, desde que se supere su carácter colonial y proselitista, puede ser un componente curricular que promueva el reconocimiento de la diversidad religiosa y contribuya a la decolonización de los procesos educativos.

A partir de un breve análisis histórico, presentamos el camino de transformación identitaria de la ER en el contexto brasileño. Para ello, destacamos las motivaciones y los esfuerzos emprendidos por diferentes sujetos y colectivos para transformar la ER en un área de conocimiento responsable de la promoción del estudio de los conocimientos religiosos en las escuelas públicas.

Vimos que los esfuerzos realizados encontraron espacio y lugar en la Base Curricular Nacional Común (BNCC), que acogió la propuesta de FONAPER de impulsar un modelo de ER con objetivos claramente orientados a promover el respeto a la diversidad religiosa, sin ninguna intención proselitista y colonizadora.

Superar el carácter colonial de la ER a un enfoque intercultural e interreligioso depende de varios factores: la conformación de un cuadro de docentes debidamente calificados, el atendimento de la demanda de materiales didácticos adecuados, la promoción de investigaciones y la difusión de conocimientos científicos, entre otros. En el ámbito de la formación, es fundamental la oferta de cursos de licenciatura en Ciencias de la Religión, con el fin de atender las especificidades pedagógicas de la ER. La realización de los objetivos contenidos en la BNCC dependerá de la formación de profesores abiertos a la diversidad cultural y religiosa, conocedores de la compleja dinámica de los fenómenos religiosos y preparados didácticamente para el tratamiento de culturas y religiosidades en el aula.

Más allá del campo educativo, quedan numerosos desafíos para la consolidación de la ER decolonial en las escuelas. Hoy en día, cada vez más, la influencia religiosa en el ámbito de la educación pública forma parte de un conjunto de estrategias emprendidas por algunas confesiones religiosas que se disputan la hegemonía en la sociedad. El resultado de esto ha sido altamente perjudicial para la comunidad escolar, ya que la propagación de prejuicios, prácticas de intolerancia religiosa y la difusión de imágenes negativas y discriminatorias han atentado contra los derechos humanos de una parte importante de la población.

La multiplicación de hostilidades, discursos de odio, prácticas discriminatorias e intolerantes en el campo religioso requiere que el Estado brasileño cree una política pública capaz de generar acciones sistémicas de largo alcance y duración, que abarque todas las instituciones escolares del norte al sur de Brasil. Tales políticas obligatoriamente necesitan invertir y apostar en la función social de la ER no confesional como área de conocimiento, subsidiarla con programas de formación inicial y continuada de sus profesores, con incentivos y estímulo para el desarrollo y distribución de materiales didácticos.

Si la diversidad religiosa continua sin ser reconocida en sus saberes, valores, conceptos y prácticas; y si las escuelas no modifican ritos, ritmos y procesos que privilegian determinadas creencias, sujetos y grupos, o no fomentan el diálogo entre distintas identidades religiosas y no religiosas, difícilmente se garantizará el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia, religión o cualquier convicción para todos.

5. Referencias

- BALLOUSSIER, A. V. (2021). Bolsonarismo e ascensão evangélica são novas ameaças ao candomblé, diz sociólogo. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 23/01/2021, p. 1. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <https://folha.com/7hmosk2u>
- BRASIL. (1879). Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. En *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879*, vol. 1, pt. II, p. 196. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

- BRASIL. (1890a). Decreto n.º 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. En *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, vol. 1, p. 10. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. (1890b). Decreto n.º 181, de 24 de janeiro de 1890. Promulga a lei sobre o casamento civil. En *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, vol. 1, fasc. 1, p. 168. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-181-24-janeiro-1890-507282-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. (1890c). Decreto n.º 521, de 26 de junho de 1890. Prohibe cerimonias religiosas matrimoniaes antes de celebrado o casamento civil, e estatue a sanção penal, processo e julgamento applicaveis aos infractores. En *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, vol. 1, fasc. VI, p. 1416. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-521-26-junho-1890-504276-norma-pe.html>
- BRASIL. (1890d). Decreto n.º 789, de 27 de setembro de 1890. Estabelece a secularização dos cemiterios. En *Coleção de Leis do Brasil - 1890*, vol. 1, fasc. IX, p. 2454. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-789-27-setembro-1890-552270-publicacaooriginal-69398-pe.html>
- BRASIL. (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm
- BRASIL. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
- BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRASIL. (1997). *Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997. dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm
- BRASIL. (2003). *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Diário Oficial da União*. Brasília, 10 jan. 2003. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- BRASIL. (2008). *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena»*. Recuperado em 29 de agosto de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>
- CARREIRA, D. y ANDRADE, A. (2015). *Educação das relações raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003*. São Paulo: Ação Educativa.
- CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (comps.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CECCHETTI, E. (2016) *A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/Sc.

- CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de y HARDT, L. S. (2013). Educação, diversidade religiosa e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver. En R. M. FLEURI *et al.* (orgs.), *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver* (pp. 203-228). Blumenau: Edifurb.
- CECCHETTI, E.; POZZER, A. y TEDESCO, A. L. (2020). Formação docente intercultural e colonialidade do saber. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 187-200.
- CECCHETTI, E. y SANTOS, A. V. (2016). O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *Acta Scientiarum*, 38(2), 131-141.
- CUNHA, L. A. (2013). O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, 34(124), 925-941.
- CUNHA, L. A. (2014). A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. *Revista Teias*, 14(36), 5-25.
- CURY, C. R. J. (1993). Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista*, 17 (jun.), 20-37.
- CURY, C. R. J. (2004). Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, 27 (set./dez.), 183-213.
- FANON, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba.
- FIGUEIREDO, A. de P. (1995). *Ensino religioso: tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes.
- FIGUEIREDO, A. de P. (2007). *Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense. Madrid.
- FONAPER. FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. (1996). *Carta de princípios*. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>
- FORNET-BETANCOURT, R. (2007). *Religião e interculturalidade*. São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal.
- GROSFOGUEL, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- LORENZ, K. M. y VECCHIA, A. (2011). O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. En A. FERREIRA NETO, W. GONÇALVES NETO y M. E. B. MIGUEL (orgs.), *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX)* (pp. 115-152). Vitória: Edufes.
- MARIA, M. R. C.; PAZZA, N. M. V. y CECCHETTI, E. (2019). O Fonaper e o ensino religioso não confessional no Brasil. En E. CECCHETTI y J. C. SIMONI (orgs.), *Ensino religioso não confessional: múltiplos olhares* (pp. 13-27). São Leopoldo: Oikos.
- MARQUES, M. y BILHÃO, I. (2020). A educação para as relações étnico-raciais na formação inicial em pedagogia: um estudo de caso. *Pedagogia em Foco*, 15(13), 43-61.
- MARTINS, T. (2021). PL 490: entenda o que é o projeto que muda a demarcação de terras indígenas. *Correio Brasiliense*. Brasília/DF, 23/06/2021, p. 1. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <https://www.correiobrasiliense.com.br/politica/2021/06/4933154-pl-490-entenda-o-que-e-o-projeto-que-muda-a-demarcacao-de-terras-indigenas.html>
- OLIVEIRA, L. B. *et al.* (2007). *Ensino religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez.
- PANIKKAR, R. (1993). *Paz y desarme cultural*. Santander: Sal Terrae.
- POZZER, A. *et al.* (orgs.). (2010). *Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- POZZER, A. *et al.* (orgs.). (2015). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo.
- QUIJANO, A. (2011). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. LANDER (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 219-264). Buenos Aires: CICCUS/CLACSO.

- RIOS, A. (2019). Religiões de matriz africana são alvos de 59% dos crimes de intolerância. *Correio Brasiliense*. Brasília/DF, 11/11/2019, p. 1. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/11/interna_cidadesdf,805394/religoes-de-matriz-africana-alvos-de-59-dos-crimes-de-intolerancia.shtml
- SANTOS, A. V. y CECCHETTI, E. (2021). «A grita endiabrada»: o Ensino Religioso no decurso entre o Império e os primórdios da República. *Pistis & Praxis*, 13(1), 537-552.
- SILVA FILHO, J. A. da. (2016). *O ensino de história no Brasil e a lei 11.645/08: articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica*. Brasília: CUB. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde.
- UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Recuperado el 29 de agosto de 2021, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- WICKERT, T. A. (2013). Ethos e direitos humanos: um legado da diversidade cultural. En R. M. FLEURI et al. (orgs.), *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver* (pp. 39-55). Blumenau: Edifurb.

DECOLONIZAR LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA. ENSAYO DE TRANSFORMACIÓN DECOLONIAL DE LA TEOLOGÍA EUROPEA

Decolonizing theological education. Towards a decolonial transformation of European theology

Stefan SILBER

Universidad Católica de Nordrhein-Westfalen. Departamento de Teología. Paderborn
Correo-e: stefansilber@gmx.de

Recibido: 27 de abril de 2021

Envío a informantes: 6 de mayo de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMEN: En el pasado, el cristianismo servía para legitimar y expandir el dominio colonial. Si en el presente pretende ser utilizado como herramienta de liberación decolonial, necesita una transformación profunda y muchas veces dolorosa. La educación teológica en la universidad tiene una responsabilidad grande de apoyar este proceso de transformación y decolonización. Las teologías decoloniales emergentes en todo el mundo pueden servir como ejemplo y prueba de que esta transformación es posible. Para decolonizar la educación teológica europea se precisará detectar y deconstruir la colonialidad tanto de sus discursos, conceptos y epistemologías (3.1) como de sus estructuras de poder y modos de emplearlas (3.2). Es preciso prestar atención a las actitudes y los actos de resistencia que encuentra la teología en el ejercicio tanto de su enseñanza como de las prácticas eclesiales y asumirlas (3.3). Además, la educación teológica debe aprender de alternativas teológicas que se producen en todas las partes del mundo (3.4) para que pueda contribuir sinceramente a la liberación decolonial protagonizada por los pueblos anteriormente colonizados.

PALABRAS CLAVE: teología; Biblia; educación universitaria; colonialidad; giro decolonial; liberación.

ABSTRACT: In the past, Christianity served to legitimize and expand colonial rule. If at present it intends to be used as a tool for decolonial liberation, it needs a profound and often painful transformation. Academic theological teaching wields a huge responsibility to support this process of transformation and decolonization. Emerging decolonial theologies around the globe can serve as examples and proof that this transformation is possible. To decolonize European theological teaching, it will be necessary to detect and deconstruct the coloniality of its discourses, concepts and epistemologies on the one hand (3.1) and its power structures and ways of using them on the other (3.2). It is necessary to pay attention to and accept the attitudes and acts of resistance that theology encounters in academia and in ecclesial practices (3.3). In addition, theological teaching needs to learn from theological alternatives that are produced in all parts of the world (3.4) so that it can contribute honestly to the decolonial liberation carried out by the previously colonized peoples.

KEY WORDS: theology; Bible; academic education; coloniality; decolonial turn; liberation.

1. Introducción

KWOK PUI-LAN, teóloga feminista y poscolonial de Hong Kong, narra –como un ejemplo de la resistencia religiosa contra la colonia– la historia de una mujer china del comienzo del siglo xx. Aquella mujer recortaba con una aguja frases y versículos de la Biblia, para suprimirlos, porque –según el criterio de esa mujer– no debían estar en ella. Se trataba de los versículos de las cartas de san Pablo en los que –según la interpretación tradicional– «ordenaba a las mujeres ser sumisas y permanecer calladas en la Iglesia» (Kwok, 2005, p. 77)¹. La mujer de este relato se resistió a ser sumisa. Callaba, porque su propia cultura y el orden colonial lo exigían, pero resistió con los medios a su alcance, y transformó la Biblia en el libro que debía ser: un documento de la liberación. Kwok comenta: «En vez de suscribir la ideología sexista de Pablo, esa mujer ejerció la libertad de escoger y rechazar lo que consideraba dañino para las mujeres» (Kwok, 2005, p. 77).

Este ejemplo puede servir para resumir la necesidad, la praxis y el alcance de la transformación decolonial de la religión cristiana de la que tratará este artículo: mientras, en el pasado, el cristianismo servía para legitimar y expandir el dominio colonial, en el presente –y según el criterio de las mismas personas colonizadas– puede y debe ser utilizado como herramienta de liberación decolonial. Sin embargo, precisa de una transformación profunda y muchas veces dolorosa para poder asumir este papel. La educación teológica en la universidad tiene una responsabilidad grande de apoyar este proceso de transformación decolonial.

2. Colonialidad de la educación teológica

La educación teológica formaba parte integral de la práctica colonial del cristianismo. La teología enseñada en las universidades y los seminarios, tanto en Europa como

¹ Todas las traducciones de los textos citados en este artículo son del autor.

en las colonias, servía de fundamento y legitimación para el proyecto de colonización, que no solamente subyugó a los pueblos, explotó sus recursos naturales y abusó de su trabajo forzado, sino también impuso una cultura europea específica (según el país colonizador y la época concreta) denigrando, alienando e intentando reemplazar las culturas locales colonizadas.

La teología colonial suministraba como legitimación los conceptos teológicos de la misión, de la cristianización, de un supuesto mandato divino, cumplido por un imperio, una potencia o una iglesia europeas, de la necesidad exclusiva de la Iglesia (católica) para la salvación, del origen diabólico de las religiones no cristianas, entre muchos otros. El eurocentrismo cultural del proyecto colonial encontró su justificación en el centralismo europeo de las diferentes denominaciones cristianas y se replicó en un eurocentrismo teológico, según el cual tanto en las colonias como en las repúblicas independientes poscoloniales no se podía enseñar otra clase de teología que la europea (o, más tarde todavía, norteamericana, a su vez copia fiel de las teologías europeas). Asimismo, el método de educación teológica debía ser una reproducción de las prácticas educativas de las universidades y los seminarios de las metrópolis europeas.

La teología europea llegó a ser, de esta manera, madre, matriz y maestra de toda la educación teológica en las diferentes Iglesias locales del mundo. Su propia autoimagen sigue reflejando esta autocomprensión hasta el día de hoy. No solamente el centralismo católico-romano pretende poder definir la totalidad de la educación teológica desde su autoridad jerárquica. El caso de las diferentes escuelas o corrientes teológicas académicas, tanto de Europa como de Norteamérica, no difiere mucho. La teología producida en estas regiones muchas veces no toma en cuenta las críticas proferidas de otras partes del mundo, y sigue pretendiendo que es una teología universal con validez y significado para todos los contextos y todas las culturas. La educación teológica en todas las partes del mundo haría bien, en criterio de la teología europea, si tan sólo copiara esta (cf. Estermann, 2017, p. 158).

La dificultad para cambiar o erradicar esta actitud eurocéntrica reside en el hecho de que las convicciones culturales profundas heredadas por el colonialismo no se pueden transformar con facilidad. El teórico decolonial peruano Aníbal Quijano (1992, p. 11) acuñó el concepto de la «colonialidad» para describir la solidez de las convicciones jerárquicas y determinantes que legitimaron el colonialismo y siguen vigentes también después de alcanzar las independencias nacionales. En sus propias palabras, la colonialidad consiste «en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él» (1992, p. 12). Edgardo Lander extiende el concepto quijaniano de la colonialidad del poder hacia el campo epistemológico y académico, hablando de la «colonialidad del saber» (Lander, 2000).

Siguiendo a Quijano y Lander, podemos hablar asimismo de la *colonialidad de la teología* y de la colonialidad de la educación teológica (cf. Silber, 2021, p. 138). No solamente los contenidos de la teología, sino también los métodos, conceptos didácticos y el mismo sistema educativo universitario provenientes de Europa permanecen dominados por la colonialidad del poder teológico eclesial. Poco a poco, en los últimos cuatro decenios, y no en todas las partes al mismo tiempo y de manera igual, están surgiendo la resistencia decolonial y el deseo de construir teologías y modos de enseñanza propios que pueden contrarrestar los efectos de la colonialidad no solamente en la teología.

Para América Latina, la Teología de la Liberación era (y sigue siendo) el movimiento decolonial de mayor importancia y fuerza, aunque muchas veces no se atribuyó a sí misma el rótulo de la decolonialidad y fue criticada por su falta de atención a aspectos centrales de la colonialidad, como el racismo y el patriarcado. Desde los años noventa, varias olas de teologías feministas transformaron la práctica de la Teología de la Liberación, criticadas y transformadas, a su vez, por Teologías Indias y Afroamericanas, la Teología Queer y otras corrientes teológicas críticas con diversos elementos de la colonialidad. De esta manera, en la actualidad se puede observar una variedad de procesos simultáneos e interrelacionados de una transformación decolonial de la teología en América Latina².

En Europa, sin embargo, estas transformaciones por lo general no se han tomado en cuenta hasta el momento. Salvo algunas excepciones³, la mayor parte de la producción y de la educación teológicas europeas sigue de espaldas al problema de la colonialidad y del giro decolonial de la teología en América Latina y en otras partes del mundo. La crítica decolonial a la teología, sin embargo, no solamente es de suma urgencia para las así llamadas «Teologías del Sur» (Tamayo, 2020), sino que necesita ser asumida también por las teologías de las metrópolis coloniales y sus modos de enseñanza, para detectar y transformar más efectivamente los residuos coloniales en la teología.

Surge, sin embargo, en el afán de aprender de las críticas decoloniales, el peligro del «extractivismo epistémico» (Grosfoguel, 2016). Ramón Grosfoguel comenta una entrevista a la socióloga canadiense Leanne Betasamosake Simpson, del pueblo indígena Mississauga Nishnaabeg, en la que ella explica un concepto similar llamándolo «extractivismo cognitivo». En la concepción de ambos, la actitud de apropiarse de conceptos, modos de pensar y epistemologías indígenas sin pedir permiso, sin acreditarlo y con el objetivo de usarlos para fines propios se asemeja al efecto destructivo del extractivismo minero o maderero. Esta «extracción es un robo», dice Simpson (cit. por Grosfoguel, 2016, p. 42). El aprendizaje decolonial solamente puede realizarse desde una «reciprocidad profunda» (Simpson, cit. *ibid.*), si se quiere evitar el peligro del extractivismo cognitivo.

El giro decolonial en la teología y la educación teológica europeas precisa, por lo tanto, plantearse este doble desafío: Reconocer el colonialismo y la colonialidad dentro de la propia tradición y el presente académicos, y evitar la apropiación fácil de concepciones y epistemes diferentes que puede encontrar en los países ya saqueados por el colonialismo. El giro decolonial amenaza con convertirse en una tentación neocolonial, esta vez epistémica. Es preciso, por lo tanto, desarrollar al mismo tiempo aquella actitud de profunda reciprocidad que exigen Simpson y Grosfoguel. José Estermann la llama «un acto epistemológico de humildad» (pp. 217, 158).

² Véanse, para esta variedad de transformaciones y articulaciones: ELIZALDE PRADA *et al.*, 2017; ESTERMANN, 2013; PANOTTO, 2019; ROJAS SALAZAR, 2018; RUFÍN PARDO *et al.*, 2017.

³ Cabén mencionarse aquí, entre otros, ESTERMANN, 2017; NEHRING y WIESGICKL, 2013; SILBER, 2018; TAMAYO, 2020.

3. Ejes fundamentales para la crítica decolonial de la educación teológica europea

Voy a señalar, en este artículo, cuatro ejes fundamentales que se pueden identificar en la crítica decolonial a la teología (cf. Silber, 2021). No constituyen una descripción acabada y contundente ni pretendo presentarlos como la única forma de sistematizar las diferentes formas que el giro decolonial puede asumir en la teología. El giro decolonial se resiste, precisamente, a las sistematizaciones y las definiciones acabadas, y con razón, porque estas pueden transformarse siempre en armas de control, de dominación y de violencia epistémicas.

Sin embargo, el giro decolonial abarca una amplia gama de problemas y desafíos y presenta diferentes perspectivas de abordaje, por lo cual me parece justo diferenciar estas perspectivas. La advertencia sobre el carácter preliminar y en cierta medida arbitrario de presentar estos cuatro ejes tiene el objetivo de señalar la variedad y variabilidad de las críticas y estrategias decoloniales tanto en el campo epistemológico como en el teológico.

Por el mismo motivo desisto de presentar la crítica decolonial dividiéndola según las perspectivas antirracistas, de género, de clase o interculturales. Aunque esta sería otra posibilidad seria y honesta de presentar la multiplicidad y la complejidad del giro decolonial, se abre al peligro de minusvalorar el carácter fundamentalmente interdisciplinario e interseccional de las teorías decoloniales (cf. Kang, 2013). El abordaje interseccional constituye empero un rasgo característico del giro decolonial y es utilizado como un instrumento principal. Los cuatro ejes presentados en los siguientes párrafos se hallarán, por tanto, en todos los conflictos de las diferentes áreas sociales poscoloniales.

La necesidad de decolonizar la educación teológica europea reside en la colonialidad tanto de sus discursos, conceptos y epistemologías (3.1) como de sus estructuras de poder y modos de emplearlas (3.2). Es preciso prestar atención a y aceptar como justificadas las actitudes y los actos de resistencia que encuentra la teología en el ejercicio tanto de su enseñanza como de las prácticas eclesiales (3.3) y debe abrirse a aprender de alternativas teológicas que se producen en otras partes del mundo (3.4) para que pueda contribuir sinceramente a la liberación decolonial protagonizada por los pueblos anteriormente colonizados.

3.1. *Discursos*

«Negra soy, pero graciosa» (Cant 1,5), dice una mujer anónima en el libro bíblico del Cantar de los Cantares. Al menos, dice eso o algo similar, si consultamos una traducción del texto al castellano⁴. La Biblia de Jerusalén traduce, en el versículo completo: «Negra soy, pero graciosa, hijas de Jerusalén, como las tiendas de Quedar, como los pabellones de Salmá». El Cantar es una colección de poemas de amor y de erotismo, y la protagonista de este poema o de este versículo parece oponer su tez negra o morena a su propia belleza: aunque tenga la tez negra, se considera a sí misma como bella.

⁴ Consulté, además de la Biblia de Jerusalén, también la Biblia Latinoamericana («soy morena, pero bonita») y la Santa Biblia («morena soy, pero hermosa»).

Sin embargo, un vistazo al texto original en hebreo nos informa que aquí no existe una contradicción o restricción: «Negra yo y bella», dice el texto literalmente, o sea: Yo soy negra y bella. La traducción adversativa del ‘pero’ no se encuentra en la intención original del poema: la mujer que lo recita es de tez morena y bella, y ella lo sabe.

Las investigadoras Maricel Mena-López, Claudia Pilar de la Calle y Loida Sardiñas Iglesias no solamente denuncian la traducción equivocada del texto que transmite una falsa imagen de la autocomprensión y la autoestima de esta mujer bíblica. En la nota al pie de la Biblia de Jerusalén, en su versión brasileña de 1998, encuentran una ‘explicación’ que aún empeora esta falsificación. Dice ahí: «Ella tiene la tez bronceada debido al trabajo de campo al que fue obligada, y es comparada con las tiendas negras de los beduinos, tejidas con pelo de cabra. Los antiguos poetas árabes oponen la tez clara de las muchachas de buen nacimiento (aquí las hijas de Jerusalén) a los esclavos y esclavas involucrados en el trabajo externo» (Mena-López *et al.*, 2018, p. 134).

El texto del poema, sin embargo, no dice nada sobre una supuesta «tez clara de las muchachas de buen nacimiento» ni insinúa algo sobre un supuesto ‘mal nacimiento’ de la mujer negra y bella. La caracterización de la protagonista del poema como una ‘esclava’ también surge tan solo de la imaginación (colonial, blanca y supuestamente patriarcal) de los autores de la nota al pie.

He aquí un buen ejemplo del poder de los conceptos coloniales en la teología. La práctica colonial de la esclavización de personas de tez morena y negra se convierte en un concepto racista que se mantiene activo aún siglos después de la independencia y de la abolición de la servidumbre. Este concepto no solamente implica la inferioridad de estas personas, hasta el extremo de atribuirles ‘mal nacimiento’ o al menos la falta de uno bueno, y de considerarlas *normalmente* feas y bellas tan solo *excepcionalmente*. Mientras el comentario de la Biblia de Jerusalén reproduce esta actitud racista y colonial más o menos abiertamente, esta se esconde mejor en la traducción del texto bíblico. Detrás de la palabra ‘pero’, aparentemente inocua e inocente, se abre, sin embargo, todo el abismo colonial racista que puede servir de base para la continuidad de prácticas de dominación racista y poner en peligro la autoestima de personas negras, en especial las mujeres. A modo de espejo, el versículo mal traducido además apoya la supremacía blanca.

Mena-López *et al.* aducen además otro ejemplo de la tradición teológica cristiana que demuestra cómo los conceptos coloniales pueden servir para devaluar aún más a las personas ya subordinadas por la colonialidad. En una interpretación del Cantar, el teólogo Orígenes del s. III comparó a la protagonista del poema con el alma y escribe que es «negra por la ignominia de la raza, pero hermosa por la penitencia y la fe»; «negra por el pecado, pero bella por la penitencia y los frutos de la penitencia» (Mena-López *et al.*, *ibid.*). La falsa caracterización negativa de la mujer «negra y bella» del poema bíblico se utiliza a partir de ahora también en el plano metafórico para contraponer la ‘belleza’ del alma en penitencia y fe y la ‘negrura’ del alma en pecado. Desde esta comparación *metafórica* falta poco para llegar a la conclusión de que las personas de tez negra o morena son más afectadas por el pecado y precisan, por ello, de la dominación de las personas de ‘buen nacimiento’ para llegar a la penitencia.

El P. Antonio Horner, misionero alemán del s. XIX, lo expresó claramente, utilizando otra interpretación bíblica tergiversada, según la cual la población de África fue maldecida por Noé: «Poblada por Cam, el segundo hijo de Noé, [África] todavía está bajo la fuerte presión de la maldición del padre. [...] El color negro de los

descendientes de Canaán aún testifica que su raza fue golpeada por la ira del cielo, desde el principio» (cit. por Hölzl, 2012, pp. 12 y s.).

Estos ejemplos evidencian el poder de los discursos y conceptos teológicos afectados por la colonialidad. La crítica decolonial precisa deconstruir esta violencia epistémica para poder construir y enseñar una teología liberadora que pueda contribuir al proyecto evangelizador de Jesús.

3.2. *Poder*

Musa Dube, biblista y teóloga de Botsuana, relata un cuento popular que de manera parecida se narra también en América Latina: «Cuando el hombre blanco vino a nuestro país, él tenía la Biblia, y nosotros teníamos la tierra. El hombre blanco nos dijo: ‘Oremos’. Después de la oración, el hombre blanco tuvo la tierra, y nosotros la Biblia» (Dube, 2000, p. 3). El cuento puede parecer exagerado, pero refleja una experiencia dolorosa sufrida por muchos pueblos durante siglos. Los propios padres de la teóloga sufrieron el robo de sus tierras por parte de los colonizadores británicos y tuvieron que refugiarse en el país vecino. Por su parte, Chris Budden, teólogo australiano, confiesa, al analizar las consecuencias del colonialismo que «la relación entre los dos pueblos comenzó con un robo. Los invasores europeos expulsaron a la gente de su tierra» (Budden, 2009, p. 20).

Este robo se pudo efectuar de maneras diferentes: desde una ‘compra’ impuesta a precios dictados por los invasores, pasando por el engaño, títulos falsos, expropiación, la esclavitud en las propias tierras hasta la expulsión violenta y el genocidio, los conquistadores emplearon una variedad de métodos para apropiarse de las tierras invadidas (cf. Healy, 2019, pp. 73-95). La Biblia y otros medios religiosos y teológicos pudieron servir tanto de legitimación divina para la expropiación como de mercancía de intercambio en el sentido del cuento de Dube: recibir la fe en el Dios verdadero se consideraba una compensación suficiente para la pérdida de la tierra.

Sin embargo, muchos autores llaman la atención sobre el hecho de que solamente los invasores europeos podían concebir la tierra como una mercancía: en las cosmovisiones indígenas de muchos pueblos, la tierra no puede tener dueño, porque ella misma es sagrada o es siempre propiedad inalienable de la comunidad. Algunos pueblos nómadas conciben la tierra no como una extensión geográfica, sino como una red de senderos y caminos: no tiene sentido atribuirle propiedad. Otros la relacionan con los antepasados o con las divinidades locales. Budden (2009, p. 21) señala que «los aborígenes eran parte de la tierra y ella era parte de ellos». Puede existir una íntima reciprocidad entre la tierra y los pueblos que es sagrada e inalienable. Simplemente no se puede vender o dejar la propia tierra. La imposición de un concepto europeo de la tierra –económico, jurídico, geométrico– permite la apropiación de la tierra ajena y causa al mismo tiempo la destrucción de sus culturas quitándoles un elemento fundamental.

La Biblia, sin embargo, léida en serio, puede ser un instrumento de la resistencia contra este robo: el biblista Ezra Chitano, de Zimbabue, lee la historia de la viña de Nabot en 1 Re 21,1-16 como un modelo del hurto colonial de la tierra: el rey Ajab quiere quitarle a Nabot, quien vive en la ciudad, un terreno donde este tiene una viña. Nabot, sin embargo, le responde al rey: «Líbreme Yahveh de darte la herencia de mis

padres». Jezabel, la reina, sin embargo, orquesta una acusación falsa contra Nabot para hacerle condenar a muerte y quitarle el terreno con la violencia. Chitano (2020, p. 404) comenta que «Nabot estaba convencido de que su herencia no podía convertirse en una mercancía y venderse». La misma convicción llevó a muchas personas y a pueblos enteros a perecer por la violencia en los tiempos de la colonia hasta el presente. El texto bíblico puede –en criterio de Chitano y de otros– servir de espejo para analizar esta actitud violenta y criminal de los conquistadores y para resistir la enajenación de la tierra. En las palabras del teólogo sudafricano Tinyiko Sam Maluleke, se puede «usar la Biblia para recuperar la tierra y recuperar la tierra sin perder la Biblia» (cit. en Ashcroft, 2014, p. 5).

La expropiación de la tierra solo es un ejemplo de la vigencia de la colonialidad en las estructuras de poder, sean económicas, jurídicas, políticas, académicas, religiosas u otras. Desde el tiempo de la colonia, las formas de ejercicio de poder se transformaron y en muchos casos se camuflaron con métodos discursivos. Sin embargo, es muy característico de un contexto poscolonial que siga sufriendo de estructuras de poder injustas y difíciles de cambiar. El análisis decolonial puede ayudar a destaparlas y estudiar estrategias para contrarrestarlas y quitarles al menos sus discursos legitimadores.

3.3. *Resistencia*

Desenmascarar la colonialidad ya es un primer paso importante en la tarea decolonial. El análisis crítico y profundo de los discursos encubridores y de las estructuras de poder que perpetúan la subordinación colonial abre el camino para resistir estratégicamente a los residuos coloniales en la cultura actual. Desde el comienzo de la colonia, se produjeron actos y actitudes de resistencia, algunas veces más y otras menos abiertamente. A través de la crítica decolonial, sin embargo, es posible desplegar los esfuerzos de resistencia más específicamente.

Los recursos teológicos también pueden usarse en este sentido, como vimos ya con un ejemplo del estudio de la Biblia en el párrafo anterior. Laura Donaldson, pensadora decolonial en EE. UU., advierte sobre la necesidad de cambiar perspectivas en el momento de observar y percibir algo. Como cada percepción depende de la perspectiva y del lugar de observación, ningún fenómeno puede observarse completamente desde una perspectiva única. El pensamiento eurocéntrico, según Donaldson, sostiene, sin embargo, que una percepción abstracta, sin perspectiva, es posible y puede reclamar validez universal y que cualquier perspectiva singular llevaría a resultados equivocados. Las epistemologías indígenas, por otro lado, insisten en la multiperspectividad de la percepción de la realidad. Donaldson (2002, p. 106) cita al pedagogo intercultural indígena Gregory Cajete diciendo: «Todo es como un holograma; es preciso mirar desde perspectivas distintas para entenderlo».

Para ilustrar su idea, Donaldson aduce un ejemplo muy instructivo: en un informe de un misionero francés de la época colonial de Norteamérica, en el s. XVII, se relatan los encuentros con una mujer de la nación Mi'kmaw, quien poseyó una cruz confeccionada con diseños indígenas, conteniendo patrones, figuras y símbolos de su religión autóctona. La mujer veneró esta cruz también como un símbolo cristiano y lo tuvo en un lugar destacado de su vivienda. En sus encuentros, «ella solía colocarla entre ella y los franceses, obligándolos a rezar frente a su cruz, mientras que por su

parte realizaba sus propias oraciones según sus propias costumbres, ante el Rey de Corazones y sus otras deidades» (Donaldson, 2002, p. 100).

En un juego de palabras en inglés, Donaldson (*ibid.*) se refiere a la *double cross* de la mujer Mi'kmaw: la «cruz doble» es al mismo tiempo un «doble engaño», porque desde su propia perspectiva la cruz con símbolos indígenas es un lugar de práctica religiosa indígena. Los misioneros y colonos franceses, que se arrodillaron frente a la 'cruz doble' para rezar, tenían que arrodillarse al mismo tiempo delante de la mujer detrás de su cruz. A través del cambio de perspectiva, Donaldson puede identificar esta ambigüedad y la resistencia encubierta de la mujer Mi'kmaw.

La identificación de estos actos de resistencia ayuda a ver en los subalternos algo diferente a víctimas pasivas. Aunque al parecer asienten a su subordinación, es posible que practiquen la resistencia de manera camuflada para protegerse. Dentro de la historia de la evangelización y la misión, se pueden reconocer muchos actos parecidos, que pueden nutrir la creatividad en la resistencia hasta el presente. Un factor decisivo pueden ser las obras de arte híbridas, según la concepción poscolonial de hibridez propuesta por Homi Bhabha. En la historia de la colonización se produjeron muchas imágenes religiosas, prácticas, mitos, devociones y textos que reflejan el poder de resistencia representada por la hibridez y el mimetismo (*cf.* Müßig, 2021).

Donaldson va más allá de estas estrategias camufladas cuando, en otro ejemplo, explica que a veces la resistencia consiste en el rechazo abierto y completo de la perspectiva europea. Interpreta el libro de Rut de la Biblia como la historia de una mujer (Rut) que atraviesa fronteras culturales y de dominio para someterse a la cultura patriarcal de su suegra y de su futuro esposo. Contrastando con ella, Orpá, la otra nuera de su suegra, se niega a dejar su cultura y vuelve a la casa de su madre (*cf.* Rut 1,6-14). Según su raíz hebrea, el nombre de Orpá significa 'nuca' o 'espalda'. Para Donaldson (1999, p. 143), este nombre da cuenta de la resistencia de Orpá de negarse a asumir la perspectiva de la cultura dominante y del patriarcado. Orpá es, en esta interpretación de Donaldson, para las lectoras indígenas norteamericanas la heroína de la narración, «porque no rechaza sus propias tradiciones y sus antepasados sagrados» (*ibid.*).

Cambiar las perspectivas, incluso llegar a rechazar ciertas perspectivas amenazantes, son dos estrategias concretas de resistencia contra la colonialidad teológica. Asumir, a propósito, ciertas perspectivas nuevas anteriormente rechazadas o excluidas puede ser otra estrategia más, que será analizada en el siguiente párrafo. La crítica decolonial puede identificar otras estrategias más de resistencia que muestran que los subalternos no son víctimas sin posibilidades de acción. Al contrario, el poder colonial tiene –como toda clase de poder– en muchos casos un contrapeso en el lado del oprimido que este puede utilizar para el ejercicio de la resistencia. Es una tarea de la educación decolonial hacer visibles y manejables estos márgenes de resistencia.

3.4. *Alternativas*

El universo epistémico europeo no admite alternativas. La pretendida universalidad de la ciencia y la enseñanza europeas permanece grabada en la colonialidad del saber de las prácticas académicas contemporáneas. Afirmar la existencia de alternativas y llamar la atención sobre las diferencias entre el saber tradicional europeo y un

conocimiento alternativo ya constituye un acto de resistencia y puede ser interpretado como rebeldía.

La teología latinoamericana, en las últimas décadas, ya ha desarrollado una amplia gama de teologías diferentes que asumieron conocimientos alternativos para desarrollar nuevas respuestas teológicas a los desafíos actuales. La Teología de la Liberación, el feminismo teológico latinoamericano, las teologías indias y afroamericanas y las varias intersecciones entre estas corrientes teológicas demostraron al mismo tiempo que el diálogo con saberes alternativos puede llevar a la desavenencia e incluso el conflicto con las autoridades académicas y eclesiásticas.

Aunque no se asume, en muchos casos, hasta el presente, el rótulo del giro decolonial para estas corrientes teológicas, es obvio que sus prácticas de desenmascaramiento de las estructuras discursivas y de poder que impiden la libertad y la justicia se inscriben en las estrategias poscoloniales y decoloniales que buscan la deconstrucción de la colonialidad.

Para una reconstrucción y transformación decolonial de la teología, las cosmovisiones y el pensamiento de aquellas culturas que han sido marginadas, devaluadas y descuidadas por el colonialismo son de vital importancia. A través de procesos de resistencia y supervivencia de los últimos cinco siglos, estos saberes excluidos y deslegitimados por el colonialismo siguen vigentes hasta el presente en muchos espacios periféricos de las culturas contemporáneas, como el área rural, los pueblos indígenas y amazónicos, los espacios populares y subalternos urbanos, entre otros.

En preparación a la conmemoración de los 500 años de la conquista de América Latina en 1992, los movimientos indígenas cristianos empezaron a desarrollar una corriente teológica que toma como punto de partida el diálogo con las culturas y religiones indígenas. Por lo general, toma el nombre de 'teología india'. No se trata de volver a una religiosidad o cultura precolonial, sino de dialogar con las expresiones culturales de las religiosidades actuales para deconstruir la colonialidad religiosa y construir espiritualidades liberadoras.

En los últimos años, la convicción indígena de la interrelacionalidad de todo lo creado ha cobrado cada vez mayor fuerza en la recreación de una teología ecológica que pueda contrarrestar los efectos ambientales nefastos del neoliberalismo global (cf. Bascopé, 2006, pp. 1-16). En esta interpretación de lo natural, todo está interconectado, cada ser es un elemento de un gran organismo vivo que depende de cada uno de ellos. Los seres humanos somos parte de esta gran red de conexiones vivas. La cosmología europea, sin embargo, que está en la base de las prácticas extractivistas del neoliberalismo, piensa desde la diferencia y hasta la separación entre el sujeto y el objeto, la que le da al sujeto (blanco, masculino, dominante, etc.) la oportunidad –y, por tanto, la legitimación– de explotar a los objetos según los intereses propios.

A nivel mundial podemos observar, sin embargo, que las diferentes teologías ecológicas asumen el pensamiento indígena y lo relacionan con otras ideas inspiradas en conceptos indígenas como el buen vivir, la casa común, la tierra sin males, los derechos de la tierra, entre otras. La pluralidad de las concepciones indígenas sobre las relaciones entre todos los seres no obstaculiza la construcción de alternativas al pensamiento europeo, sino que la respalda, ya que, desde diferentes puntos de vista y en proyección hasta diferentes objetivos, se posibilita la crítica a la epistemología colonial y la construcción de proyectos teológicos liberadores.

La apertura a las alternativas decoloniales permite el diálogo y la interrelación con otras alternativas, como el feminismo y las teologías queer, el ecofeminismo y las teologías populares, afroamericanas e interreligiosas. Parafraseando a Mignolo (2007), se podría decir que, una vez que se logra el «desprendimiento» del pensamiento teológico de las ataduras coloniales, es posible una mayor «apertura» teológica hacia construcciones liberadoras en beneficio de las mayorías subalternas y todos los seres del planeta.

4. Decolonizar la educación teológica. Conclusiones

Para decolonizar la teología y su enseñanza, es preciso reflexionar críticamente sobre el propio lugar. Como este ensayo tiene una perspectiva europea, debo tomar conciencia de las limitaciones y oportunidades que ofrece este contexto. En Europa, el enfoque decolonial adquiere unas características muy propias, ya que se confunde con la perspectiva eurocéntrica predominante y corre el peligro del extractivismo epistémico.

Enfocar la teología y transformarla desde lo decolonial implica, en Europa, reconocerse heredero de los errores del pasado y diseñar estrategias para no repetirlos y, en la medida de lo posible, enmendarlos. Esto no será posible sin un diálogo abierto y fraterno con las teologías críticas del sur, aceptando estas críticas y abriéndose a la resistencia. En la medida de lo posible, sería importante incluir esta actitud de apertura y hermanamiento en la misma educación teológica desde el principio para contrarrestar la profunda convicción heredada de la autosuficiencia de la teología europea.

Consiguientemente, enseñar teología en Europa desde el giro decolonial significa tanto *desaprender* como aprender. *Desaprender* las seguridades epistemológicas acostumbradas puede constituirse es un requisito para poder aprender una teología que puede contribuir a la liberación y la justicia. Gayatri Spivak advierte sobre la necesidad de «desaprender nuestro privilegio como nuestra pérdida» (1990, p. 9). Este aprendizaje negativo y autocrítico es algo que difícilmente puede ser inducido directamente por la persona docente, sino que necesita ser practicado continuamente dentro del trabajo teológico y de educación cotidiano.

En cuanto a los contenidos, es obvio que las disciplinas de la historia de la Iglesia, la misionología, las ciencias de las religiones y otras directamente afectadas por la crítica decolonial tendrán que escrutar cuidadosamente sus conceptos y enfoques para adaptarlas a la crítica decolonial. Lo mismo sucede con la interpretación bíblica, la teología fundamental y sistemática y las demás disciplinas teológicas, aunque en estos casos la crítica no parezca tan obvia. La transformación epistemológica que respeta los saberes otros y los métodos alternativos que se practican en las teologías poscoloniales exigirá reconstruir la teología en todas las áreas de su conocimiento y en sus métodos.

El giro decolonial en la teología implicará la educación de las ganas de dialogar. Dialogar no consiste en un discurso racional sobre un tema preestablecido, sino en un encuentro entre personas que se abren a la aventura de la apertura mutua. Esta aventura no se limitará necesariamente a lo racional, sino que puede incluir toda clase de comunicaciones y rupturas, desde lo corporal hasta lo artístico, desde la narrativa hasta lo ritual, incluyendo la discusión, la resistencia y el rechazo.

Decolonizar la teología debe apuntar a una reconstrucción de una teología más liberadora y más equitativa. No solamente debe apuntar a este objetivo, sino practicar-lo. Se convertirá, en este proceso de reconstrucción, en una teología más comunitaria, más interrelacional, más animada y dinámica y más entretenida: dialogar, aprender enseñando y corregirse aprendiendo son actitudes que asemejarán la teología más a la vida y le ayudarán a contribuir más eficazmente a cumplir con el propósito de poner en práctica la buena nueva de la evangelización.

5. Bibliografía

- ASHCROFT, B. (2014). Threshold Theology. En BRETT, M. y HAVEA, J. (eds.), *Colonial Contexts and Postcolonial Theologies. Storyweaving in the Asia-Pacific* (pp. 3-20). New York: Palgrave Macmillan.
- BASCOPE C., V. (2006). *Espiritualidad originaria en el Pacha Andino. Aproximaciones teológicas*. Cochabamba: Verbo Divino.
- BUDDEN, C. (2009). *Following Jesus in Invaded Space: Doing Theology on Aboriginal Land*. Eugene: Wipf & Stock.
- CALDEIRA, C. (2013). Hermenêutica Negra Feminista: um ensaio de interpretação de Cântico dos Cânticos 1.5-6. *Estudos Feministas*, 21(3), 1189-1210.
- CHITANO, E. (2020). The Bible as a Resource for Development in Africa. Ten Considerations for Liberating Readings. En M. R. GUNDA y L. TOGARASEI (eds.), *Religion and Development in Africa* (pp. 399-415). Bamberg: University of Bamberg Press.
- DONALDSON, L. E. (1999). The Sign of Orpah: Reading Ruth through Native Eyes. En A. BRENNER (ed.), *Ruth and Esther* (pp. 130-144). (A Feminist Companion to the Bible, Second series, 3). Sheffield: Sheffield Academic Press.
- DONALDSON, L. E. (2002). Native Women's Double Cross. Christology from the Contact Zone. *Feminist Theology*, 10(29), 96-117.
- DUBE, M. W. (2000). *Postcolonial Feminist Interpretation of the Bible*. Saint Louis: Chalice.
- ELIZALDE PRADA, O.; HERMANO, R. y MORENO GARCÍA, D. (eds.). (2017). *Iglesia que camina con Espíritu y desde los pobres. Talleres y Comunicaciones Científicas*. Montevideo: Amerindia.
- ESTERMANN, J. (2013). La transformación intercultural de la teología de la liberación. Ruptura epistemológica e irrupción de lo indígena. *Alternativas*, 19(44), 129-158.
- ESTERMANN, J. (2017). *Südwind. Kontextuelle nicht-abendländische Theologien im globalen Süden* (Forum Religionspädagogik interkulturell, 31). Zürich/Berlin: LIT.
- GROSGOUEL, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 4, 33-45.
- HEALY, S. (ed.). (2019). *Listening to the People of the Land. Christianity, Colonisation and the Path to Redemption*. Auckland: Pax Christi Aotearoa New Zealand.
- HÖLZL, R. (2012). Rassismus, Ethnogenese und Kultur. Afrikaner im Blickwinkel der deutschen katholischen Mission im 19. und frühen 20. Jahrhundert. *WerkstattGeschichte*, 59, 7-34.
- KANG, N. (2013). Teología desde un espacio de intersección del poscolonialismo y el feminismo. Más allá del etno/geocentrismo, el androcentrismo y el heterocentrismo. *Concilium*, 49(350), 73-84.
- KWOK, P. L. (2005). *Postcolonial Imagination and Feminist Theology*. Louisville: Westminster John Knox.
- KWOK, P. L.; GONZÁLEZ-ANDRIEU, C. y HOPKINS, D. N. (eds.). (2015). *Teaching Global Theologies: Power & Praxis*. Wako: Baylor University Press.

- LANDER, E. (ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- MENA LÓPEZ, M.; DE LA CALLE, C. P. y SARDIÑAS IGLESIAS, L. (2018). Biblia e descolonização. Leituras desde uma hermenêutica bíblica negra e feminista de libertação. *Mandrágora*, 24(2), 115-144.
- MIGNOLO, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. CASTRO-GÓMEZ y R. GROSFUGUEL (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre.
- MÜSSIG, D. (2021). *La Virgen del Cerro. El cuadro colonial de Potosí como expresión de teología andina*. La Paz: UCB/Plural.
- NEHRING, A. y TIELESCH, S. (eds.). (2013). *Postkoloniale Theologien. Bibelhermeneutische und kulturwissenschaftliche Beiträge* (ReligionsKulturen, 11). Stuttgart: Kohlhammer.
- PANOTTO, N. (2019). *Descolonizar o saber teológico na América Latina. Religião, educação e teologia em chaves pós-coloniais*. São Paulo: Recriar.
- QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- ROJAS SALAZAR, M. (2018). Descolonizando la teología. Espiritualidades panenteístas: Propuestas desde las epistemologías ecofeministas del sur. *Journal of Feminist Studies in Religion*, 34(2), 98-104.
- RUFÍN PARDO, D. y MARRERO, L. C. (eds.). (2017). *Re-encantos y Re-encuentros. Caminos y desafíos actuales de las Teologías de la Liberación*. La Habana (Cuba): Centro de Estudios Óscar A. Romero.
- SILBER, S. (2018). *Poscolonialismo. Introducción a los estudios y las teologías poscoloniales*. Cochabamba: Itinerarios/CMMAL.
- SILBER, S. (2021). *Postkoloniale Theologien. Eine Einführung* (UTB 5669). Tübingen/Basel: Narr-Francke-Attempo.
- SPIVAK, G. C. (1990). *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. London: Routledge.
- TAMAYO, J. J. (2020). *Theologien des Südens. Dekolonisierung als neues Paradigma* (Theologien der Welt, 1). Freiburg: Herder.

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202228263282>

LAS ESCUELAS LABACA DE A CORUÑA, UN EJEMPLO DE PEDAGOGÍA MANJONIANA EN UN EDIFICIO MODERNISTA

*Labaca Schools in A Coruña, an example
of Manjonian pedagogy in a modernist building*

Raquel VÁZQUEZ RAMIL
Universidad de Valladolid
Correo-e: mariaraquel.vazquez@uva.es

Ángel Serafín PORTO UCHA
Universidad de Santiago de Compostela
Correo-e: angelserafin.porto@usc.es

Recibido: 11 de enero de 2022

Envío a informantes: 18 de enero de 2022

Aceptación final: 20 de marzo de 2022

RESUMEN: Andrés Manjón se preocupó por la educación de los menos favorecidos. A partir de 1889 abrió escuelas en el Sacromonte (Granada), cuyo modelo se extendió rápidamente por España. Muchas fueron de patrocinio particular, como las Escuelas Labaca de A Coruña, costeadas por la familia Labaca en las proximidades del puerto coruñés, para atender a los hijos de familias trabajadoras. El edificio fue diseñado por Leoncio Bescansa Casares, destacado arquitecto del modernismo coruñés, y hoy sigue en uso como CEIP Labaca. El objetivo de este artículo es analizar la creación de un centro manjoniano en la ciudad de A Coruña en 1915, las vicisitudes de su construcción y su mantenimiento en el tiempo como centro público, que constituye a la vez un testimonio de la escuela activa y un modelo de edificio modernista de gran interés arquitectónico. Hemos utilizado documentación primaria sobre la construcción del edificio, del Archivo Municipal de A Coruña, y documentación de matrícula y libros de visita, custodiada en la secretaría del propio centro; prensa de la época, que da noticias sobre la escuela; y bibliografía sobre la pedagogía manjoniana y la ciudad de A Coruña en el primer tercio del siglo XX.

PALABRAS CLAVE: Andrés Manjón; arquitectura modernista; Escuelas Labaca; Leoncio Bescansa; patrimonio histórico-educativo.

ABSTRACT: Andrés Manjón was concerned about the education of the most disadvantaged persons. In 1889 he opened schools for the children of Sacromonte (Granada). His model quickly spread to other places in Spain. Many of them were sponsored by private initiative, like the Labaca Schools of A Coruña, funded by Labaca family in the vicinity of the port of A Coruña, to care for the children of working families. The building was designed by Leoncio Bescansa Casares, outstanding architect of A Coruña modernism, and today it is still in use as CEIP Labaca. The aim of this article is to analyse the creation of a Manjonian school in the city of A Coruña in 1915, the peculiarities of its construction, and its maintenance in time as a public school, which constitutes both a testimony of the active school and a model of modernist building of great architectural interest. As sources, we have used primary documentation on the construction of the building, kept at the Municipal Archive of A Coruña, and registration documents and visiting books, guarded in the secretariat of the centre itself; press of the time, which give account about the school; and bibliography on the Manjonian pedagogy and the city of A Coruña in the first third of twentieth century.

KEY WORDS: Andrés Manjón; modernist architecture; Labaca Schools; Leoncio Bescansa; historical-educational heritage.

1. Andrés Manjón, semblanza y trascendencia

Andrés Manjón y Manjón nació el 30 de noviembre de 1846 en Sargentos de Lora (Burgos) en una familia de labradores. El matrimonio formado por Lino Manjón y Sebastiana Manjón tuvo otros cuatro hijos: Marta, María, Justa y Julián.

El primogénito, Andrés, recibió la primera educación de mano de su tío Domingo Manjón, párroco de Sargentos. En 1861 ingresó en el Seminario de Burgos, donde permaneció hasta el cierre del establecimiento en 1868. Se trasladó luego a Valladolid, para cursar estudios jurídicos en la Universidad, doctorándose en 1873. Durante esa primera época, además de la frustrada experiencia de una academia privada en Madrid para alumnos de segunda enseñanza (Prellezo, 1975), fue auxiliar de cátedra en Salamanca e inspector y profesor de Geografía en el colegio San Isidro (Madrid).

En abril de 1879 obtiene la Cátedra de Disciplina General de la Iglesia y particular de España en la Universidad de Santiago de Compostela. Un año después toma posesión de la Cátedra de Instituciones de Derecho Canónico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada. Alterna su función docente con actividades apostólicas y se ordena sacerdote en 1886, a los 40 años.

En Granada Andrés Manjón tomó contacto con los cueveros del Sacromonte, a los que veía diariamente en sus desplazamientos desde la abadía del mismo nombre hasta la ciudad. Un día, en el Camino del Monte, vio a una mujer anciana, la «maestra migas», que acogía en una cueva a un grupo de niñas pobres. Impresionado por la precariedad de medios en la que se desenvolvían las pequeñas, decidió ayudar a la anciana y, luego, ampliar la labor de educación de los más pobres, comenzando por las niñas, en ese momento mucho más desatendidas que los niños, como nos indican las tasas de analfabetismo general.

En 1889 Manjón fundó la primera escuela del Ave María¹ en Granada, año en el que se creaba en Europa el primer centro de la Escuela Nueva. Manjón no se limitó a abrir un centro educativo para menesterosos, sino que desde el primer momento introdujo en él elementos de la pedagogía activa que se estaba ensayando entonces en Europa (Escuela Nueva) y en Estados Unidos (*Progressive Education* de Dewey) y que en España tenía su representación en la Institución Libre de Enseñanza, creada en 1876. Dichos elementos eran:

- Instrucción por el juego.
- Actividades manuales.
- Escenificaciones de temas históricos.
- Clases al aire libre.
- Jardín y huerto escolar.
- Patio de recreo con elementos instructivos.
- Ambiente alegre y luminoso.

Había también otra razón: los cármenes en los que instalaba sus escuelas no ofrecían aulas suficientes para acoger a todos los niños y había que habilitar también espacios al aire libre.

Andrés Manjón regresa a Galicia en 1902, con motivo de la celebración del **Congreso Católico de Santiago**. Señala Gómez Molleda (1981, p. 322) que, a la par que los congresos pedagógicos, surgen en España en el último tercio del siglo XIX los congresos católicos, ante el clima de preocupación creado en el campo tradicional por la presencia y mentalidad del llamado profesorado «nuevo». Los congresos católicos comenzaron a plantearse el problema de la unión de esfuerzos y de la acción conjunta en campos tan importantes como el social y el educativo.

Manjón fue uno de los verdaderos protagonistas del Congreso con su discurso «Derecho de los padres de familia a la instrucción y educación de sus hijos», que causó verdadero impacto (Porto Ucha, 1990). El discurso consta de una introducción y trece corolarios, y era una rotunda defensa del derecho de la Iglesia a la educación, contrarrestado por el movimiento secularizador, que había tomado cartas de naturaleza con la Constitución de 1869.

1.1. *Difusión de la obra manjoniana*

En 1902 se constituyó la Sociedad Escolar del Ave María. Bajo la inspiración de Manjón surgieron otras escuelas y seminarios parecidos: en Huelva, la *Congregación de Avemarianas* de Miguel Fenollera, las Escuelas del Sagrado Corazón de Jesús del padre Manuel González y el Seminario Gratuito de Maestros de Manuel Siurot; en Madrid, la *Institución del Divino Maestro*, etc., como señala García-Villoslada (1979, p. 449). Cercanas al pensamiento de las Escuelas del Ave María están otras creaciones de carácter educativo y social. Esas instituciones, que a la muerte de Manjón en 1923 pasaban de cuatrocientas, se extendieron por España. Afirma Canes Garrido (1999)

¹ Según el propio Manjón recogió en el *Cuaderno I*, de su *Diario* (1.º de mayo de 1895), Ave María «es el título de la catedral de Granada, y el que Pérez del Pulgar clavó con una daga en la puerta de la mezquita que allí existía...».

que en 1920 eran más de 300 las que llevaban su nombre, triplicando esa cifra las que se asimilaban o tomaban sus procedimientos. La preocupación por la educación, por la figura del maestro, la encontramos tanto en el pensamiento de Giner, de Cossío y de los regeneracionistas –Picavea, Costa– como en el contexto tradicional de Manjón y Poveda, según Alonso Marañón (1996, p. 47). En la labor educativa de Manjón, además de la pedagogía activa, tenía mucho peso la orientación vocacional de los maestros. En el *Diario* de Manjón hay datos de alumnos y alumnas formadas en sus escuelas, que luego ponían en marcha distintos centros por la geografía española. Y en el Reglamento de las Escuelas del Ave María, el art. 12 señala las condiciones para fundar una escuela, dependiendo de la Casa Madre, el ofrecimiento de maestros por parte de la institución, el sueldo y los materiales a utilizar.

1.2. *Pensamiento pedagógico de Andrés Manjón*

La obra de Manjón se sitúa en el contexto del catolicismo social de la época. No fue tanto, pues, la originalidad, cuanto la formación integral, cristiana que supo plasmar en sus escuelas. La *Lección Inaugural* en la Universidad de Granada, pronunciada en la apertura del curso 1897-98, puede considerarse como la síntesis de su pensamiento pedagógico. Se señalan allí las características de la educación, que mantendría después; en síntesis, la educación ha de ser integral, global, progresiva, intuitiva, armónica, estética, manual, moral y religiosa.

El discurso de Manjón sobre educación tiene carácter regeneracionista, aunque tropezó con las críticas de los partidarios de la enseñanza laica y de los liberales. Para divulgar su obra y el pensamiento del Ave María emprendió la publicación de las *Hojas del Ave María*, reunidas en varios volúmenes, entre los que destacan: *El Pensamiento del Ave María*, *Hojas catequísticas y pedagógicas*, *Modos de Enseñar*; *Ley, Instrucción y Reglamento*, y *El Maestro mirando hacia dentro*. Tras la muerte de Manjón se publicó una de sus obras más extensas sobre el papel del maestro, *El Maestro mirando hacia fuera o de adentro a fuera* (1923-24).

1.3. *Práctica pedagógica manjoniana*

Las Escuelas del Ave María pretendían educar hombres y mujeres bien desarrollados, sanos de cuerpo y alma, y para conseguirlo la educación era el medio y la enseñanza el instrumento.

Se admitía a los niños pobres completamente gratis desde los tres años hasta que abandonaban las escuelas. En principio se dio preferencia a las niñas, pero con el tiempo fueron aumentando los niños.

La enseñanza era graduada: los alumnos se agrupaban en secciones por edades, sexos y condiciones.

Se enseñaban las siguientes materias: Doctrina cristiana, Historia sagrada, Lectura, Escritura, Aritmética, Geometría, Geografía, Gramática, Historia patria, Labores según sexos (los niños en campos agrícolas y talleres/las niñas en tareas propias de la mujer), Música y canto, Gimnasia por medio de juegos libres vigilados por el maestro e Higiene.

El calendario escolar atendía a los niños todo el año, aunque se respetaban las vacaciones populares y los días festivos.

La enseñanza era lúdica y activa en las escuelas originarias de Granada, en contacto con la naturaleza, y tenían gran importancia los juegos pedagógicos, con los que se obtenían mejores resultados que con los libros, entre ellos el juego de las barajas de números para aprender operaciones aritméticas, los bolos para enseñar a contar, la rayuela para la Historia de España, los mapas mudos para Geografía o el juego de los Diez Mandamientos.

Importancia de aprender haciendo, con trabajos manuales: las niñas tenían talleres de lavado, planchado, costura y cocina, y los niños de aprendizaje de oficios.

En casi todas las escuelas manjonianas había bandas de música y de cornetas y tambores que permitían a algunos alumnos ganarse posteriormente la vida como músicos.

El material didáctico era muy abundante, destacando el de Geografía, con los mapas dibujados en el patio, y el sistema planetario, con un aparato giratorio en el que rotaban todos los planetas alrededor del sol.

Un aspecto muy atendido era la salud de los niños, precaria en los sectores sociales menos favorecidos. En los cármenes de Granada se proporcionaba comida a los más necesitados y existía también un ropero para vestirlos. Y no se descuidaba la relación con las familias y el entorno próximo, colaborando los niños de la banda de música y del batallón infantil en actos festivos e invitando a padres y autoridades a representaciones teatrales.

Todo ello lleva a Canes Garrido (1999, p. 165) a decir que «estas Escuelas fueron pioneras del movimiento de la Escuela Nueva en España, adelantándose al movimiento de las Escuelas al Aire Libre extendidas por Europa a principios del siglo xx».

2. Las Escuelas del Ave María en Galicia

Carballo y Magariños (1978, p. 420) apuntan que Manjón «suscitó en Galicia algunos grupos para sus escuelas». Cid Galante y Cid Fernández (2012) señalan que en 1917 había dos escuelas manjonianas en A Coruña (las Escuelas Labaca); una en Vilalba (Lugo); otra en Ourense, y otra en Moraña (Pontevedra). No eran muchas. Pero a ellas habría que añadir otras que, sin ser manjonianas, seguían parte de sus procedimientos y contaban con materiales manjonianos, como fue la Grande Obra de Atocha de A Coruña, fundada por el padre Baltasar Pardal Vidal en 1923, quien visitó las escuelas de Granada y mantuvo una estrecha relación con Manjón, según indica Iglesias Polo (2019)².

² Hemos constatado, por experiencia propia, elementos manjonianos en las escuelas de la Grande Obra de Atocha. En el llamado Patio de la Parra jugó la autora de este artículo en sus lejanos tiempos de parvulario, saltando la rayuela sobre los Diez Mandamientos y el mapa de España, dibujados en el suelo. No sabía entonces que reencontraría a Manjón en lecturas e investigaciones.

2.1. *Manjón en A Coruña y la obra de los hermanos Labaca: la caridad como remedio social*

La pedagogía de Manjón arraiga en A Coruña gracias a la generosidad de la familia Labaca, y especialmente a la de dos de sus miembros, Ricardo y Ángela Labaca Fernández.

Ricardo Labaca Fernández nació en A Coruña el 7 de octubre de 1842, como constata Blanco Rey (2011). Era hijo de Juan Bautista Labaca Barrena, de origen vasco, y de Antonia Fernández Molina, de A Coruña. Estudió en colegios privados de A Coruña hasta 1855, pasando luego a la Universidad de Santiago, donde cursó las carreras de Derecho y Filosofía y Letras, obteniendo el grado de bachiller en Artes en 1858 y el de licenciado en Derecho Civil y Canónico con la nota de sobresaliente en 1864. Ejerció como abogado en A Coruña a partir de 1865 y como juez de paz de la ciudad. Posteriormente, continuó estudios en la Universidad Central de Madrid y actuó como magistrado en Carballiño, Cambados, Padrón, Puente Caldelas, Santa Marta de Ortigueira, Cangas de Tineo, en la Audiencia de Santander, en la de Bilbao y en Almendralejo. En julio de 1892 fue destinado a la Audiencia de Granada, donde permaneció hasta 1901 y donde conoció a Andrés Manjón, que había creado las Escuelas del Ave María en la ciudad andaluza en 1889. Ricardo Labaca, cuyo último destino como magistrado fue Pamplona, se jubiló en marzo de 1901, instalándose en A Coruña en el domicilio familiar de la calle ancha de San Andrés n.º 63. Preocupado por los pobres y las personas sin recursos, colaboró con el marqués de San Martín en el sostenimiento de las Escuelas Populares Gratuitas de la calle de Herrerías y en innumerables iniciativas caritativas. A partir de 1911 concibió, con su hermana Ángela, la idea de construir un colegio para hijos de familias sin recursos. Murió el 24 de diciembre de 1915 a los 73 años, de uremia, poco después de que el colegio por él impulsado entrase en funcionamiento³.

La familia Labaca Fernández estaba integrada además por Clotilde, que falleció soltera en A Coruña el 1 de febrero de 1904; por Juan, abogado, casado con Juana Javiera Casares, que falleció el 18 de febrero de 1909 de pulmonía gripal a los 78 años, sin hijos; por Antonio, médico, secretario de la Liga de Contribuyentes de A Coruña en 1871, alcalde interino de la ciudad en 1883 y vocal de la Junta Provincial de Beneficencia en 1897; y por Ángela, la primogénita, que había nacido el 3 de noviembre de 1834 y que siguió a su hermano Ricardo en sus iniciativas benéficas. Se trata de una familia burguesa, en desahogada posición económica y relacionada con los círculos de propietarios de la ciudad herculina. El padre, Juan Bautista Labaca, había ocupado cargos en las corporaciones municipales de la época isabelina; en lo cual lo siguió su hijo Antonio. La trayectoria profesional más destacada corresponde a Ricardo, que ejerció como juez y magistrado en diferentes destinos de la geografía española y que, junto con su hermana mayor Ángela, impulsa un proyecto educativo y de atención médica para pobres que tendrá amplia repercusión en la ciudad.

³ Véase «D. Ricardo Labaca». *La Voz de Galicia*, 25-12-1915, p. 1. Según la nota, había sido también presidente de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad, durante muchos años. El periódico incluía además la correspondiente esquila (p. 4). El mismo periódico publicaba, justo un año antes, el 25-12-1914, un trabajo: «Por la cultura local. Las «Escuelas Labaca»», anunciando que tocaban a su fin las obras del grupo escolar en el Camino Nuevo.

Ángela, preocupada por las lamentables condiciones sanitarias en las que muchas mujeres daban a luz, costeó la construcción del sanatorio Labaca, inaugurado en 1926 en el lugar de Montserrat, frente a la coruñesa ría da Pasaxe. Junto al entonces moderno sanatorio destinado a maternidad, Leoncio Bescansa erigió una capilla de inconfundible estilo neogótico. El sanatorio Labaca fue transferido en los años 50 al Ayuntamiento, convirtiéndose en Hospital Municipal Labaca; desde 1986 es el Centro Oncológico Rexional de Galicia y desarrolla una importantísima labor asistencial. Naturalmente el edificio se ha adaptado a las nuevas exigencias, pero se conserva la capilla, mirando a la ría, como testimonio de la obra dadivosa de Ángela Labaca, que falleció en A Coruña el 28 de febrero de 1928, constituyendo su entierro una sentida manifestación de duelo popular.

2.2. *Leoncio Bescansa Casares, arquitecto encargado de las obras filantrópicas de los hermanos Labaca*

Leoncio Bescansa Casares nació en A Coruña en septiembre de 1879. Era hijo de Cándida Casares Teijeiro, natural de Santiago de Compostela, y del comerciante coruñés Fermín Bescansa Bescansa, cuyas raíces familiares se hallaban en Sangüesa (Navarra), según Dosil Mancilla (2007).

La buena posición de su familia permitió que tanto Leoncio como sus siete hermanos estudiaran carreras superiores. Destacó, entre ellos, el biólogo Fermín Bescansa Casares, becado por la JAÉ en 1909 para estudiar durante un año biología marina en la Universidad de Múnich con el profesor Goebel.

Leoncio Bescansa estudió el Bachillerato en el Instituto de A Coruña y Arquitectura en Madrid, donde remató la carrera en 1903. En 1904 viajó a Alemania, Austria e Italia. Fue arquitecto municipal de Córdoba, Lugo y Santiago de Compostela; arquitecto diocesano de Mondoñedo, y de la Secretaría de Construcciones y Monumentos. En 1939 ingresó en la Real Academia de Bellas Artes Nuestra Señora del Rosario de A Coruña, ciudad donde murió el 15 de mayo de 1957 (Llorente Taboada). Fue una de las figuras más destacadas de la arquitectura modernista coruñesa; entre sus proyectos destacan el señorial edificio de viviendas Torres y Sáez situado en la avenida de Linares Rivas 41 (1925); la llamada casa del «Diente de Oro» por el original juego de la luz del amanecer sobre la fachada, sita en la Marina (1926); un amplio chalet de la Ciudad Jardín, que hoy alberga un centro de Aspronaga (calle Pérez Lugín 10); edificios en Betanzos; la capilla neogótica del sanatorio Labaca, etc. Su personalísimo estilo evolucionó del *art nouveau* de los años 10 y 20 del siglo pasado al eclecticismo posterior, siempre con un carácter inconfundible. Bescansa diseñó otros edificios escolares, como las desaparecidas escuelas parroquiales de Santa Lucía en la coruñesa plaza de Lugo; el colegio de los Salesianos, que se mantiene con añadidos posteriores en el populoso barrio de Zalaeta; el también desaparecido colegio de los Maristas, en el centro de la ciudad; el colegio neogótico de la Compañía de María, en la Ciudad Jardín, que sigue impresionando con su elegante escalera de acceso muy cerca de la playa de Riazor; o el colegio de la misma orden, la Compañía de María, en Ferrol, entre otras obras de diverso uso (Garrido Moreno, 2002).

2.3. *Proyectos y realidad de las Escuelas Labaca*

En marzo de 1911, cuando Leoncio Bescansa desempeña el puesto de arquitecto municipal de Lugo (poco antes de obtener la plaza de Santiago) firma la memoria de construcción de un edificio destinado a escuela entre las calles de Teresa Herrera y Payo Gómez, en el ensanche coruñés. La obra es promovida por el magistrado Ricardo Labaca y su hermana Ángela.

El edificio proyectado se componía de dos cuerpos iguales con sótanos, planta baja, primer piso y azoteas a modo de cubiertas; los cuerpos, separados, se destinaban a sendas escuelas de niños y niñas, con entradas independientes; el primer piso albergaba dos viviendas, para un maestro y una maestra, respectivamente⁴.

El diario coruñés *El Noroeste* recoge la noticia de construcción de la nueva escuela en su sección «Mejoras locales», con el título de «Una escuela más. Obra filantrópica» y afirma:

Una escuela más, por bien dotada que afortunadamente esté en este ramo La Coruña, es un semillero de cultura, de orden y de progreso. Hacer una escuela es hacer una de las obras más grandes que se pueden realizar.

Esto es lo que van a poner en práctica los señores Labaca para dar una alta muestra de su amor al prójimo y de su religiosidad bien entendida⁵.

La noticia sigue con la descripción detallada del proyecto inicial. En efecto, la construcción de edificios escolares era necesaria en una ciudad como A Coruña, que en 1912 ve notablemente incrementada su población con la anexión del vecino ayuntamiento de Oza (que abarcaba Eirís y Elviña) y roza los cincuenta mil habitantes.

La iniciativa traspasó las fronteras locales y llegó a diferentes lugares de España. Y, así, el periódico *El Adelanto* de Salamanca ofrece la noticia de la construcción del grupo escolar en noviembre de 1911:

El opulento magistrado don Ricardo Labaca ha ofrecido al Ayuntamiento el construir por su cuenta un magnífico grupo escolar en la zona del ensanche capaz para doscientos cincuenta niños. También costeará el mobiliario y el material pedagógico. El grupo escolar llevará el nombre del caritativo magistrado. El rasgo de este señor ha sido unánimemente elogiado⁶.

En mayo de 1912 Leoncio Bescansa presenta un proyecto ampliado de construcción de un edificio escolar en la calle de Juan Flórez, conocida también como Camino Nuevo, patrocinado por doña Ángela y don Ricardo Labaca⁷. Los patronos adquieren un nuevo solar para escuelas con el fin de dotarlas de espacios de recreo en una

⁴ AHMC: C-385 (21). Expediente de licencia de obra mayor solicitada por Ricardo e Ángela Labaca para construir escuelas en la rúa de Juan Flórez: Proyecto de Escuelas para niños y niñas propiedad de los Sres. Labaca. Memoria.

⁵ Anónimo. «Una escuela más. Obra filantrópica». *El Noroeste* (La Coruña), año XV, 13/10/1911, p. 1.

⁶ Anónimo. «Un filántropo». *El Adelanto: Diario político de Salamanca* (Salamanca), 16/11/1911, p. 3. Noticia muy similar se publica en el periódico *Heraldo de Zamora*, 16/11/1911, p. 3.

⁷ AHMC: C-385 (21). Año de 1912. Proyecto de construcción de un edificio escolar en la calle de Juan Flórez, presentado por doña Ángela y don Ricardo Labaca.

zona más próxima a establecimientos industriales, a la Fábrica de Tabacos⁸ y al puerto, y en lo que era el barrio de pescadores de Santa Lucía. El nuevo solar se encontraba en un lugar despejado.

Bescansa inicia la memoria con una expresiva declaración:

La casa-escuela ha influido tanto en el desarrollo físico y moral de los pueblos como la casa-habitación, todavía hace pocos decenios en el extranjero (y en la actualidad en España) se empleaba tan poco cuidado en la elección y construcción de locales para las escuelas públicas que la juventud detenía su desarrollo normal en espacios húmedos, bajos y poco ventilados⁹.

Y alude a una Instrucción Técnico-Higiénica que acompaña al R. D. de 28 de abril de 1905, dictado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Carlos María Cortezo, tachándola de «exagerada» por alejarse de la realidad y demandar requisitos de difícil cumplimiento¹⁰. Dado que el edificio proyectado es de fundación particular y no recibe subvención pública, no tiene que sujetarse al real decreto, pero se siguen recomendaciones «que no tienen nada de exageradas por lo mismo que se han dictado para cumplirlas». Bescansa cita el espacio medio normal por alumno fijado en Inglaterra: 0,743 m² de superficie y 2,240 m³ de volumen, y precisa que en su proyecto se asignan a cada alumno 0,785 m² de superficie y 3,94 m³ de capacidad.

El arquitecto cita también las recomendaciones vigentes en Austria sobre construcción de escuelas en lugares alejados de pantanos, zonas insalubres, lugares bulliciosos o basureros y sobre la conveniencia de interponer patios o jardines entre las calles y el edificio escolar. Las ordenanzas de Dusseldorf contemplan la construcción de plazas de juego, gimnasio y retretes. Abunda luego en todos los pormenores a los que deben ajustarse las escuelas alemanas en cuanto a ventanas, techos, iluminación, ventilación, inodoros y patios.

Por tanto, el arquitecto se ajusta en lo esencial al R. D. de 28 de abril de 1905, descartando los aspectos que considera exagerados y no aplicables a una escuela de fundación privada¹¹, y sigue en cambio las recomendaciones para construcción de escuelas en Inglaterra, Austria y, sobre todo, Alemania, país que había visitado Bescansa en 1904, al terminar su carrera.

El edificio proyectado consiste en dos escuelas «sencillas», una para niños y otra para niñas, con entradas independientes, vestíbulo, guardarrobas y retretes separados de las clases por una antecámara.

La longitud de cada clase es de 12 metros y el ancho de 6,80, con capacidad para ciento cuatro alumnos y asientos distribuidos del siguiente modo: «40 para niños de 6 a 9 años, 35 para niños de 9 a 12, y 29 para niños de 9 a 15».

⁸ En 1912 trabajaban en la Fábrica de Tabacos dos mil quinientas personas, en su mayoría mujeres, según RABUÑAL (1999, p. 48).

⁹ Proyecto de construcción...

¹⁰ La Instrucción Técnico-Higiénica criticaba el hacinamiento de alumnos de diferentes sexos, edades y niveles y exigía la «racional graduación de la enseñanza y de la clasificación de los alumnos por edades y grados de cultura, constituyendo grupos homogéneos, a cargo cada uno de un solo maestro». *Gaceta de Madrid*, 119, 29 de abril de 1905, p. 406.

¹¹ En este caso, por ejemplo, se soslaya la prohibición de construir vivienda para el maestro y la maestra en el edificio escolar. El R. D. lo prohibía en el punto 2.º del artículo 18.

IMAGEN 1. Escuelas Labaca de A Coruña en 1915. Foto Ferrer.



La planta del edificio queda separada de los edificios colindantes y de la calle de Juan Flórez por un espacio destinado a jardín y cerrado con una verja de hierro forjado. En la parte posterior se contempla un espacio cubierto que sirva de recreo, gimnasio o instrucción al aire libre los días de lluvia.

Las viviendas del maestro y la maestra, sitas en la primera planta, constan de una sala, un dormitorio grande, una alcoba, comedor con *office* despensa, cocina, retrete (WC) y cuarto de la criada.

El arquitecto municipal, Pedro Mariño Ortega, informa en el expediente de obras que considera aceptable la memoria de construcción de las escuelas, «si bien discrepa la construcción de las disposiciones oficiales que prohíben para estos edificios las azoteas y que en ellos exista casa habitación»¹². Subraya también lo accidentado del terreno y la originalidad del estilo, que presentan dificultades, aunque confía en que se salven con «la garantía de la dirección».

¹² Véase nota anterior. Informe inserto en el expediente de obras y firmado por el arquitecto en La Coruña a 14 de junio de 1912.

El 5 de mayo de 1915 Balbino Iturriaga, maestro contratista de la obra de las escuelas, informa al señor alcalde de la conclusión de las mismas y solicita la preceptiva visita del inspector municipal de higiene, quien da el visto bueno a la obra el 14 de mayo; tres días después la autoriza el arquitecto municipal, y el 18 de mayo ratifica la autorización el alcalde accidental Gerardo Abad Conde.

En diciembre de 1914 una noticia de *La Voz de Galicia* daba cuenta del fin de las obras en las Escuelas Labaca y alababa la iniciativa describiéndola con todo lujo de detalles:

El aspecto exterior del grupo escolar pertenece a un estilo nuevo. El arquitecto procuró apartarse de cuanto hoy se hace, absteniéndose de emplear los motivos en boga, tanto de los estilos clásicos como de los contemporáneos y ni aún utilizó nada del «moderno» que unos denominan «vienés» y otros «alemán» y del cual tanto se usa y aún abusa en La Coruña.

Teniendo que cuidar ante todo de que hubiese mucha luz y ventilación, ya que en las escuelas van a convivir largas horas 200 niños, el Sr. Bescansa trató ante todo de hacer una casa sólida, cómoda e higiénica y realizó cumplidamente su cometido, quizá un tanto a expensas del carácter del edificio, pero al cual logró dar un conjunto armónico¹³.

El edificio es buen ejemplo del modernismo aplicado a una construcción escolar y adaptado a dichos fines; como señala el articulista, carece de los elementos de otros edificios coetáneos, pero cumple con creces las exigencias estéticas y las conjuga con la finalidad práctica; de hecho, en la actualidad se sigue admirando y estudiando como ejemplo de patrimonio a conservar en una zona urbana sometida a grandes presiones urbanísticas.

Ricardo Labaca instituyó una «renta» para que a su muerte la obra de las Escuelas Labaca se mantuviese. Falleció al poco tiempo de abrirse el edificio, el día de Nochebuena de 1915, en su casa de la calle de San Andrés 63. Cuatro días después su hermana Ángela ofreció una comida en su memoria a cuarenta niños y cuarenta niñas de las Escuelas Labaca, servida por la institución Caridad de San José. En 1917 Ángela Labaca solicita autorización para que puedan funcionar legalmente las escuelas gratuitas de niños pobres de la calle de Juan Flórez, que se conocen como Escuelas Católicas del Ave María¹⁴, si bien en la ciudad siempre se aludió a ellas con el nombre de Escuelas Labaca.

En septiembre de 1918 Maximiliano Linares Rivas, en nombre del Consejo de Gobierno de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad, solicitó al Ayuntamiento que se diese el nombre de Ricardo Labaca a una calle en la que la entidad estaba construyendo un grupo de viviendas baratas para obreros, en cuyo impulso había participado activamente el magistrado. Y así se hizo, siendo la propuesta votada favorablemente y firmada por el alcalde Gerardo Abad Conde el 30 de septiembre de 1918. La calle está en la actual zona de los Mallos, donde las viviendas «baratas» son hoy viviendas unifamiliares de excelente traza y disposición.

Lógicamente, el conjunto de las instalaciones ha sufrido modificaciones en el tiempo. El colegio está formado por tres volúmenes, el primero de los cuales, el edificio

¹³ Anónimo. «Por la cultura local. Las «Escuelas Labaca»». *La Voz de Galicia* (A Coruña), 25/12/1914, p. 1.

¹⁴ *El Noroeste*, 28/12/1917, p. 2.

originario, fue construido en 1912 según un proyecto de Leoncio Bescansa. Es la zona dedicada a tareas administrativas y parte de los servicios comunes como el comedor, la biblioteca o el aula de informática. El segundo y tercero de los volúmenes edificados corresponden a sendas ampliaciones llevadas a cabo en 1987, según el proyecto del arquitecto Joaquín Fernández Madrid.

IMAGEN 2. Vista parcial de la fachada del CEIP Labaca en 2015. Foto de los autores.



2.4. *El centro escolar*

2.4.1. Elementos personales

2.4.1.1. Primeros directores

El primer director de las Escuelas Labaca fue José Anguita Valdivia, natural de Frailes (Jaén), maestro superior que había revalidado estudios en Granada, donde sin duda conoció a Andrés Manjón. Lo ayudaban Cruz Fernández de la Vega, maestra de niñas, y Dolores Ortega Arnaldo, de párvulos. José Anguita Valdivia puso en marcha la obra, pero no estuvo mucho tiempo en A Coruña; posteriormente, se incorporó al cuerpo facultativo de archivos, bibliotecas y museos, llegando a ser facultativo de la sección de manuscritos de la Biblioteca Nacional de España en los años cincuenta.

El segundo director es el coruñés Francisco Javier Anta Seoane, nacido en 1895, y maestro de primera enseñanza, que ocupa el cargo ininterrumpidamente hasta su jubilación en 1965. Javier Anta visitó Granada en varias ocasiones y conoció al padre Manjón. El 28 de diciembre de 1919 se casó en la capilla del sanatorio de Oza con Amparo Sánchez Abelenda, maestra superior de las Escuelas parroquiales de Santa Lucía, en las que también se seguían postulados manjonianos y que, como hemos dicho, habían sido diseñadas por Bescansa.

2.4.1.2. Maestros y alumnado

El *Libro de matrícula* se inicia en noviembre de 1915. El alumnado no permanecía siempre el curso completo¹⁵. En la siguiente tabla se pueden ver las edades de ingreso de alumnos en el primer año de funcionamiento (1915).

TABLA 1. Edades de ingreso de alumnos-as 1915

Edades	Niños	Niñas
8 años	6	3
9	8	8
10	11	9
11	9	6
12	1	10
13	2	---

Fuente: Elaboración propia a partir del *Libro de matrícula* de alumnos.

En el primer año la edad de ingreso mayoritaria es de 10 años para los niños y 12 para las niñas. Se corrige la tendencia en años posteriores, cuando el centro se estabiliza, ingresando los alumnos a edades más tempranas.

En cuanto a las profesiones de los progenitores, hay un amplio abanico de oficios que se corresponden con las actividades fabriles y comerciales de la ciudad.

TABLA 2. Profesiones de los padres (1915)

Padres	Niños	Niñas
Jornalero	19	
Marinero	6	3

¹⁵ Fondo de las Escuelas Labaca. *Libro de matrícula*. Aparecen fecha de entrada y salida, nombre con dos apellidos en caso de los niños, uno en el de las niñas, nombre de los padres, profesión de ambos, dirección, fecha de salida y causa. Hay años con niños y niñas mezclados en el libro de matrícula y otros que no. La fecha de ingreso no es uniforme, va desde el 12 de enero hasta finales de diciembre en los primeros años; no siempre figura la fecha de salida, que tampoco es fija.

Camarero	2	3
Estibador	2	
Carpintero	2	4
Herrero	2	1
Médico	1	
Albañil	1	
Bolichero	1	
Maquinista	1	
Cantero	1	2
Tendero	1	2
Tenedor libros	1	
Guardia	1	
Carnicero		1
Tranviario		1
Escribiente		1
Zapatero		1

Fuente: Elaboración propia a partir del *Libro de matrícula* de alumnos.

TABLA 3. Profesiones de las madres¹⁶ (1915)

Madres	Niños	Niñas
Su casa	11	4
Cigarrera	5	4
Asistenta	2	1
Portera	1	
Aguadora		2

Fuente: Elaboración propia a partir del *Libro de matrícula* de alumnos.

El segundo año (1916) se mantiene el elenco de profesiones, a las que se suman otros oficios, como el de pintor, tapicero, carbonero, peón, o pescadora en el caso de las madres.

La extracción del alumnado es modesta, como corresponde a la vecindad en la que se ubica el centro, entre los barrios de Santa Lucía y la Falperra, zonas próximas al

¹⁶ Se entiende que las demás figuran sin profesión. Se consigna la profesión de las madres en los casos en que no hay padre, es decir, mujeres solteras o viudas.

puerto y a la Fábrica de Tabacos, en la que trabajaban gran número de mujeres como cigarreras, muchas de ellas de corta edad.

TABLA 4. Escuelas Labaca. Movimiento de alumnado. Nuevo ingreso (1915-1933)

Año	Niños	Niñas	TOTAL	Sumatorio	Observaciones
1915	39	39	78	78	
1916	39	24	63	141	
1917	4	24	28	169	
1918	36	33	69	238	
1919	27	24	51	289	
1920	27	32	59	348	
1921	21	16	37	385	
1922	21	18	39	424	
1923	30	21	51	475	Se crea la sección maternal y de párvulos
1924	34	25	59	534	
1925	25	22	47	581	
1926	8	14	22	603	Se distingue entre 1. ^{er} y 2. ^o grado
1927	18	8	26	629	
1928	23	28	51	680	Aparece el 3. ^{er} grado
1929	24	27	51	731	
1930	14	20	34	765	
1931	22	24	46	811	
1932	15	11	26	837	
1933	24	29	53	890	

Fuente: Elaboración propia a partir del *Libro de matrícula* de alumnos.

A partir de septiembre de 1918 figura la fecha de nacimiento del alumno-a, su instrucción al ingresar en las escuelas (analfabetos casi siempre), la fecha de salida con su estado de instrucción y la dedicación posterior (empleos en oficina o talleres para los niños, «se queda en casa» las niñas, talleres de costura o bordado...). A veces los alumnos son expulsados por falta de asistencia y algunos por «ir al cine». En 1928 una niña es expulsada «por incompatibilidad de religión» (su padre era adventista).

Hemos de señalar el estrecho seguimiento que doña Ángela Labaca hacía de los progresos del centro, atendiendo a todos los aspectos, tanto los económicos como los asistenciales, incluso llegando a «controlar» cuestiones relacionadas con el alumnado

y sus familias. Las Escuelas Labaca son así un centro manjoniano en inspiración, pero de sostenimiento privado y con una muy constante presencia y supervisión de los fundadores, en este caso de doña Ángela, hasta su fallecimiento en 1928.

2.4.2. Elementos lúdico-pedagógicos

El edificio de las escuelas Labaca tenía elementos manjonianos en su diseño interior; gran parte de los cuales se conservan en desigual estado, aunque no se utilizan para la finalidad originaria. Es el caso de la cúpula, con una singular escalera de caracol, destinada a albergar un observatorio que nunca llegó a instalarse.

Las azoteas de la primera planta, desde las que hoy se divisa una perspectiva urbana de elevados edificios y medianeras, debían servir de recreo y espacio higiénico para los niños; teniendo en cuenta el clima lluvioso de A Coruña pocas veces se debieron utilizar para tomar el sol, que era muy necesario para niños que permanecían gran parte del tiempo encerrados y vivían en casas no siempre bien aireadas.

En el piso bajo, tanto en la sala destinada a biblioteca como en una de las aulas, subsisten los murales instructivos que servían para enseñar Historia e Historia Sagrada, siguiendo las minuciosas pautas de Manjón. Por fortuna, se conservan, aunque las salas en las que se encuentran están en uso como biblioteca y aula de informática y, por tanto, se pierde en parte el sentido original. No obstante, es el reto de mantener en uso edificios que forman parte del patrimonio histórico-educativo y que se concibieron según las ideas e ideales de otra época (Porto Ucha y Vázquez Ramil, 2012).

IMAGEN 3. Murales para la enseñanza de la Historia y la Historia Sagrada, siguiendo los principios de Manjón, en las aulas del actual CEIP Labaca. Foto de los autores.



Subsisten también, aunque en mal estado, los mapas del mundo en la parte trasera del edificio, hoy desvirtuada por los elevados edificios que la rodean e incluso la abruman. Hay una fuente, en desuso, destinada a llenar de agua mares y océanos para que los niños aprendiesen la geografía de forma práctica. Deberían recuperarse estos elementos no solo como patrimonio, sino por su innegable valor lúdico-pedagógico, aún vivo tantos años después.

No se conserva el teatro que se construyó en los años 20, por desgracia. Pero es meritorio el mantenimiento de los restantes elementos y de la personalidad de un edificio centenario

2.4.3. Experiencias complementarias

2.4.3.1. La banda de música

Entre otras actividades culturales, como el teatro y los recitales, el centro Labaca de A Coruña contó con banda de música, integrada totalmente por niños del centro. Hizo su aparición pública en 1925 y participaba en acontecimientos locales, como procesiones de Semana Santa o recepciones a autoridades, e incluso amenizaba las fiestas de localidades cercanas, caso de Pontedeume o Santa Cruz. En 1928 obtuvo el primer premio en el Certamen de Bandas Infantiles celebrado en la ciudad.

2.4.3.2. La Fundación Labaca

Según Orden de 20 de marzo de 1915, como garantía de perduración en un barrio de familias de pescadores en su mayoría, se creó la correspondiente Fundación benéfico-docente.

2.4.3.3. La publicación mensual

Las Escuelas Labaca contaron con la publicación del propio centro, *El Avemariano Coruñés*, que según Soto Domínguez (2014) trasladaba noticias de interés educativo a todas las familias de la zona.

2.4.3.4. La Mutualidad Escolar Labaca y su boletín

Al amparo del R. D. de 20 de septiembre de 1919 sobre Mutualidades escolares, se crea esta obra social en las Escuelas Labaca. La Mutualidad Escolar Labaca contó con un boletín propio, *El Previsor*, que daba noticias de sus actividades, entre ellas la creación de una biblioteca circulante, muy necesaria dado el perfil social del alumnado del centro.

2.5. *Evolución posterior*

Las Escuelas Labaca de A Coruña sufrieron diversas vicisitudes tras la guerra civil hasta el cierre en 1950. Por O. M. de 24 de noviembre de 1966 se reabrieron como escuela graduada. En los años 70 el centro tuvo que adaptarse a los requisitos estipulados por la Ley General de Educación, lo cual motivó que la Fundación cediese las instalaciones al Ministerio de Educación. En 1987 la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia se hizo cargo de la ampliación de los edificios, firmando un convenio con la Fundación Labaca hasta el año 2004, cuando las escuelas pasaron a depender íntegramente de la Xunta de Galicia.

El edificio conserva en su exterior la impronta del arquitecto, Leoncio Bescansa, y en el interior y zonas de recreo la huella palpable de la pedagogía manjoniana. Se trata de un edificio único en A Coruña, que conjuga la labor de centro escolar en pleno funcionamiento con la conservación de un patrimonio histórico-educativo fundamental.

3. Conclusiones

En 1912 la familia Labaca decide patrocinar un centro manjoniano en la ciudad de A Coruña y encarga su construcción a uno de los arquitectos más destacados del momento, Leoncio Bescansa Casares, que diseña un elegante edificio en el que se entremezclan elementos modernistas y neogóticos. La escuela se abrió en 1915, en el popular barrio de Santa Lucía, próximo al puerto coruñés y a la Fábrica de Tabacos, y acoge a niños y niñas de modesto origen en unas instalaciones realmente envidiables y muy superiores a las que ofrecían otras iniciativas similares.

Aunque el centro se reconocía e identificaba como manjoniano, desde el primer momento tomó el nombre de la familia patrocinadora, conociéndose como Escuelas Labaca, lo cual es significativo y lo diferencia de otros centros avemarianos.

Más de cien años después, sigue cumpliendo su función educativa, como CEIP Labaca, centro público al que hoy acuden los hijos de las familias de clase media y media-alta que habitan en la zona del Ensanche coruñés, muy distinta en aspecto físico y en composición social a la originaria de 1915. En su interior se conservan elementos de la pedagogía manjoniana, como los murales de la Historia de España y de la Historia Sagrada y los mapas en el suelo para estudiar Geografía; el exterior sigue llamando la atención como delicado proyecto de quienes creyeron en una educación para todos; es seña de identidad de la ciudad de A Coruña y ejemplo de conservación de un patrimonio histórico-educativo en pleno uso.

4. Fuentes primarias

Fondo documental de las Escuelas Labaca, depositado en el CEIP Labaca:

- Libro de matrículas.
- Libro de firmas.

Archivo Histórico Municipal de A Coruña (AHMC): C-385 (21). Proyecto de construcción de un edificio escolar en la calle de Juan Flórez, presentado por doña Ángela y don Ricardo Labaca. Año de 1912.

Archivo Histórico Universitario de Santiago (AHUS): Sección Expedientes Personales. Legajo 780.

5. Fuentes hemerográficas

La Voz de Galicia (A Coruña).
El Noroeste (A Coruña).
El Orzán (A Coruña).
La Hormiga de Oro (Barcelona).
El Adelanto (Salamanca).
El Heraldo de Zamora (Zamora).

6. Bibliografía

- ALONSO MARAÑÓN, P. M. (1996). *La Iglesia docente en el siglo XIX. Escuelas Pías en España y en América. Formación del profesorado y expansión educativa*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- BLANCO REY, M. (2011). Recordando un centenario: las Escuelas Católicas del Ave María. *Anuario Brigantino*, 34, 349 y ss.
- CANES GARRIDO, F. (1999). Las Escuelas del Ave María, una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista Complutense de Educación*, 2(10), 149-166.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1986). Fundación y constitución de las «Escuelas del Ave María». En *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II. Pedagogía Contemporánea* (pp. 289-319). Madrid: Dykinson.
- CARBALLO, F. y MAGARIÑOS, A. (1978). *La Iglesia en la Galicia contemporánea. Análisis histórico y teológico del período 1931-1936, II República*. Madrid: Akal.
- CID GALANTE, R. M. y CID FERNÁNDEZ, X. M. (2012). As Escolas de «Ave María» en Ourense. Entre a innovación didáctica e o conservadurismo ideolóxico. *Sarmiento*, 16, 121-144.
- DOSIL MANCILLA, F.J. (2007) *Los albores de la botánica marina española (1814-1839)*. Madrid: CSIC.
- GARCÍA VILLOSLADA, R. (dir.). (1979). *Historia de la Iglesia en España*. Madrid: La Editorial Nacional.
- GARRIDO MORENO, A. (2002). Leoncio Bescansa Casares. En VV. AA., *Artistas Gallegos. Arquitectos. Arquitectura modernista, ecléctica e rexionalista* (pp. 236-255). Vigo: Nova Galicia Edicións.
- GÓMEZ MOLLEDA, M. D. (1981). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC.
- IGLESIAS POLO, M. T. (2019). La Grande Obra de Atocha, 100 años en La Coruña. *La Razón Histórica*, 43, 168-179.
- LLORENTE TABOADA, M. P. El salón de espectáculos Teatro «Linares Rivas» de La Coruña. Accesible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5197/1/ETSA_II-II.pdf
- MANJÓN, A. (1916). *El Pensamiento del Ave-María: colonias escolares permanentes establecidas en los Cármenes de Granada y difundidas por toda España*. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María.
- MANJÓN, A. (1921). *Hojas catequistas del Ave María*. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María.
- MORENO FERNÁNDEZ, C. M. (2010). La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave-María. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en Materia Educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de*

- Cantabria (España)*. Accesible en: <http://revista.muesca.es/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria>
- PORTO UCHA, A. S. (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Sada: Edición do Castro.
- PORTO UCHA, A. S. (1990). Manjón y la defensa del papel de la familia en la educación en el VI Congreso Católico Nacional de Santiago de 1902 *El Magisterio Avemariano*, 687-688, 54-60.
- PORTO UCHA, A. S. y VÁZQUEZ RAMIL, R. (2012). Un espacio escolar centenario: las Escuelas Labaca de A Coruña, del pasado manjoniano al presente modelo público integrado. En P. L. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 113-126). Murcia: SEPHE-CEME.
- PRELLEZO GARCÍA, J. M. (1973). *Diario del Padre Manjón*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- PRELLEZO GARCÍA, J. M. (1975). *Manjón educador*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María y Magisterio Español.
- RABUÑAL, H. (1999). *A Coruña na Historia*. A Coruña: A Nosa Terra.
- SOTO DOMÍNGUEZ, A. (2014). Centenario das Escolas Labaca. Das Escolas do Ave María ata o CEIP Labaca. *Eduga. Revista Galega do Ensino*, 68, julio-diciembre. Accesible en: <https://www.edu.xunta.gal/eduga/694/que/centenario-das-escolas-labaca>
- TURIN, Y. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar.

LA SALUD COMO NECESIDAD SOCIAL EN EL ORIGEN DE UNA ASIGNATURA ESCOLAR DE HIGIENE EN ESPAÑA: SIGLOS XIX Y XX

*Health as a social need in the origin of a school
subject on hygiene in Spain: 19th and 20th centuries*

Emilio Lorenzo CRIADO RODRÍGUEZ
Universidad de Valladolid
Correo-e: ecriado@ava.es

Recibido: 15 de diciembre de 2021
Envío a informantes: 22 de diciembre de 2021
Aceptación definitiva: 20 de enero de 2022

RESUMEN: Entre los siglos XIX y XX tuvo lugar la implantación y el desarrollo de una materia escolar de educación para la salud en España, la denominada asignatura de Higiene, cuyo origen y desarrollo es paralelo a la situación sanitaria, con objetivos tanto educativos como preventivos. La enfermedad en el siglo XIX era considerada, por los médicos higienistas, como el resultado de la ignorancia, de la miseria y del abandono, y ello, junto con la gravedad de la realidad de la salud en España, implicaba una perentoria necesidad social de aplicar una educación que incluyera la extensión de nociones prácticas y preventivas de higiene, definida entonces como el arte de conservar y mejorar la salud. El trabajo abarca un largo periodo que situamos entre 1870 y 1930, en el que existió en todo momento la asignatura de Higiene, que ya estaba configurada e implantada como materia escolar a finales del siglo XIX y era obligatoria en la instrucción primaria al inicio del siglo XX. La presencia continua en los planes de estudio y la amplísima existencia de manuales escolares de Higiene corroboran la trascendencia e implantación de esta asignatura desde su origen invocado como una necesidad sanitaria y social.

PALABRAS CLAVE: higienismo; asignatura Higiene; escuela; educación para la salud; manuales escolares.

ABSTRACT: Between the 19th and 20th centuries, a school subject of health education was introduced and developed in Spain, the so-called subject of Hygiene: its origin and development were parallel to the health situation, with both educational and preventive objectives. Illness in the 19th century was considered by hygienist doctors to be the result of ignorance, misery and neglect, and this, together with the seriousness of the health situation in Spain, implied a pressing social need to apply an education that included the extension of practical and preventive notions of Hygiene, then defined as the art of preserving and improving health. The work covers a long period between 1870 and 1930, during which the subject of Hygiene existed at all times, and which was already established and introduced as a school subject at the end of the 19th century and compulsory in primary education at the beginning of the 20th century. The continuous presence of this subject in school curricula and the very large number of school textbooks on Hygiene corroborate the transcendence and implementation of this subject, since its origin invoked as a health and social necessity.

KEY WORDS: hygienism; Hygiene subject; school; health education; school textbooks.

1. Introducción

COMO HA SUCEDIDO en otros momentos de la historia moderna, confluyen en el origen de la implantación de la higiene tres elementos que se han repetido en la incorporación de los contenidos de educación para la salud en todos los ámbitos, pero con similares objetivos que la antigua educación en higiene. Estos tres elementos son la ciencia, la salud y la educación.

La *ciencia* hace referencia a los conocimientos científicos, su progresiva evolución y cómo se han ido incorporando las explicaciones del funcionamiento de nuestro cuerpo, la fisiología, la microbiología, la epidemiología, etc., que son utilizadas sucesivamente como base científica tanto de la salud pública como de la higiene, dando fuerza y base a sus argumentos.

La *salud* hace referencia a los modelos de salud/enfermedad que han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Los modelos etiológicos de salud/enfermedad daban una explicación muy diferente cuando se introdujo por primera vez la higiene como asignatura a mediados del siglo XIX. La aplicación de los avances científicos condiciona la evolución de los determinantes de la salud en esos modelos etiológicos, así como las necesidades preventivas y educativas que conlleva.

La *educación* hace referencia a la educación para la salud, mediante la enseñanza de la higiene como respuesta a los principales problemas de salud. La educación como respuesta al servicio de las necesidades, sobre todo preventivas y sociales, a través de la aplicación de las propuestas higienistas de la medicina social a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Una reacción educativa en la formalización de la enseñanza de la higiene como respuesta y una respuesta necesaria a los principales problemas de salud muy graves entonces.

El acercamiento a todas estas circunstancias exige un enfoque conjunto de aproximación histórica, sanitaria y educativa, que nos lleva a investigar desde la formalización de la enseñanza de la Higiene, como respuesta a los graves problemas de salud de

entonces, hasta llegar a la recopilación y estudio de los manuales escolares de Higiene, presentes ampliamente en el medio escolar en los siglos XIX y XX.

2. Modelos etiológicos evolutivos de salud/enfermedad

Los denominados modificadores higiénicos y las causas determinantes de la salud que se postulan en cada época condicionan significativamente las pautas de la higiene como asignatura y los contenidos de la educación para la salud a lo largo del periodo que estamos estudiando. Mediado el siglo XIX se consideraban unos factores modificadores intrínsecos del individuo y otros extrínsecos o externos, incluso se consideran prioritarios los factores físicos del entorno frente a los factores orgánicos o los fisiológicos entre otros. Finalmente, son varias las propuestas etiológicas sobre el origen de la enfermedad manejadas en las diversas etapas y, por tanto, los modelos salud/enfermedad imperantes y, en consecuencia, condicionantes de los contenidos educativos de la materia.

La consideración inicial de los modificadores higiénicos, en las primeras décadas del siglo XIX, evoluciona hasta un concepto de higiene como arte de conservar la salud, producir longevidad o alargar la vida. En cualquier caso, como postula Monlau (1870) sobre los modificadores higiénicos determinantes de la salud, hay que estudiar su influencia para que de su estudio se deduzcan las reglas convenientes a fin de mantener la salud y prolongar la vida. De esta forma, la higiene daría al hombre reglas fijas y constantes para asegurar el libre ejercicio de todas sus funciones y el desarrollo completo de todas sus facultades, conservando la salud y prolongando así la vida.

Conforme los avances científicos se van incorporando progresivamente a los conocimientos de la medicina y, por tanto, de la higiene, son aplicados sucesivamente por los higienistas, especialmente en los últimos lustros del siglo XIX. La incorporación de las novedades fisiológicas, microbiológicas o epidemiológicas son utilizadas por los higienistas y aplicadas a los preceptos de la educación en higiene en las diversas etapas que consideramos.

Ahora vamos a describir estos modelos etiológicos, por separado, para facilitar su comprensión y aplicación en un planteamiento original de este trabajo.

El *modelo etiológico ambientalista evolucionado* es el prevalente en los primeros textos de higiene escolar, desde que se tiene registro de la aparición de los mismos, al menos desde 1848 según se recoge en el primer listado de libros de texto aprobados para la enseñanza de la higiene (Alonso Marañón, 1987), lo que sucede incluso antes de la introducción de la higiene en la escuela como asignatura, conforme a la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano).

Este modelo de etiología de la enfermedad y de la salud es el predominante en los primeros textos escolares de higiene en la segunda mitad del siglo XIX y, prácticamente, perdura hasta final de siglo, aunque se vayan mezclando e incorporando los principios derivados de los conocimientos fisiológicos y anatómicos.

En este modelo se consideran, básicamente, una serie de determinantes, externos y/o ambientales, llamados modificadores higiénicos (Monlau, 1870), tales como:

- *Circumfusa* o elementos causales que rodean al hombre.
- *Applicata* o agentes que se aplican sobre el cuerpo.
- *Excreta* o de las excreciones y de la limpieza como elemento causal.

- *Ingesta* o de los modificadores que se introducen en el cuerpo.
- *Gesta* o Acta referida a las influencias del ejercicio y del reposo.
- *Percepta* estudiaría la influencia de las sensaciones y de las percepciones.

El *modelo etiológico fisiológico* surge a partir del estudio del organismo humano como ente anatómico y biológico funcional, así como de las doctrinas médicas fisiopatológicas y su extensión, que consideran la enfermedad como un trastorno en el funcionamiento del organismo y sus sistemas, derivado y deducido de los conocimientos anatómicos y clínicos que se habían empezado a desarrollar antes de mediados del siglo XIX. El conocimiento progresivo del funcionamiento de los sistemas o aparatos del cuerpo humano permitió la incorporación a los postulados higiénicos de un modelo etiológico que denominamos fisiológico que perduró, al menos, hasta el inicio del siglo XX, y las bases fisiológicas de la educación para la salud han permanecido hasta nuestros días.

Progresivamente se fue entendiendo el equilibrio salud/enfermedad como un proceso temporal y dinámico; y la enfermedad como un desequilibrio resultado de una alteración funcional, tratando de estudiar, mediante hechos comprobados, las leyes fisiológicas según las cuales el organismo vive, sana o enferma (Riera, 1985).

De hecho, la disciplina escolar Higiene empezó a denominarse Fisiología e Higiene tras la incorporación, primero progresiva y después plena, del modelo etiológico-fisiológico, manteniendo esa denominación de manera predominante.

En el Plan de Segunda Enseñanza de 1868 aparecía ya la Higiene unida a la Fisiología como asignatura, con tres lecciones semanales. Componentes del modelo de etiología fisiológica siguen predominando en las primeras décadas del siglo XX y más allá, por lo que podemos apostillar que la educación para la salud pasará permanentemente por contenidos fisiológicos sobre el cuerpo y su funcionamiento.

El *modelo etiológico bacteriológico o biologicista* se inicia a partir de los trabajos de Pasteur y Koch en el siglo XIX. Es en el periodo 1877-1882 cuando están fechados sus primeros descubrimientos bacteriológicos, a partir de la formulación y constatación del origen microbiano-biológico de las enfermedades infecciosas ya conocidas, causantes de las patologías más frecuentes y graves por su extensión y alta mortalidad y de las temidas epidemias (Valderas, 1999).

A lo largo de las dos últimas décadas del mil ochocientos y la primera del siglo siguiente, se fueron desarrollando las bases de la microbiología y con ello el estudio de las principales enfermedades infectocontagiosas que entre los siglos XIX y XX dominaban la patología y la mortalidad (Marsset y Saez, 1998).

Ese conocimiento progresivo del origen bacteriológico de las principales enfermedades, por la frecuencia entonces de su morbilidad y mortalidad, también fue dando fuerza en nuestro país a los argumentos del movimiento higienista, junto con los elementos de higiene urbana y de medicina social, en su preocupación por la salud pública o de la comunidad (Rodríguez y Martínez, 2008).

El *modelo etiológico de salud pública* se fue cimentando, sobre todo, al inicio del siglo XX, a partir de una disciplina de la Higiene que conocemos como Epidemiología; disciplina que estudia el desarrollo de las enfermedades desde su origen, determinantes y evolución en las poblaciones humanas desde la identificación de sus agentes causales o multicausales. A través de los estudios aplicados de la epidemiología y sus métodos científicos, se puso en evidencia –desde el conocimiento preventivo– la

necesidad de defender la salud pública aplicando las medidas de profilaxis (protección) deducidas de los estudios epidemiológicos: el control del ciclo del agua y su abastecimiento potable, el alcantarillado y control de las aguas sucias, la desinfección, el inicio de las vacunaciones, etc. En suma, los buenos resultados de la higiene, de la aplicación de las medidas de protección de la salud pública a lo largo de las primeras décadas del siglo xx en Europa, no tanto en España o más lentamente, se ponen de manifiesto con el descenso que se observa principalmente en las enfermedades infecciosas y en la mortalidad en general (Sánchez, 1936).

La epidemiología permite descubrir y confirmar la etiología social y económica en la incidencia de las enfermedades, las condiciones de vida como causa de las enfermedades, los denominados modificadores sociales (estudiados, por ejemplo, en la mortalidad infantil o en el alcoholismo), aunque ya formaban parte de los postulados del movimiento higienista (Hernández, 2018).

La aplicación progresiva de las tácticas epidemiológicas en el estudio de las enfermedades va poniendo en evidencia la multicausalidad en su generación, que se amplía conforme la investigación epidemiológica se inicia y perfecciona, poniendo de manifiesto que las enfermedades de mayor importancia y los problemas de salud pública dependen, en gran parte, de la situación social, además de la aplicación de medidas de higiene urbana y de salubridad ya citadas. Todo ello se ha considerado como el principio de la consolidación de la salud pública en España. Este modelo etiológico de salud pública se fue desarrollando, progresivamente, a lo largo de las tres primeras décadas del siglo xx (Rodríguez y Martínez, 2008).

3. Salud e higienismo en el siglo XIX y su tránsito al siglo XX

Sin el impulso de los higienistas es difícil pensar que pudiera haber existido una disciplina de educación para la salud en las escuelas entre el siglo XIX y el siglo XX.

Las enfermedades, la mortalidad y otros condicionantes de la salud en el siglo XIX impulsaron el movimiento higienista como una respuesta sanitaria y social a tenor de lo que estaba sucediendo en nuestro país en el ámbito de la salud. Conocer las razones determinantes que llevaron a impulsar y, finalmente, implantar una nueva asignatura de Higiene a partir de la necesidad de la educación para enfrentarse a los problemas de salud imperantes supone acercarnos a la motivación causal, es decir, a la perentoria situación de la salud y la sanidad en el siglo XIX en nuestro país, cuando se iniciaron los planteamientos higienistas como prevención y lucha frente a las enfermedades prevalentes.

Los higienistas, aplicando los postulados de la medicina preventiva, planteaban que la mayor parte de las enfermedades y las desgracias mortales eran resultado de la no aplicación de los avances que proporcionaba la higiene, de la imprudencia y la ignorancia, aunque también de la miseria y el abandono (Panades y Poblet, 1877). En ello coincidían, también, con los postulados de la medicina social. Cabe destacar aquí su afirmación, basada en la realidad, de que en aquellos países donde más se practicaban los principios de la higiene era donde existía menos mortalidad y más se prolongaba la esperanza de vida (Cendrero, 1921). Un dato que nos brinda la historiografía sanitaria, con respecto a la situación real de retraso sanitario de nuestro país en comparación con el resto de Europa occidental, hace referencia a la esperanza de vida

en España, 29 años entre 1860 y 1887, sin evolucionar en ese intervalo, y muy inferior a la media europea cercana ya desde el año 1870 los 40 años (Figuera, 2009).

Una característica a subrayar en la historiografía sanitaria de la segunda mitad del siglo XIX, previa a la entrada en la que podríamos llamar época bacteriológica, venía determinada por las evidencias que difundía la llamada medicina social. Las enfermedades infecciosas, sin conocer aún su origen causal microbiológico, se consideraban como enfermedades dependientes de las condiciones de vida, como enfermedades sociales típicas que causaban estragos entre las clases populares y solían respetar a las clases altas (Figuera, 2009). Esto se conoció como el fenómeno o la cuestión social, y hacía referencia a las condiciones económicas y de vida social en tanto que condicionantes de la salud y la enfermedad.

Con un origen histórico en la primera mitad del siglo XIX, el *higienismo o movimiento higienista* tiene sus bases en los albores de la medicina social, al preguntarse por qué una persona pierde la salud y en qué circunstancias sociales, ambientales y económicas sucede la aparición de una enfermedad, más allá de los mecanismos fisiopatológicos que pueden evidenciarse como alteración del funcionamiento de los sistemas o aparatos del cuerpo humano. Y ello tiene mucho que ver – por qué una persona pierde la salud y en qué circunstancias– con la definición de *Higiene como el arte de conservar la salud* y, como tal arte (recordemos que arte es la manera como se hace o debe hacerse una cosa), definir sus componentes y claves de funcionamiento, conocer sus preceptos para practicarlos y conseguir, de esa manera, la salud, conservarla y prolongar la vida evitando las enfermedades. Pedro Felipe Monlau (1870), el higienista más notorio y activo, afirmaba en 1870:

La higiene da al hombre reglas fijas y constantes para asegurar el libre ejercicio de todas sus funciones, y el desarrollo completo de todas sus facultades. Conserva, pues, la salud, y prolonga la vida.

La higiene es la base de la educación particular, y de la educación pública. La higiene, en fin, es la que suministra sus principios fijos a la legislación, a la economía política y a todas las ciencias morales. (p. 2)

Los higienistas no solo buscaban confirmar que la salud y su ausencia eran, en gran parte, el resultado de las condiciones y determinantes del medio físico y social en que vivían las personas, sino que, además, buscaban aplicar la racionalidad a sus estudios interesados en desarrollar la parte de la medicina enfocada a conservar y mejorar la salud y prevenir las enfermedades planteando una colección de reglas preventivas deducidas del conocimiento razonado. En esos contenidos y definiciones, los higienistas terminaron identificando la higiene con la prevención de las enfermedades, y desde ese nivel de la higiene privada se ampliaba a la higiene pública, antecesora de la salud pública.

Con el transcurso del tiempo, los hallazgos científicos y la consiguiente evolución en el conocimiento de los determinantes de la salud terminó confirmando, progresivamente, las razones de los higienistas en su enfoque de medicina de intervención profiláctica y de higiene preventiva. Finalmente, se consolidó su estatus científico en la última década del siglo XIX con la aparición y el desarrollo de la bacteriología, lo que permitió focalizar de hecho sus intervenciones, y el término higiene y la referencia

a las medidas higiénicas terminarían asociándose con preferencia a la profilaxis, las prácticas antiinfecciosas, el aseo y la limpieza (Criado, 2004).

Lo sucedido a lo largo del periodo 1870-1900 fue haciendo ganar a los higienistas confianza propia y ajena, afianzando científicamente sus argumentos y permitiendo un cierto triunfo social, que fue pasando del ámbito científico, médico o académico al ciudadano, al conocimiento popular y al político, permitiendo, a la vez, el paso de la clásica higiene preventiva y profiláctica a la moderna salud pública (Rodríguez y Martínez, 2008). Por eso es importante saber quién o quiénes, entre los higienistas, impulsaron la extensión, la vulgarización y la educación de la higiene hasta conseguir, entre otros objetivos, su incorporación como materia a las disciplinas escolares, y como asignatura que impulsó, por primera vez, formalmente, la educación para la salud en la escuela en España.

Se evidencia la importancia de la Higiene, cada día en aumento, sabiendo que aquellos países donde con más escrupulosidad se practican sus principios, es también donde existe menos mortalidad y más se prolonga la vida media de los pueblos, cuyos individuos se conservan vigorosos durante toda ella, terminando por llegar sin achaques a la vejez y morir de muerte natural. (Cendrero, 1921, p. 10)

4. El movimiento higienista en España: antecedentes y postulados

La intensidad del movimiento higienista se fue desarrollando, a lo largo del siglo XIX, con un origen formal como contenido conceptual de carácter preventivo en el siglo XVIII. Es desde la primera mitad del siglo XIX cuando se empieza a usar con mayor frecuencia el término higiene como propuesta específica para definir la conservación y mejora de la salud, pasando por una implantación progresiva con altibajos de mayor o menor éxito a lo largo de la segunda mitad, hasta llegar a un resultado óptimo y objetivable en el primer tercio del siglo XX con la incorporación de los contenidos higiénicos en la práctica cotidiana y con resultados objetivos. Así señala Bolufer, sobre los orígenes previos del higienismo ya en el siglo XVIII:

En un sentido estricto, pues, los términos de «higienismo» o «movimiento higienista» suelen aplicarse a la difusión sistemática de ese pensamiento y su plasmación en medidas médicas y educativas desde mediados del siglo XIX. Sin embargo, la preocupación por inculcar hábitos de vida saludables es muy anterior y alcanzó particular intensidad, tanto en escritos pedagógicos y médicos como en las prácticas sociales, en lo que se ha dado en llamar el «impulso higienista» del siglo XVIII. (Bolufer, 2000, p. 27)

Los modelos sobre el origen de la salud y la enfermedad y las propuestas de educar para la salud ya estaban presentes o surgiendo, según la misma autora, incluso en los primeros tratados sobre el arte de conservar la salud y prolongar la vida, antes de denominarse higiene, que ya se publicaban en Europa a finales del siglo XVIII y se tradujeron al castellano. Una de las características de la Ilustración, que en España ocupó el siglo XVIII y se extendió hasta los primeros años del XIX, es su preocupación por la educación, la enseñanza, el aprendizaje o la pedagogía en torno a los principios ilustrados. También, Bolufer (2000) señala:

El interés por la salud, considerada como elemento necesario de la prosperidad económica, el orden social y el buen tono moral de la sociedad, fue una inquietud recurrente del reformismo ilustrado, expresada en el doble plano de la higiene «pública» y «privada». Por una parte, según las pautas de un pensamiento poblacionista y productivista, el aumento de la población se convirtió en objetivo de los gobernantes, que procuraron alcanzar adoptando medidas de control de la mortalidad y fomento de los nacimientos, asesorados por los médicos, a quienes se atribuía un papel de primer orden como colaboradores en la labor de gobierno. (p. 28)

Esa preocupación por la higiene pública, por la salud en la sociedad, también se desarrolló en nuestro país, y fue uno de los antecedentes, principios del higienismo, que se traspasó al siglo XIX, así como el interés por buscar, estimular y conseguir la salud individual en el convencimiento de que el cuidado del propio cuerpo por el individuo y la adopción de hábitos adecuados para la salud eran un primer paso indispensable, una necesidad para el complemento de las medidas higiénicas y de prevención de la enfermedad proclamadas por los gobernantes conforme a las reformas y modernización propias de los postulados de la Ilustración. En estas ideas y conceptos del reformismo ilustrado podemos reconocer un anticipo de lo que los ideólogos del higienismo evidenciarán en el siglo XIX como higiene privada e higiene pública (Monlau, 1870).

La llegada de la higiene a las aulas escolares se inicia, parcialmente, en la sexta década del siglo XIX (Ley Moyano de 1857). Pero el transcurso de dicho siglo, sobre todo a partir de su segunda mitad, contempló la progresiva pero lenta extensión de los postulados higienistas con algunos hitos o avances, aunque con importantes paralizaciones, más que retrocesos, en su implantación.

Una de las características destacables de esa implantación progresiva en España, además de un retraso con respecto al resto de Europa, es que viene asociada a una serie de figuras, todas ellas asociadas a nombres conocidos que impulsaron el higienismo y contribuyeron a su difusión y conocimiento. Los conocidos como médicos higienistas tuvieron un importante protagonismo científico, pero también político, sin cuya contribución no se puede entender la extensión de los postulados higienistas en España a lo largo del siglo XIX, sobre todo en su segunda mitad, favoreciendo su éxito, al menos en lo que respecta a su inclusión generalizada como materia escolar, que es lo que tratamos de presentar en este trabajo.

Como ya hemos adelantado, sin el impulso de los higienistas es difícil pensar que pudiera haber existido una disciplina de educación para la salud en la escuela entre los siglos XIX y XX, ya que fueron ellos quienes pusieron en evidencia su necesidad.

Por ello, hemos de mencionar algunos de los higienistas españoles más destacados del siglo XIX (Alcaide, 1999) citados por orden de nacimiento:

- Pablo Montesino Cáceres (1781-1849)
- Mateo Seoane y Sobral (1791-1870)
- Francisco Méndez Álvaro (1806-1883)
- Pedro Felipe Monlau y Roca (1808-1871)
- Juan Giné y Partagás (1836-1903)
- Rafael Rodríguez Méndez (1845-1919)

Todos tienen en común ser médicos e higienistas, incluso Montesino, que además fue pedagogo e impulsor de reformas más educativas que higienistas. Todos son autores de publicaciones de higiene que se consideran hitos sobre la materia en su momento en España; y aunque no fueron exactamente coetáneos, varios se conocieron entre sí y trabajaron juntos compartiendo objetivos y materia o sucediéndose en sus trabajos. Varios de ellos fueron docentes universitarios en la materia Higiene y/o trabajaron en la naciente administración sanitaria y de salud pública. Padedieron los avatares de la política y, por su carácter liberal, algunos fueron exiliados o represaliados políticos, conociendo progresos y paros en el avance de sus postulados sobre la higiene pública en relación con las circunstancias políticas. De tal forma que se puede afirmar que la higiene moderna se desarrolla en el seno y durante las etapas del reformismo liberal, paralelamente a sus avances (Alcaide, 1999).

No podemos obviar tampoco los contenidos de la medicina social en la génesis de los postulados higienistas, consistentes en la consideración de los factores sociales y económicos como determinantes de salud. En efecto, el higienismo y la medicina social tuvieron en el siglo XIX algunas claves en común. Una de ellas fue la que se conoció como la «cuestión social», que hacía referencia a las precarias condiciones de vida y salud que se evidenciaban en las clases más pobres y con mayores necesidades. Si se planteaba una intervención médica para resolver sus enfermedades, no se podía obviar una realidad: la de unas condiciones de vida que estaban ocasionando esa pérdida de salud e imposibilitando su recuperación. Los higienistas afirmaban, desde el inicio de sus postulados, que las enfermedades que diezaban a las clases populares eran resultado, a la vez, de la ignorancia, de la miseria y del abandono (Panadés y Poblet, 1877).

5. Antecedentes de la incorporación de la higiene como asignatura en España

Los higienistas propugnaban que la extensión y la asimilación de la higiene era una labor educativa con la población y no dependía solamente de la extensión de los descubrimientos y avances de las ciencias en torno a la salud, ni de las actuaciones y medidas sanitarias coercitivas de policía sanitaria, necesarias para frenar el desarrollo de las enfermedades, infecciones o epidemias. Ellos fueron conociendo, conforme avanzaban sus experiencias sanitarias, que, para obtener resultados de resolución y preventivos, era preciso desarrollar, también, una educación, enseñanza e instrucción en contenidos preventivos y de salud de la población.

Día vendrá, abrigo de ello la más firme esperanza, en que los colegios, institutos, seminarios, ejército, armada, los talleres, es decir, todas las aglomeraciones y centros de instrucción y educación... en el campo y en las ciudades, las nociones de higiene serán el pan cotidiano del régimen del individuo, de la familia y de la sociedad, que es lo que debería ser, especialmente para la educación de la niñez y de la juventud. (Panadés y Poblet, 1878, p. 67)

Hay que anticipar un hecho evidente, y es que, desde su inclusión como disciplina escolar en la reforma de la enseñanza primaria (Ley Moyano 1857), la Higiene tardó más de 40 años —hasta 1901— en alcanzar el carácter de *asignatura obligatoria en todas las escuelas, tanto de niñas como de niños*, aunque se fuera introduciendo, progresivamente,

en la primera y segunda enseñanza a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX. Todo ello porque el desarrollo y la extensión de las ideas higienistas, que impulsaban su inclusión escolar, se iba imponiendo, paulatinamente, en nuestro país conforme a los avances científicos y sanitarios entre los siglos XIX y XX, y siempre con un retraso objetivo con respecto al resto de los países europeos, como hemos señalado anteriormente; retraso ya recalado por los higienistas.

Es en el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria, 1838, donde aparece una primera referencia sobre cuestiones de higiene y escuela, ya que se consideran, entre los objetivos fundamentales de la educación, el aseo y la urbanidad. Como señala Alonso Marañón (1987) en el citado reglamento, «se indican sólo algunas condiciones esenciales por la inmediata relación o la grande influencia que tienen en la salud de los niños, primera necesidad y cuidado que debe preceder a todos, en el concepto de que sin salud no hay instrucción ni educación» (p. 26).

Podemos afirmar, con Viñao (2000), que en el preámbulo del Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838, un texto que reproducimos a continuación, «se inicia en España, desde el punto de vista legal, el movimiento higienista en sus relaciones con la educación. Un texto en el que, desde una perspectiva reformista, la escuela y el maestro aparecen como un instrumento de mejora higiénica, moral y social» (p. 10). El texto de 1838 dice literalmente en su preámbulo:

Hay un punto sobre el cual parece conveniente llamar la atención de los maestros y Comisiones inspectoras, y es el aseo de los niños, por ser desgraciadamente materia muy descuidada entre las gentes pobres, aunque de mayor importancia que la que aparece á primera vista. Importa mucho á la salud del individuo la limpieza y el aseo de la persona, é importa más en España que en otras partes, por razón del clima: este cuidado lo deben los padres á sus hijos, hasta tanto que puedan ellos cuidar de sí mismos. Y al maestro que hace las veces de padre mientras que los niños permanecen en la escuela, le cabe la parte correspondiente al desempeño de esta obligación indispensable. Nadie ignora que muchas enfermedades de las que afligen al pueblo y colman su miseria, provienen de la suciedad en que por absoluta necesidad alguna vez, y frecuentemente por abandono, vive generalmente. Todos saben que la limpieza es necesaria para la salud; mas no todos conocen igualmente su influencia en el carácter moral de los individuos. El cuidado de la persona en lo que toca á la limpieza y decencia, si no es en sí una virtud, puede decirse que conduce á ella. El hombre que no adquiere en la infancia el gusto y la costumbre del aseo, muestra poca estimación á su persona; y no pareciendo apreciarse á sí mismo, mal puede esperar que le aprecien los demás. Y es de notar que el que una vez se acomoda á ser tenido en poco o despreciado, carece de un incentivo poderoso para obrar bien, y está más preparado que otros para obrar mal. La pobreza no es incompatible con el aseo; pue, aunque es más difícil conservarse limpio á un pobre que á un rico, como ambos lo necesitan igualmente, lo único que resulta es que aquel tiene que hacer mayores y más repetidos esfuerzos para evitar la suciedad; por donde se demuestra la importancia de hacerle contraer en sus primeros años la costumbre y el deseo de estar limpio. Esta bella cualidad, como otras de igual importancia, no se adquiere por simples razonamientos, sino en fuerza de actos repetidos y buen ejemplo. Todas las recomendaciones serán inútiles si los discípulos no ven el modelo en su maestro; y nada hay más perjudicial en esta parte á los niños, nada que repugne tanto al que visita una escuela, como el aspecto de un maestro desaliñado. Por esta razón se insiste en la necesidad del ejemplo, especialmente en todo aquello que es relativo á conducta, y se da á aquél más importancia que

á la enseñanza sistemática. (Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria, 1838, pp. 9-10)

6. Ley de Instrucción Pública de 1857

Es ya pasado el ecuador del ochocientos, con la Ley de Instrucción Pública de 1857, cuando se formaliza la introducción de la Higiene en la escuela como una materia de conocimiento específico. Así, pues, a la vez que se reforma y estructura el sistema educativo español, prioridad e importancia de la Ley Moyano, se experimenta un proceso de cambio y adaptación a los nuevos tiempos y necesidades, plasmándose la voluntad y presión del movimiento higienista para incluir, específicamente, sus contenidos y preceptos en la enseñanza pública. Formalmente, lo que se contempla en la Ley Moyano son los contenidos de higiene, junto con las labores y la economía doméstica, mencionados en un principio en el plan de estudios de la enseñanza de las niñas.

Las niñas, en lugar de algunas materias, como las nociones de Agricultura, Comercio e Industria, de Geometría, de Agrimensura y las nociones de Física e Historia Natural, recibirían las correspondientes a Labores propias del sexo, Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y ligeras nociones de Higiene Doméstica. Estas nociones de higiene quedan indicadas en la Ley Moyano como específicas de la enseñanza elemental y superior de las niñas. Como indica Alonso Marañón (1987): «Se saca la conclusión de que la higiene se entiende como una disciplina en la que sólo puede ser versada la mujer, algo bien distinto de lo que se demuestra en la preocupación que por este asunto se tiene a fin de siglo» (p. 27).

7. Introducción de la Higiene en la Segunda Enseñanza y como asignatura obligatoria en la Primera Enseñanza

Con respecto a la Segunda Enseñanza fue en el Plan de Enseñanza Secundaria de 1868, que se promulga al inicio del denominado Sexenio Revolucionario o Democrático, cuando se introduce en la secundaria la Higiene como asignatura (Araque y Colmenar, 2011). Hay que recordar, puntualmente, que el siglo XIX fue una continua alternancia o litigio entre conservadores y liberales, lo que se plasmó en la vigencia y dicotomía de esos planteamientos progresistas y renovadores con las alternativas conservadoras y regresivas en la renovación pedagógica y en la incorporación de las iniciativas higienistas procedentes de una Europa más avanzada. Sucede que algunos cambios incorporados en la enseñanza, no de estructura sino más bien de contenidos y matices, se establecieron y otros fueron derogados, aunque, posteriormente, se reincorporaban. Esto sucedió con la Higiene –unida a la Fisiología– como asignatura en el Plan de Enseñanza de 1868, que introduce una renovación de la Segunda Enseñanza, que en opinión recogida por Lorenzo (1996) pretendía adecuar la enseñanza a las exigencias de la vida moderna y formar ciudadanos. Evidentemente, la prevención de enfermedades y la educación para la salud que postulaban los higienistas encaja de lleno en estas premisas. Sucedió de esta manera como lo que destacan Colmenar y Araque (2009) con respecto a la Segunda Enseñanza:

Así pues fue en el plan de enseñanza secundaria de 1868 cuando apareció la Higiene como asignatura, unida a la Fisiología, con tres lecciones semanales. En los países más cultos la segunda enseñanza había sido objeto de ampliación y modificación, según el avance de las ciencias y artes, introduciendo en ella ciertos estudios sobre materias, que habían sido frecuentemente olvidadas y aún despreciadas en la educación pública. (pp. 3-4)

Entre estas materias olvidadas se incluía... la Higiene. A partir de ese momento y hasta 1936, la Higiene permaneció en los planes que tuvieron más vigencia, aunque en los fugaces, o en los que no pasaron de meros proyectos, en unos desapareció y en otros se refundió con otras asignaturas.

Desde la Ley Moyano de 1857 prácticamente no se había reformado la Enseñanza Primaria. Es en 1901, a través de una legislación promovida por el entonces conde de Romanones y ministro de Instrucción Pública, cuando se aborda una reforma trascendente de la misma, que también incluye la Higiene como materia escolar en la primera enseñanza obligatoria, tanto para niños como niñas. La escolarización obligatoria alcanza ya a toda la población entre los seis y los doce años, lo cual es trascendente para el desarrollo de la culturización en higiene y la educación para la salud en la escuela, perseguida por los higienistas durante el medio siglo anterior y que se había ido implantando de una forma irregular en la enseñanza formal. Recordemos que el acceso a la segunda enseñanza era entonces muy limitado y propio de los miembros de clases acomodadas y pudientes en el medio urbano, pues solo cerca del 2 % de la población estaba escolarizado entre los 10 y los 17 años a principios de siglo y prácticamente con total ausencia de mujeres (Viñao, 2009).

La Reforma de la Instrucción Primaria de 1901, conocida como la reforma Romanones, es trascendente por varias razones, no solo por establecer la higiene como disciplina escolar generalizada, en la primera y única inclusión específica, hasta ahora, de una asignatura de educación para la salud en la escuela, sino también por establecer tres niveles de enseñanza: primera, segunda y superior, y que la enseñanza pública primera será obligatoria para todos los españoles y gratuita para los que no puedan pagarla.

Con esa inclusión de la Higiene como materia de la enseñanza obligatoria entre los 6 y los 12 años, se superan las anteriores «ligeras Nociones de Higiene y Economía Domésticas» solo para niñas contemplada en la Ley Moyano. Hasta entonces la higiene, como introducción de hábitos de limpieza o aseo, paralelamente al control del aseo de los alumnos que aparece en el Reglamento de Escuelas Públicas de 1838, no era una educación permanente y difusa, ni sistematizada. Con ello se responde a la insistencia de los higienistas de vulgarización y culturización higiénica extendida a toda la población como necesidad social perentoria para la prevención de las enfermedades, sobre todo las enfermedades infecciosas, a raíz de los descubrimientos bacteriológicos y las aplicaciones epidemiológicas que era necesario extender, vulgarizar y educar para prevenir. Ello se puede constatar en los contenidos de los manuales de la asignatura Higiene a partir de su inclusión obligatoria.

Otra cuestión trascendente son los temarios de las materias o asignaturas que se imponen, pues regular específicamente sus contenidos, que deberían formar parte del programa de la asignatura, no se llegó a hacer. Se opta por la publicación de listados de manuales escolares aprobados para la enseñanza de la higiene sin que tuvieran que

supeditarse a programas o temarios oficiales, aunque se supone que se sometían formal o informalmente a las revisiones del Ministerio del ramo (Alonso Marañón, 1987).

El higienismo proponía, dentro de sus reiterados objetivos educativos frente a la situación sanitaria que evolucionaba, incorporar una educación preventiva de las enfermedades con la consecuente educación para la salud en el medio escolar, y ello a través de una incorporación normativa efectiva de esa disciplina educativa, que, como hemos visto, se fue materializando, progresiva y formalmente, en leyes y normas. A modo de síntesis, Isabel Corts (2001) afirma al respecto de la Higiene como disciplina escolar: «La Higiene está totalmente configurada como disciplina escolar a finales del siglo XIX como lo demuestra su presencia en los planes de estudio y la existencia de manuales sobre esta ciencia» (p. 105).

8. Los manuales escolares de higiene en la enseñanza

Aunque ya se iniciaba en España en 1838 (Montesino), desde un punto de vista legal, la relación entre higienismo y educación, no sería hasta comienzos del siglo XX cuando, por Real Decreto de 26 de octubre de 1901, se incluiría la «Fisiología e Higiene» como materia de enseñanza obligatoria en las escuelas primarias de todos los grados. Desconocemos cómo se transmitieron estos contenidos en las escuelas españolas, en qué medida evolucionaron hacia un concepto moderno de su enseñanza... favoreciendo la adquisición de hábitos saludables, dotando al niño de conocimientos sobre la salud e interesándole en la protección y la mejora de la suya, y creando un medio sano en la escuela y en el aula. Unos principios, en consonancia con los propugnados por el movimiento de la escuela nueva, tendentes hacia lo que hoy denominaríamos educación para la salud» (Moreno, 2009, p. 31)

Ante la anterior y lógica duda, que este trabajo trata de ayudar a resolver, rescatamos una opinión sobre los resultados con que se materializó la aplicación de los principios de la Higiene en nuestro país tras 60 años de su inclusión como disciplina escolar. Sánchez Sarto afirma lo siguiente sobre el impulso higienista y sus resultados, atribuyendo un importante papel a su enseñanza obligatoria y educación:

Los buenos resultados de la higiene se ponen de manifiesto por el retroceso extraordinario que se observa principalmente en las enfermedades infecciosas y en la mortalidad. Para conseguir mejores frutos velan continuamente reiteradas enseñanzas sobre las demandas y necesidades de la higiene y la educación con vista a la vida sana de la juventud. (Sánchez Sarto, 1936, p. 1574)

Alonso Marañón realiza un repaso de los listados de textos aprobados para la enseñanza de la Higiene, que debían ser aprobados para su uso, por lo que conocemos su disponibilidad a través de los listados específicos:

Tomando como referencia la fecha en que son autorizadas como texto, se observa la existencia de una acumulación de publicaciones a partir de 1879 frente a las trece obras autorizadas entre 1848 y 1878, el número de éstas, en los veintisiete años siguientes, se eleva a cuarenta y cinco, totalizando los textos aprobados por el gobierno para la enseñanza de la higiene un cúmulo de sesenta y ocho. Este notable incremento debe hacernos pensar que la preocupación por la higiene, en general, y como materia de enseñanza,

en particular, en la escuela primaria aumenta palpablemente con el discurrir del siglo. (Alonso Marañón, 1987, p. 31)

La abundancia de textos escolares de Higiene se dispara a partir de la obligatoriedad de la materia en la enseñanza primaria desde 1901, tal como lo afirma una abundante disponibilidad de textos escolares de Higiene en el mercado editorial. La existencia de un campo de estudio que conocemos como *manualística*, y que responde a la necesidad de conocer el manual escolar, libro escolar o libro de texto como una fuente más amplia de conocimiento, nos ayuda a estudiar, en este caso, la educación de la higiene a través de los manuales que incluyen esta materia.

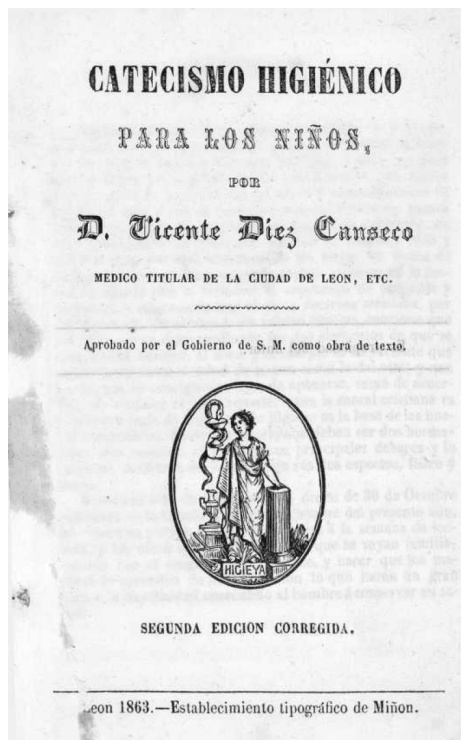
No se puede hoy, en rigor, reconstruir el pasado de nuestra educación sin recurrir al examen de los libros escolares, instrumentos que constituyeron el principal soporte de la enseñanza, tanto en lo que se refiere a las estructuras formales de su organización curricular como en lo que afecta a la misma práctica real de la vida en las escuelas. (Escolano, 1992, p. 77)

Los manuales de higiene adoptaron diversos formatos de presentación de manera paralela a los de otras materias escolares y evolucionaron con el transcurso de los años, desde propuestas iniciales de catecismos higiénicos (presentación de la materia a modo de pregunta-respuesta), hasta la complejidad de integrar las materias de fisiología e higiene con esquemas anatómicos o la descripción de los procesos patológicos para su prevención. La evolución de los contenidos de dichos textos, con la incorporación y desarrollo de los conocimientos y novedades científicas en salud, que ya hemos tratado en apartados anteriores, cambian profundamente sus contenidos y la propia evolución de la asignatura.

Para el periodo 1870-1930 se dispone en este trabajo de una amplia variedad y cantidad de textos, lo que facilita su análisis y permite confirmar el peso de esta asignatura y la adaptación de los contenidos a las diversas etapas. Pero ese es objeto de otra parte de la investigación en que se basa este artículo, la que afecta al análisis de contenido de los manuales. Las Figuras 1, 2, 3 y 4 son de algunos textos de Higiene del siglo XIX.

FIGURA 1. DÍEZ CANSECO, V. (1863).
Catecismo higiénico para los niños. León: Miñon.

FIGURA 2. MONLAU, P. F. (1867). *Nociones de Higiene Doméstica y gobierno de la casa para uso de las escuelas de primera enseñanza de niñas y colegio de señoritas*. Madrid: Rivadeneyra.



NOCIONES
DE
HIGIENE DOMÉSTICA
Y GOBIERNO DE LA CASA

PARA USO
DE LAS ESCUELAS DE PRIMERA ENSEÑANZA DE NIÑAS
Y COLEGIOS DE SEÑORITAS

POR
EL DOCTOR DON PEDRO FELIPE MONLAU
vocal del Consejo de Sanidad del Reino, etc.

APROBADO POR EL GOBIERNO DE S. M. COMO LIBRO DE TEXTO.

Tercera edición,
Revisada y aumentada.



MADRID

IMPRENTA DE M. RIVADENEYRA, CALLE DEL DUQUE DE OSUNA, 3.

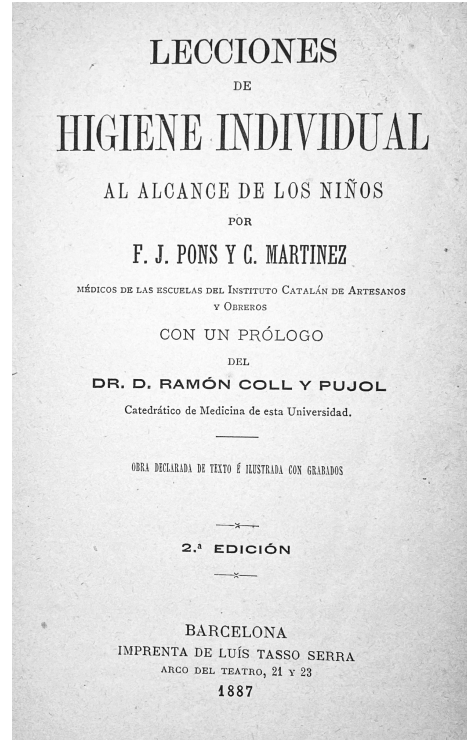
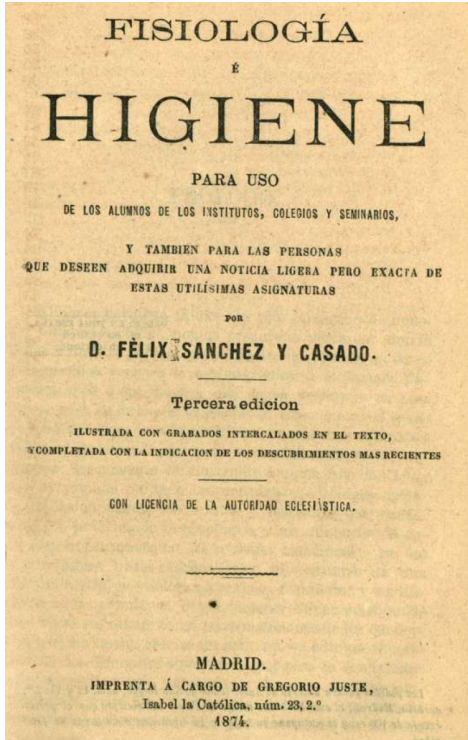
1867.

R.771034

Biblioteca Nacional de España

FIGURA 3. SANCHEZ Y CASADO, F. (1874). *Fisiología e Higiene para uso de los alumnos de institutos, colegios y seminarios*. Madrid: Imp. Gregorio Juste.

FIGURA 4. PONS, F. J. y MARTÍNEZ, C. (1887). *Lecciones de Higiene Individual al alcance de los niños*. Barcelona: Imp. Luis Tasso Serra.



9. Conclusiones

Los médicos higienistas consideraban en el siglo XIX que la enfermedad era el resultado de la ignorancia, de la miseria y del abandono, y que, junto a otras medidas sociales, era necesario aplicar una educación en higiene que permitiera la extensión de nociones prácticas y preventivas para enfrentarse a la gravedad de la situación de salud.

Hemos visto cómo el impulso higienista, con apoyo científico, educativo y social, consiguió situar una asignatura de Higiene en las escuelas. De tal forma que la Higiene estaba implantada como disciplina escolar a finales del siglo XIX y como asignatura obligatoria a principios del siglo XX, como lo demuestra su presencia en los planes de la enseñanza primaria y secundaria, y su pervivencia, de una u otra manera, hasta los años treinta del siglo XX.

En España y, consiguientemente, en sus escuelas, la enseñanza de la higiene se materializó con la existencia de manuales escolares de contenido higienista permane-

ciendo durante un largo periodo comprendido entre los años 1870-1930. La evolución de la asignatura acompañó, en cierta manera, la modificación de las condiciones de salud de los españoles.

No podemos dejar pasar una reflexión acerca de cómo unas necesidades de salud, simplificando, llevaron a la inclusión y desarrollo de una materia educativa de higiene. Los problemas de salud, incluso los más recientes asociados también a pandemias, no han tenido aún las mismas consecuencias.

10. Bibliografía

- ALCAIDE, R. (1999). La introducción y el desarrollo del higienismo en España durante el siglo XIX. Precursores, continuadores y marco legal de un proyecto científico y social. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 50 [publicación seriada en línea].
- ALONSO MARAÑÓN, P. M. (1987). Notas sobre la Higiene como materia oficial en el siglo XIX. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6, 23-41.
- BOLUFER, M. (2000). Ciencia de la salud y Ciencia de las costumbres: Higienismo y educación en el siglo XVIII. *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, 20, 25-50.
- CENDRERO, O. (1921). *Elementos de Higiene* (4.ª ed.). Santander: Talleres Tipográficos J. Martínez.
- COLMENAR, M. del C. y ARAQUE, N. (2009). La Higiene en los libros de texto de enseñanza secundaria en España 1868-1936. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en Materia Educativa*, 2 [publicación seriada en línea]. Diciembre 2009.
- CORTS, I. (2001). Acreditación de la Higiene como disciplina en el currículum de educación primaria y secundaria. En XI *Coloquio de Historia de la Educación: La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* (vol. 1, pp. 96-106). Universidad de Oviedo.
- CRiado, E. (2004). Reflexiones coloquiales sobre la vieja higiene y la moderna salud pública I y II. *Editoriales Revista A tu Salud*, 45 y 46, 1 y 1.
- ESCOLANO, A. (1992). El libro escolar y la memoria histórica de la educación. En *El Libro y la Escuela. Libro conmemorativo de la exposición Biblioteca Nacional Madrid 1992* (pp. 77-90). Madrid: ANELE.
- FIGUERA, E. (2009). *Las enfermedades más frecuentes a principios del siglo XIX y sus tratamientos*. En L. TORRES (coord.), *Los Sitios de Zaragoza: Alimentación, enfermedad, salud y propaganda*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- HERNÁNDEZ, R. (2018). *La salud personal y la salud pública*. Discurso de ingreso en la Real Academia de Medicina del Principado de Asturias. Oviedo: HiFer Editor.
- LORENZO, J. A. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación, Universidad Complutense de Madrid*, 7(2), 64.
- MARSET, P. y SAEZ, J. M. (1998). La evolución histórica de la salud pública. En F. MARTÍNEZ NAVARRO et al., *Salud Pública* (pp. 1-24). Madrid: McGraw-Hill-Interamericana.
- MONLAU, P. F. (1870). *Elementos de Higiene Privada o Arte de conservar la salud del individuo*. Madrid: Rivadeneyra.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. (2009). Presentación. Cuerpo, higiene, educación e historia. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28, pp. 23-36.
- PANADÉS Y POBLET, J. (1877). *La educación de la mujer, según los más ilustres moralistas e higienistas de ambos sexos* (tomo 2). Barcelona: Ed. Jaime Seix y Compañía.
- RIERA, J. (1985). *Historia, Medicina y Sociedad*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- RODRÍGUEZ, E. y MARTÍNEZ, J. F. (2008). *Salud pública en España. De la Edad Media al siglo XXI*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- SÁNCHEZ SARTO, L. (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Higiene: 1574-1577. Barcelona: Editorial Labor.
- VALDERAS, J. M. (1999). La perenne enfermedad. *Revista Investigación y Ciencia*. Temas 18, Monográfico Epidemias, 4-II.
- VIÑAO, A. (2009). Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX). En G. VICENTE y GUERRERO (coord. y ed. lit.), *Actas del I Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en el I.E.S. Goya de Zaragoza del 30 de marzo al 2 de abril de 2009* (pp. 450-451).
- VIÑAO, A. y MORENO, P. L. (2000). Higienismo y Educación (ss. XVIII-XX). Introducción. *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, 20, p. 7.

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202228301320>

LA PRENSA ESCOLAR DIGITAL EN LA REGIÓN CENTRO DE PORTUGAL Y LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN EN ESPAÑA (2008-2018). CENSO ANALÍTICO¹

*The digital school press in the Central Region
of Portugal and the Autonomous Community
of Castilla and León in Spain (2008-2018).
Analytical census*

Álvaro NIETO RATERO
GRUPOEDE/CEIS20-Universidad de Coímbra, Portugal
Correo-e: lvrnieto@gmail.com

Recibido: 16 de diciembre de 2021
Envío a informantes: 21 de diciembre de 2021
Aceptación definitiva: 14 de marzo de 2022

RESUMEN: La propuesta que presentamos se orienta a construir un censo analítico de la prensa escolar digital entre los años 2008 y 2018, en la Región Centro de Portugal y la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España), poniendo el foco en las TIC para trabajar este recurso. La llegada de las TIC a los centros educativos a finales del siglo xx y principios del siglo xxi supuso un cambio de modelo educativo, pero también de hábitos y de concepción de percibir el mundo. La prensa escolar no ha sido ajena a estos cambios adaptándose del formato papel a nuevos formatos electrónicos, ya sean en PDF,

¹ Esta contribución se ha realizado dentro del proyecto de investigación de doctorado: *Percepciones sobre las prácticas escolares a través de las páginas de los periódicos escolares digitales de la Península Ibérica. La contribución de la prensa escolar digital*, financiado con una beca de investigación por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), a través del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior del Gobierno de Portugal y el Fondo Social Europeo (Unión Europea), con la referencia SFRH/BD/128522/2017. Este trabajo se realizó en una estancia de investigación en la Universidad de Salamanca en el curso 2020-2021.

ePUB y html. Este trabajo tiene un carácter transfronterizo analizando la relevancia del periódico escolar digital en los centros educativos de estas dos zonas geográficas de la Península Ibérica. Esto lo llevaremos a cabo mediante una metodología cuantitativa, no experimental y descriptiva. La muestra estaba constituida por 1.197 centros educativos de los cuales 234 tenían periódico escolar digital. La conclusión es que la versión digital, aunque sea trabajada por un número de centros educativos, no es la mayoritaria tanto en la Región Centro de Portugal como en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España).

PALABRAS CLAVE: cultura escolar; TIC; prensa; prensa escolar; Portugal; España.

ABSTRACT: The proposal we present is aimed at building an analytical census of the digital school press between 2008 and 2018, in the Central Region of Portugal and the Autonomous Community of Castilla and León (Spain), focusing on ICT to work with this resource. The arrival of ICT in schools at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century meant a change in the educational model, but also in habits and in the way of perceiving the world. The school press has not been unaffected by these changes, adapting from paper to new electronic formats, whether in PDF, ePUB and html. This work has a cross-border character, analysing the relevance of the digital school newspaper in the educational centres of these two geographical areas of the Iberian Peninsula. This will be carried out using a quantitative, non-experimental and descriptive methodology. The sample consisted of 1.197 schools, 234 of which had a digital school newspaper. The conclusion is that the digital version, although used by a number of schools, is not the majority in both the Central Region of Portugal and the Autonomous Community of Castilla and León (Spain).

KEY WORDS: school culture; ICT; press; school press; Portugal; Spain.

1. Introducción

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SON un conjunto de acciones promotoras de aprendizaje, de saberes y transmisoras de valores y comportamientos (Julia, 1995, 2001). De forma metafórica, Ruivo (2017) sitúa estas prácticas en un sistema tribal constituido por el «consejo de señores educadores», que son los grandes guardianes de los saberes, encargados de transmitirlos a sus «jóvenes aprendices», a través de acciones, tradiciones y costumbres generadas en el contexto del aula. Para los investigadores el aula es la «caja negra» para analizar los procesos educativos (Julia, 1995, 2001; Depaepe y Simon, 1995; Braster, Grosvenor y Pozo, 2011). Dentro de esas prácticas pedagógicas, de esa «caja negra» que es el aula, se encuentra el periódico escolar (Hernández Díaz, 1980; Nieto *et al.*, 2018; Arconada, 2020), objeto de nuestro estudio.

El periódico escolar proporciona una información única e insustituible sobre las prácticas escolares, dándonos acceso a los discursos de los diferentes actores que constituyen la comunidad escolar (Nieto *et al.*, 2018). Asimismo, es un recurso que permite conocer las prácticas pedagógicas a través de distintos elementos de la prensa formal, pero diferenciándose de sus propósitos, contenidos y formas de presentarlo (Hernández, 1980), ya sea en periódico, revista y boletín, y con una periodicidad determinada.

Este instrumento está diseñado para cumplir unos parámetros didácticos y pedagógicos. Desde la didáctica se puede utilizar para trabajar las reglas gramaticales y ortográficas de las lenguas maternas y extranjeras, mejorando la lectura y la escritura; trabajar la autonomía y el espíritu de equipo, además de ser un espacio donde dar a conocer las noticias escolares y los trabajos de los estudiantes, ya sea por voluntad propia o realizados en clase, y un elemento de base para conocer los medios de comunicación (Chevenez, 2007; Hernández Díaz, 2015; Santaella-Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020; Arconada, 2020), adoptando una actitud responsable con la información y de reconocimiento de la mala praxis informativa representada en las noticias falsas (Lopez-Borrull *et al.*, 2018; Arconada, 2020). Y desde la mirada pedagógica es un recurso muy útil para consolidar competencias comunicativas, culturales, digitales y sociales (Chevenez, 2007; Hernández, 2015; Santaella-Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020; Arconada, 2020).

El equipo del periódico está conformado por estudiantes y docentes, en el que el coordinador, que es docente, cumple una función de monitor del proceso (Freinet, 1974; Hernández, 1980) constituyendo una dinámica cooperativa con los estudiantes para que adquirieran responsabilidades en el proceso de edición y divulgación de los rotativos escolares (Freinet, 1974; Hernández, 1980; Da Costa, 2007, 2014; Chevenez, 2007; González, 2012; Asensi, 2015; Hernández Díaz, 2015a; Almeida, 2018; Santaella-Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020; Arconada, 2020). Con ello se contribuye a dar relevancia a este medio de comunicación en estos tiempos digitales (Chevenez, 2007; Santaella-Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020; Arconada, 2020).

No cabe duda de que las TIC han creado el binomio digital y humano en nuestra cotidianidad. Y, con ello, se han visto influidos distintos sectores de nuestra sociedad como es el caso de la prensa. Ahora los rotativos son editados en distintos formatos electrónicos y se leen en todos los dispositivos digitales. Por otro lado, somos consumidores y generadores de información abriendo vías de comunicación y de interacción entre los autores de las noticias y los lectores (Ganzabal, 2017; Otero y Cebrián-Henrique, 2019; Justel-Vázquez, Fernández-Planells y Victoria-Más, 2019).

La prensa en general y la prensa escolar, en particular, actualizan la información minuto a minuto para que los lectores estén informados. En este sentido los lectores tienen un papel activo, consumiendo y generando opinión en espacios habilitados por los responsables de los rotativos, retroalimentándose los unos con los otros (Hernández, 2013; Ganzabal, 2017; Justel-Vázquez, Fernández-Planells y Victoria-Más, 2019).

Actualmente existen iniciativas de instituciones internacionales para potenciar su uso en los centros educativos. Prueba de ello es la *American Society of Newspaper Editors* (Sociedad Americana de Editores de Noticias), que creó en el año 2000 una sección de *School Journalism* (Periodismo Juvenil) en la que se registraron diversas experiencias pedagógicas, facilitando así una serie de recursos para elaborar prensa escolar y juvenil tanto en papel como en digital. En el continente europeo, Francia dispone del *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information* (Centro de Enlace y Enseñanza de los Medios de Comunicación-CLIME), fundando en 1983 y dependiente de su Ministerio de Educación, que elabora y divulga materiales para trabajar los medios de comunicación en las escuelas francesas y, más específicamente, para trabajar la prensa escolar. Además, promueve eventos y premios para motivar a sus estudiantes a producir su propio periódico a través de la Red.

La prensa escolar permite a los estudiantes aprender, compartir, reflexionar e intervenir haciendo que el ser humano sea crítico, además de permitirle aportar «a la institución escolar y a la misma sociedad» (Hernández, 1980, p. 8) una serie de intereses, conocimientos, experiencias, a través de su trabajo.

2. La prensa escolar digital en los contextos de Portugal y España

Centrándonos en el ámbito geográfico de nuestra investigación, Portugal lleva a cabo un documento de referencia titulado *Educação para os media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Educación para los Medios para la Educación Pre-escolar, Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria), que promovió la Dirección General de Educación para el manejo de los medios de comunicación social en contextos educativos (Pereira *et al.*, 2014). De todas las iniciativas que se engloban dentro de este referencial está la plataforma *Jornais escolares (Periódicos escolares)*, que se creó en mayo de 2013, con materiales y fichas documentales sobre rotativos escolares.

El periódico *Público* edita un suplemento titulado *Público na Escola (Público en la Escuela)* en el que se publican experiencias pedagógicas y columnas de opinión de proyectos sobre la prensa escolar en el país. Además, el equipo del periódico organiza concursos y premios para potenciar su uso.

En el caso de España se constatan varias iniciativas de las administraciones educativas regionales y de instituciones sociales y privadas para impulsar el periódico como un método de trabajo didáctico en las escuelas. Prueba de ello es el proyecto titulado «Aprendemos del periódico», que entró en vigor en el curso escolar 2002-2003 por iniciativa de la Junta de Castilla y León (Instrucción de 25 de junio de 2002; Instrucción de 12 de septiembre de 2007), y que invitaba a los estudiantes a crear periódicos tanto en formato papel como en formato electrónico.

Este proyecto contaba en el curso 2010-2011 con un total de 51 colegios adscritos al programa (Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, 2010). Sin embargo, este programa se suspendió, de forma paulatina, a partir de la crisis económica, pero hubo escuelas que continuaron con la publicación de periódicos escolares y que pasaron estas publicaciones al soporte digital, como es el caso del Colegio de Educación Infantil y Primaria «San Juan Bautista Carbonero el Mayor» con su periódico escolar *El Carbonerillo* (El equipo directivo, 2012/2013).

Por otro lado, el diario español *El País* promueve un concurso, denominado *El País de los Estudiantes*, como recurso para promover el uso didáctico del periódico en las instituciones escolares. Entre las principales premisas del concurso se encuentra la de animar a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), Bachillerato y Formación Profesional (en adelante, FP) a crear jornadas que aborden diversos temas de actualidad para los estudiantes, que permitan fomentar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en el tratamiento de las noticias, y a utilizar el periódico escolar como herramienta para mejorar la lectura y la escritura, siendo, además, un instrumento que vincula los temas más actuales de interés para los alumnos con los contenidos de las materias escolares. En la misma línea, *El Norte de Castilla* trabaja con su concurso titulado *El Norte Escolar* con el fin de promover la creación de un periódico escolar digital entre los alumnos de secundaria de la comunidad de

Castilla y León. El objetivo de esta actividad es el de aprender el buen uso de las TIC, fomentar la lectura y la escritura y el trabajo de un periódico profesional. En este concurso se premian las mejores noticias, el mejor equipo y el mejor periódico.

A pesar de las iniciativas para trabajar el periódico escolar a través de las TIC, no constan censos y repertorios analíticos en Portugal y España, a nivel nacional, regional o local, de censos que dibujen la realidad ya sea de la prensa pedagógica digital como del periódico escolar digital, de este siglo XXI. Sin embargo, hay importantes contribuciones sobre la prensa pedagógica en soporte papel de los siglos XVIII, XIX y XX en censos y repertorios analíticos como los de Viera y Fonseca, 1996, 1997; Nóvoa, 2003 y Manique, 2010, en Portugal, mientras que en España tenemos las contribuciones de Esteban y López, 1992; Checa, 2002 y Hernández Díaz *et al.*, 2015b.

Por eso consideramos oportuno realizar un censo analítico desde 2008 hasta 2018, teniendo en cuenta la irrupción de las TIC, sobre la prensa escolar digital en Portugal y España. No obstante, y dada la relevancia y complejidad de nuestro tema de estudio, en este trabajo nos centraremos en la Región Centro de Portugal y en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

3. Metodología

Esta investigación tiene una metodología cuantitativa no experimental de tipo descriptivo (Cea, 1996; Cook y Reichardt, 2014).

3.1. *Objetivos*

El objetivo general que se pretende alcanzar con esta investigación es elaborar un censo de la prensa escolar digital en la Región Centro de Portugal y en la Comunidad Autónoma de Castilla y León desde 2008 hasta 2018, a partir de los portales de Internet de los centros educativos. Este objetivo general se compone, a su vez, de cinco objetivos específicos:

1. Identificar los distritos de la Región Centro de Portugal y las provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León con prensa escolar digital y su división por centros educativos públicos y privados.
2. Analizar la diversidad de formatos electrónicos en los que son publicados.
3. Estudiar la evolución del periódico escolar digital desde 2008 hasta 2018.
4. Comparar si existen semejanzas y diferencias en estas dos zonas transfronterizas de Portugal y España.
5. Elucidar la influencia de las TIC en el periódico escolar.

3.2. *Contextualización y participantes*

Esta investigación fue orientada hacia una vertiente transfronteriza centrándola en la Región Centro de Portugal, que se constituye por los distritos de Castelo Branco, Coímbra, Guarda, Leiria y Viseu, y, por otro lado, la Comunidad Autónoma de

Castilla y León (España, que se divide en las provincias de Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora).

Los periódicos escolares digitales que constituyeron la muestra eran de agrupamientos escolares públicos², colegios de Educación Infantil y Primaria, colegios rurales agrupados, colegios de educación obligatoria y colegios privados/concertados. Estos se recogieron a través de los portales de Internet de cada institución escolar a partir de un listado disponible en la Direção Geral de Estabelecimentos Escolares (Dirección General de Centros Escolares) del Gobierno de Portugal, en el portal de Internet para los centros privados portugueses colegio.pt y en el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España.

Nuestra muestra está constituida por 1.197 centros educativos de la Región Centro Portugal y la Comunidad Autónoma de Castilla y León. En la Región Centro de Portugal registramos 153 centros educativos, mientras que en la Comunidad Autónoma de Castilla y León recogimos 1.044. Con respecto a los periódicos escolares, registramos en la Región Centro de Portugal 55 periódicos escolares digitales (35,94 %) y en Castilla y León 179 (17,14 %).

3.3. Instrumentos

Los materiales fueron los periódicos escolares digitales de los centros educativos de la Región Centro de Portugal y de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, de los que analizamos 234 desde 2008 hasta 2018, asimismo los periodos de publicación no son coincidentes ya que existieron publicaciones anteriores a 2008 en soporte papel que pasaron a soporte digital.

Los rotativos escolares digitales tienen distintos periodos de publicación: anuales, semestrales, trimestrales, bimensuales, mensuales. En el caso de los periódicos en soporte digital, las páginas rondan entre las cuatro y las veinte páginas. Estas publicaciones se encuentran en formato electrónico PDF o ePUB. Pero también tenemos otros formatos electrónicos como son los blogs, wikis y páginas web, Prezzi e Sway, a los que las instituciones recurren para publicar las noticias. Por tanto, constatamos la diversidad de formatos electrónicos para publicar los periódicos escolares coexistiendo una cierta flexibilidad. Esto no sucede en la prensa profesional donde el debate está instalado (Fernández, 2012; López y Rodríguez, 2015; Nobre-Correia, 2018).

Los periódicos escolares recogen contenidos de prácticas pedagógicas y organizativas que forman parte de la cultura escolar, relacionadas con la gestión y la administración (Barrios, 2013; Eiró, 2017), las actividades curriculares (Alumna de 1.º de ESO, 2013; Departamento de Francés, 2018), las actividades extracurriculares (Equipo de redacción, 2013; Equipa do jornal, 2014-2015; Alumna 9.º de Ensino Básico, 2017), los espacios físicos (Grupo 3B, EB1, 2015; Equipa do jornal *Pêro*, 2017-2018) y recursos materiales (Alumnos de 4.º de Educación Primaria, 2015; Alumno de 5.º de Educación de Primaria, 2015), la formación y el trabajo del docente (Sánchez, 2012; A equipa, 2013-2014; Club de Periodismo, 2017; Equipo de redacción del periódico *Peñacorada*,

² Modelo público de organización escolar que existe en Portugal, aglutinando a un grupo de centros educativos, desde la enseñanza infantil hasta la educación básica y secundaria, dentro de una determinada zona (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio de 1998).

2016-2017), la participación escolar (Associação de Pais, 2017; Alumnas de 2.ºA, 2018) y el ambiente escolar (Equipo de redacción del *Magistral*, 2012; Alumna de 6.º de Ed. Primaria, 2017-2018), siendo los encargados de elaborar las noticias, principalmente, los estudiantes y los docentes.

3.4. Procedimiento

En primer lugar, rastreamos, en las páginas web de las Administraciones educativas portuguesas y españolas, los listados de los centros educativos. Estos se pudieron consultar en los portales web de la Dirección General de Establecimientos Escolares, dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de Portugal, y del Ministerio de Educación y de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Posteriormente analizamos los títulos, el contenido y los formatos digitales en los cuales están publicados los periódicos escolares, y los distribuimos por distritos/provincias y, más específicamente, por centros de titularidad pública y titularidad privada. Tras concluir esta fase, construimos una base de datos para llevar a cabo una valoración final destacando si el periódico escolar digital tiene interés en los centros educativos en estas dos zonas transfronterizas de la Península Ibérica.

4. Resultados

En la Tabla 1 recogemos el total y porcentaje de todos los periódicos escolares digitales y distribuidos por centros educativos públicos y privados.

TABLA 1. Número total de instituciones escolares, número total de instituciones públicas y privadas y con periódico escolar digital y porcentajes

NUTS ₂	PERIÓDICOS ESCOLARES DIGITALES HASTA 2018								
	Total	Con periódico digital	%	Públicos	Con periódico digital	%	Privados	Con periódico digital	%
Región Centro de Portugal	153	55	35.94	128	44	34.37	25	11	44.00
Castilla y León (España)	1.044	179	17.14	863	158	18.30	181	21	11.60

Fuente: Elaboración propia.

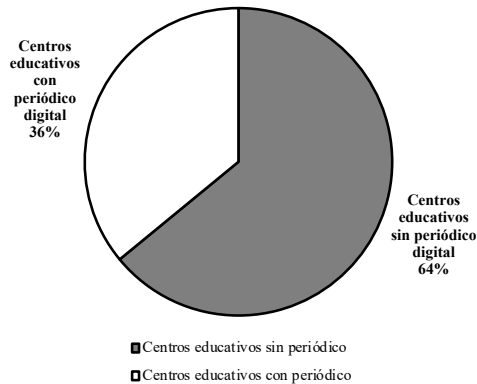
Como podemos observar en la Tabla 1 procedimos a analizar la muestra total de centros educativos y el número de periódicos escolares para analizar el resultado porcentual y comparar entre regiones y por tipología de centro educativo público o privado. Como podemos constatar hay un porcentaje más alto (35.94 %) en la Región Centro de Portugal que en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (17.14 %).

Esto se debe a que el número de centros educativos privados en Portugal es reducido y de ahí que el número de periódicos sea de forma moderada alto, al igual que acontece con los agrupamientos escolares por usar un periódico escolar representando a los centros educativos que lo conforman. Por el contrario, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León el número de centros públicos y privados es muy alto con respecto al número de periódicos escolares digitales que se publican.

En este sentido en las Figuras 1 y 2 recogemos que en la Región Centro de Portugal el porcentaje total de centros educativos con periódico escolar digital es alto (36.00 %) con respecto a la Comunidad Autónoma de Castilla y León (17.00 %).

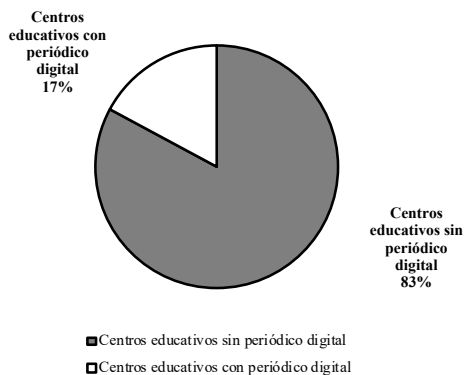
Con todo, en ninguno de los dos casos se alcanza el 50 % en el porcentaje total. Entre las causas podemos destacar que todavía se continúan publicando en soporte papel o, por otra parte, que no se realicen.

FIGURA 1. Porcentaje total de centros educativos que tienen periódico escolar digital en la Región Centro de Portugal



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 2. Porcentaje total de centros educativos que tienen periódico escolar digital en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España)



Fuente: Elaboración propia.

Como bien podemos observar en el análisis porcentual del número total de centros educativos y rotativos escolares, los resultados en la Región Centro de Portugal son similares entre todos los distritos de Castelo Branco (45.45 %) y Coímbra (43.58 %) y, por otro lado, los distritos de Aveiro (34.48 %), Guarda (33.33 %), Leiria (33.33 %) tienen resultados similares mientras que en Viseu (20.83 %) el porcentaje total es más bajo que los anteriores. En las primeras zonas son en las cuales se publican más periódicos escolares con respecto al número de centros educativos y en especial de Coímbra, que es el distrito que ostenta mayor número de centros educativos privados, a pesar, y como indicamos anteriormente, de la escasa presencia de este modelo educativo en esta región del país. Con todo, el análisis porcentual total no alcanza el 50 %.

Los resultados de Castilla y León (España) no difieren de los portugueses, ya que la mayoría del porcentaje total no alcanza el 50 %, destacando que en ninguna de las provincias supera ese porcentaje. Así pues, los porcentajes obtenidos por provincia están en una horquilla de entre el 10 y el 20 %, destacando el caso de Segovia que sobrepasa ese margen con un 24.63 %.

Esto nos indica que el periódico escolar digital no es una actividad consolidada en los centros educativos en la Región Centro de Portugal y en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, a pesar de iniciativas promovidas por las administraciones educativas de los dos países.

En la siguiente tabla detallamos el análisis del porcentaje total por centros educativos y periódicos escolares en estas dos zonas transfronterizas de Portugal y España (Tabla 2).

TABLA 2. Puntuación total y porcentaje por distritos y por provincias

REGIÓN CENTRO DE PORTUGAL			
Distritos	Total de centros educativos	Con periódicos digitales	
		Total	%
Aveiro	29	10	34.48
Castelo Branco	22	10	45.45
Coímbra	39	17	43.58
Guarda	15	5	33.33
Leiria	24	8	33.33
Viseu	24	5	20.83
Total	153	55	35.94

Fuente: Elaboración propia.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN (ESPAÑA)			
Provincias	Total de centros educativos	Con periódicos digitales	
		Total	%
Ávila	80	11	13.75
Burgos	132	20	15.15
León	195	36	18.46
Palencia	76	13	17.10
Salamanca	157	24	15.28
Segovia	69	17	24.63
Soria	42	7	16.66
Valladolid	196	33	16.83
Zamora	97	18	18.55
Total	1.044	179	17.14

Fuente: Elaboración propia.

Paulatinamente pusimos el foco de análisis en los centros educativos, ya sea de tipología privada o pública, por distritos y provincias. En primer lugar, los agrupamientos escolares públicos del distrito de Castelo Branco alcanzan el porcentaje total del 50.00 %, le sigue de cerca el distrito de Coímbra con el 44.44 %. Aun así, no hay un equilibrio entre el número agrupamientos y el número de periódicos. En Coímbra el número de agrupamientos escolares es mayor (27) y registramos un número mayor de periódicos escolares digitales (12), tal y como se refleja en la Figura 3.

En cuanto a los centros educativos de ámbito concertado/privado, constatamos que en tres distritos, Aveiro, Leiria y Viseu, llegan a la mitad de publicaciones escolares periódicas. Con todo, el número de publicaciones es reducido dado que no alcanza el 50 % en el porcentaje total.

En esta misma línea los porcentajes totales entre los centros educativos públicos y privados son bajos.

La realidad de Castilla y León no se aleja mucho de la portuguesa, ya que, de los 863 centros educativos públicos en Castilla y León, registramos un 18.30 %, entre una horquilla entre el 10 % y el 20 %, siendo Ávila con un 13.51 %, la provincia con menos publicaciones. Con todo, el porcentaje total está muy por debajo de la mitad constando el bajo interés por el periódico escolar en digital.

En los centros educativos concertados/privados observamos una bajada considerable con respecto a los centros educativos públicos, siendo su uso puramente testimonial ya que no llega ni al 20 % en el porcentaje total, en un universo de 181 centros educativos de tipo concertado/privado. Segovia es la única provincia que alcanza el 20 %, aun así, el número de centros educativos de titularidad privada (5) y el número de periódicos escolares digitales (1) se considera bajo. Por otro lado, en Soria no se registra ninguna publicación periódica escolar en digital.

A nivel comparativo entre los centros educativos públicos y concertados/privados constatamos que no hay un interés creciente por este tipo de publicaciones en formatos electrónicos en cuanto a centros educativos y número de publicaciones, a tenor de los resultados analizados.

En la siguiente tabla recogemos la puntuación total y el porcentaje en los centros de titularidad pública y privada (Tabla 3).

TABLA 3. Puntuación total y porcentaje en centros educativos públicos y privados

REGIÓN CENTRO DE PORTUGAL						
Distritos	Públicos			Concertados/privados		
	Total	Con periódico digital	%	Total	Con periódico digital	%
Aveiro	25	8	32.00	4	2	50.00
Castelo Branco	18	9	50.00	4	1	25.00
Coímbra	27	12	44.44	12	5	41.66
Guarda	15	5	33.33	0	0	0.00
Leiria	21	6	28.57	3	2	66.66
Viseu	22	4	18.18	2	1	50.00
Total	128	44	33.37	25	11	44.00

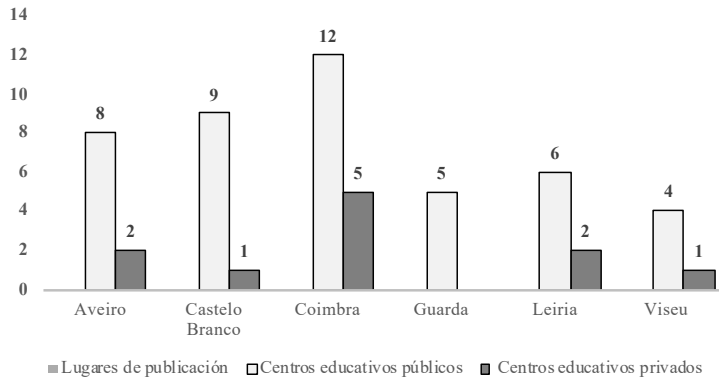
Fuente: Elaboración propia.

CASTILLA Y LEÓN, ESPAÑA						
Provincias	Públicos			Concertados/ privados		
	Total	Con periódico digital	%	Total	Con periódico digital	%
Ávila	74	10	13.51	6	1	16.66
Burgos	102	16	15.68	30	4	13.33
León	165	31	18.78	30	5	16.66
Palencia	61	11	18.03	15	2	13.33
Salamanca	126	20	15.87	31	4	12.90
Segovia	64	16	25.00	5	1	20.00
Soria	37	7	18.91	5	0	0.00
Valladolid	148	30	20.27	48	3	0.62
Zamora	86	17	19.76	11	1	0.90
Total	863	158	18.30	181	21	11.60

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 constatamos que Coímbra es el distrito portugués con mayor número de periódicos escolares, tanto en agrupamientos como en los centros educativos privados, seguido de cerca por el distrito de Castelo Branco, mientras que el resto de distritos tienen cifras similares entre ellos.

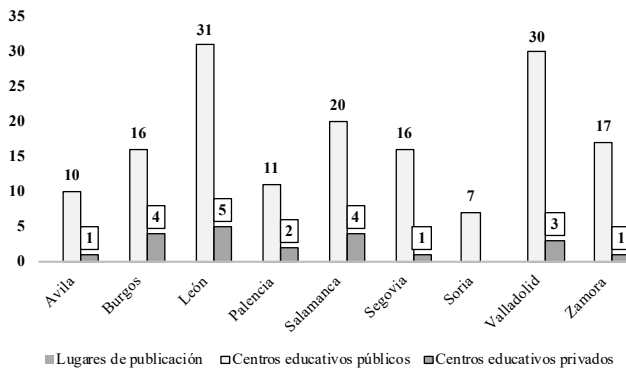
FIGURA 3. Lugares de publicación por tipología de centro educativo en la Región Centro de Portugal



Fuente: Elaboración propia.

En Castilla y León reflejamos que entre las escuelas públicas, aunque sea de forma tímida, y atendiendo a la muestra, hay un nivel de aceptación en la divulgación del periódico por Internet. Se destacan los centros educativos públicos de las provincias de León y Valladolid como mayor seguimiento. Por otro lado, hay un interés muy bajo entre los centros educativos de titularidad privada hacia el periódico en digital (Figura 4).

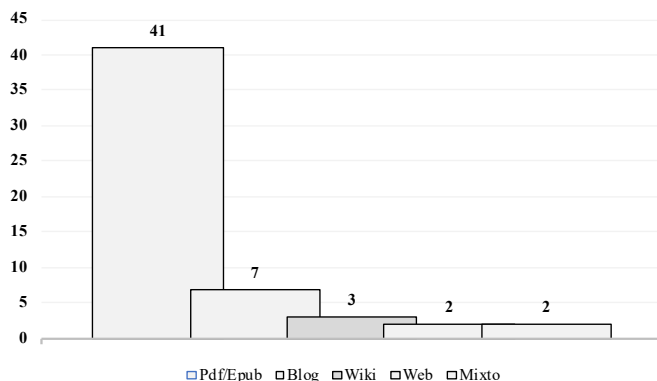
FIGURA 4. Lugares de publicación por tipología de centro educativo en Castilla y León



Fuente: Elaboración propia.

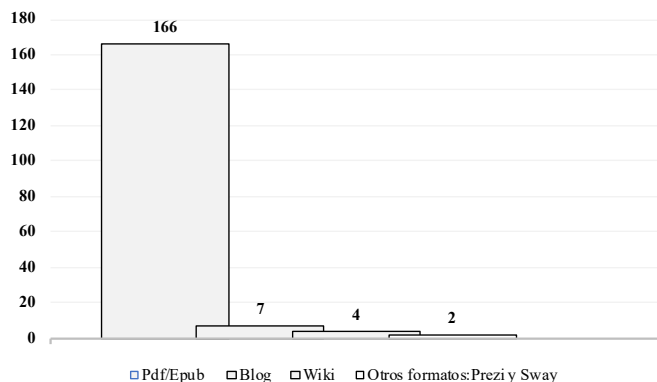
Además, observamos que, tanto en la Región Centro como en Castilla y León, el soporte digital es utilizado de forma mayoritaria, lo que significa continuar con la misma estructura de periódico escolar, pero sustituyendo la imprenta por los formatos PDF y ePUB. Por el contrario, denotamos un seguimiento escaso en otros formatos electrónicos como blogs, wikis y páginas web, Prezi y Sway, a tenor de los resultados que se representan en las Figuras 5 y 6.

FIGURA 5. Tipología de formato electrónico usado en los centros educativos de la Región Centro de Portugal



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 6. Tipología de formato electrónico usado en los centros educativos de Castilla y León



Fuente: Elaboración propia.

En una comparación temporal observamos que los resultados son similares en todos los distritos de la Región Centro de Portugal, siendo los formatos PDF y ePUB los que tienen un mayor seguimiento con respecto a otros formatos electrónicos, ya sean blogs, wikis y páginas web, etc., desde 2008 hasta 2013. Sin embargo, si lo comparamos con el periodo desde 2014 a 2018 denotamos una tendencia a la baja del soporte

digital salvo en el distrito de Coímbra, que obtuvo resultados similares respectivamente con el anterior periodo de análisis.

Por otro lado, en los formatos digitales constatamos un estancamiento de nuevos títulos. Curiosamente hay casos de centros educativos que, entre los dos periodos analizados, publicaron noticias siguiendo con los formatos electrónicos PDF y ePUB, pero a su vez recurriendo a otros formatos electrónicos para dar a conocer las noticias de forma inmediata. Sin embargo, este modelo mixto (soporte digital y digital) cuenta con escaso seguimiento (Tabla 4).

En Castilla y León se constató el interés por publicar en el soporte digital durante el periodo 2008-2013. Sin embargo, observamos una importante bajada durante el periodo 2014-2018. Por otro lado, los formatos electrónicos no llegan a ser relevantes en cuanto a la producción de nuevas publicaciones periódicas pedagógicas ya que entre los dos periodos temporales registramos seis y siete títulos respectivamente.

Centrándonos en el ámbito provincial constatamos que León y Valladolid son las provincias que tienen un mayor número de rotativos escolares en soporte digital desde 2008 hasta el 2013, aunque difiere mucho esta panorámica en el periodo 2014-2018, constándose un ligero descenso en el número de nuevos títulos. Por otro lado, en las provincias de Ávila, Palencia y Soria fueron escasas las cabeceras en soporte digital durante los dos periodos analizados. En lo relativo a los blogs, wikis, sección web y otros formatos electrónicos como Prezi y Sway no tienen mucho seguimiento por parte de los centros educativos tal y como presentamos en la Tabla 4.

TABLA 4. Evolución del periódico escolar digital en cuanto a su formato en distritos/provincias desde 2008 hasta 2018

REGIÓN CENTRO DE PORTUGAL						
Distritos	2008-2013			2014-2018		
	Soporte digital	Digital	Mixto	Soporte digital	Digital	Mixto
Aveiro	5	2	0	2	0	1
Castelo Branco	4	1	0	4	1	0
Coímbra	7	1	0	6	2	0
Guarda	4	0	0	1	0	0
Leiria	3	2	1	1	2	0
Viseu	4	0	0	0	1	0
Total	27	6	1	14	6	1

Fuente: Elaboración propia.

CASTILLA Y LEÓN, ESPAÑA					
Provincias	2008-2013		2014-2018		
	Soporte digital	Digital	Soporte digital	Digital	Mixto
Ávila	9	0	2	0	0
Burgos	12	1	6	1	0
León	21	0	14	1	0
Palencia	9	0	4	0	0
Salamanca	13	2	8	1	0
Segovia	13	1	2	1	0
Soria	4	0	2	1	0
Valladolid	20	1	11	1	0
Zamora	10	1	6	1	0
Total	111	6	55	7	0

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

Ante esta panorámica podemos afirmar, en primer lugar, que los nuevos modelos digitales carecen de relevancia en la actividad del periódico escolar, ya que se constata una tendencia a la baja en cuanto a la publicación de nuevos títulos en la Red. Pero también observamos que la mayoría de rotativos no abandonaron el modelo tradicional de periódico pasando del soporte papel al soporte digital porque es más económico que el periódico impreso (Díaz y Meso, 1999; Fernández, 2012).

Por otro lado, destacamos la flexibilidad para publicar los periódicos escolares en distintos formatos digitales (blogs, wikis, portales web, etc.), que además actualmente todavía se discute por los profesionales del periodismo su idoneidad por la relevancia que toma el lector como generador, gestor y difusor de contenidos (Fernández, 2012; Nobre-Correia, 2018), no han tenido una repercusión en la actividad del periódico escolar.

No hay ninguna duda de que el periódico escolar en su versión digital todavía no está implementado lo suficiente en los centros educativos de estas dos zonas transfronterizas, a pesar de las importantes iniciativas llevadas a cabo por las administraciones educativas de los dos países.

En ninguno de los dos casos se llegó a la mitad de periódicos escolares con respecto al número de escuelas, tanto públicas como privadas. Sin embargo, el número de periódicos con respecto al número de centros es ligeramente mayor en la Región Centro de Portugal que en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Para ello observamos su evolución durante diez años (2008-2013; 2014-2018), constatándose un crecimiento de nuevas cabeceras en Internet durante el primer periodo mientras que en el segundo periodo destacamos una tendencia a la baja en nuevos

títulos. Esto se debe no al formato electrónico, sino a que el periódico continúe publicándose en soporte papel o que no se trabaje en la institución escolar.

Respecto a los centros educativos públicos de los dos lados de la frontera la aparición de nuevos títulos es muy baja en relación al número de agrupamientos/colegios/institutos analizados.

En los centros educativos privados, y particularmente en el caso de Castilla y León donde el número de centros de esta tipología es mayor, detectamos interés decreciente a usar este recurso en digital, ya que puede ser un elemento para dar a conocer a nuevas familias interesadas con su modelo educativo y la función que cumple dentro del contexto local.

Con esta contribución consideramos que la actividad del periódico escolar todavía no se ha adaptado al mundo digital, constatándose que las experiencias con formatos digitales son escasas, a pesar de que las TIC son una realidad en la vida escolar. Sería interesante que desde las instituciones se utilizara el periódico escolar con las TIC para formar a los estudiantes en el lenguaje digital (Santaella-Rodríguez y Martínez-Heredia, 2020; Arconada, 2020). Un mundo en el que se desenvuelven en el día a día, por eso es necesaria una formación integral no solo circunscrita al trabajo empírico en el periódico, también poner el foco de atención en el conocimiento de las TIC y de los medios de comunicación (Méndez, 2013; Area, 2017). Porque vivimos en una «sociedad líquida», pues la información no es estática, va actualizándose de forma inmediata (Bawman, 2007; Area y Pessoa, 2012).

Por otro lado, daría una cobertura mayor a la institución escolar para llegar a un público más amplio que no sea el de la comunidad escolar, dando a conocer a un público el modelo educativo que se defiende para que se interese en el contexto local, atrayendo la atención de nuevas familias y de nuevos docentes interesados por su modelo educativo.

Además de que es una actividad que motiva a los estudiantes al trabajo autónomo y colaborativo y ayuda a que conozcan su entorno escolar y su entorno social (Hernández Díaz, 1980, 2015a; Asensi, 2015; Jiménez, 2015; Arconada, 2020).

Las instituciones, tanto públicas como privadas, deben reforzar, adaptar e innovar los proyectos orientados a la Educación para los Medios de Comunicación sin obviar el recurso del periódico escolar, que es un instrumento relevante para la didáctica, para la pedagogía y para el lenguaje digital. Para trabajar el lenguaje digital sería necesario promover sesiones formativas, acciones de sensibilización y otras iniciativas para acercar las ventajas, pero también los peligros del mundo digital si no se hace un uso adecuado.

Con todo, el periódico escolar digital todavía está por ser explorado estendiéndose en el futuro este estudio a otras zonas geográficas de España y Portugal.

6. Referencias

A EQUIPA DO JORNAL VIVÊNCIAS. (2013-2014, febrero). «Vivências» conversa com a Dr.ª Emília Nascimento. *Vivências*. Extraído el 9 de enero de 2018, de <http://aeseia.pt/index.php/biblioteca/jornais-do-agrupamento/jornal-vivencias?start=12>

- ALMEIDA, A. (2018). Um «Magno» delicioso. En J. M.^a HERNÁNDEZ DÍAZ, *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos* (pp. 141-151). Ediciones Universidad de Salamanca.
- ALUMNA DE 1.º DE ESO. (2013). Taller de marionetas. *El Tintero*. Extraído el 3 de enero de 2018, de http://ceiplosdocelinajes.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=16
- ALUMNA DE 6.º-A DE PRIMARIA. (2013, diciembre). Entrevista a Isidoro. *Nuestras Cosas*. Extraído el 9 de enero de 2018, de http://ceippablocicasso.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=21&wid_item=103
- ALUMNA DE 6.º DE ED. PRIMARIA. (2017-2018, junio). Páginas Alumnos. 6º se despide de Primaria. *El Magistral*. Extraído el 9 de enero de 2018, de <https://www.salesianospizarrales.com/revista-magistral>
- ALUMNAS DE 2.ºA. (2018, septiembre). Asamblea de alumnos. *O Coreto*. Extraído el 9 de octubre de 2018, de <https://issuu.com/colegiobissayabarreto>
- ALUMNO DE 5.º DE EDUCACIÓN DE PRIMARIA. (2015, diciembre). Aprendo con el Ipad. *El Magistral*. Extraído el 4 de enero de 2018, de <https://www.salesianospizarrales.com/revista-magistral>
- ALUMNOS/AS DE 4.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA. (2015, junio). Nos gusta el Apple. Por los niños y niñas de 4. *El Magistral*. Extraído el 4 de enero de 2018, de <https://www.salesianospizarrales.com/revista-magistral>
- ALUNA 9.º DE ENSINO BÁSICO DE O CORETO. (2017, junio). Extraído el 4 de enero de 2018, de <https://issuu.com/colegiobissayabarreto>
- AMERICAN SOCIETY OF NEWSPAPER EDITORS. (2000). School Journalism. Extraído el 2 de marzo de 2021, de <https://members.newsleaders.org/content.asp?pl=15&sl=67&contentid=67>
- ARCONADA, A. (2020). La prensa escolar digital nació en Cantabria. *Cabás*, 23, 232-237. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2020.61.65.002>
- AREA, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis. *Revista Gutenberg. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- AREA, M. y PESSOA, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- ASENSI, J. (2015). La prensa de la educación y la historia de las instituciones escolares, un propuesta de trabajo. El caso del Instituto Provincial de Málaga (1848-1936). En J. M.^a HERNÁNDEZ DÍAZ (ed.), *Prensa de los escolares y de los estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo* (pp. 83-96). Ediciones Universidad de Salamanca.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS DO CAIC. (2017, septiembre 15). Redescobrir o CAIC... *Olarilas*. Extraído el 9 de enero de 2018, de <https://issuu.com/colegiobissayabarreto>
- BARRIOS, Á. (2013, Diciembre). Editorial. *Nuestras Cosas*. Extraído el 9 de Enero de 2018, de http://ceippablocicasso.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=21&wid_item=110
- BARRIOS, Á. (2013, diciembre). Editorial. *Nuestras Cosas*. Extraído el 3 de enero de 2018, de http://ceippablocicasso.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=21&wid_item=110
- BAWMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- BRASTER, S.; GROSVENOR, I. y DEL POZO, M.^a M. (2011). Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries. En S. BRASTER, I. GROSVENOR y M.^a M. DEL POZO ANDRÉS (eds.), *The black box of schooling. A cultural history of the classroom* (pp. 9-21). P.I.E. - Peter Lang.
- CALDEVILLA, D. (2013). El papel de la prensa escrita como agente socializador. *AdComunica*, 6, 205-222. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2013.6.12>
- CEA, M.^a A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.

- CHECA, A. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Universidad de Sevilla.
- CHENEVEZ, O. (2007). *Journaux scolaires à l'ère d'Internet : Problèmes, enjeux, concepts*. Memoria de máster. Universidad Sorbona Nueva - París 3. Extraído el 11 de febrero de 2021, de http://spip12.galactron.org/IMG/pdf_Memoire_Oc.pdf
- CLUBE DE PERIODISMO. (2017, enero). Entrevista ao Sr. Diretor. *O Coreto*. Extraído el 9 de enero de 2018, de <https://issuu.com/colegiobissabarreto>
- COOK, T. y REICHARDT, S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata.
- DA COSTA, C. C. (2007). *O jornal escolar como ferramenta de desenho educativo no currículo. Uma proposta de intervenção baseada no conceito da atividade significativa*. Tesis de doctorado (no publicada). Departamento de Sociología y Comunicación. Universidad de Salamanca.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio de 1998, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-colar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. *Diário da República*, n.º 102, 4 de maio de 1998. <https://files.dre.pt/is/1998/05/102a01/00020015.pdf>
- DEPAEPE, M. y SIMON, F. (1995). Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools. *Paedagogica Histórica*, 31(1), 9-16.
- DEPARTAMENTO DE FRANCÉS. (2018). De visita al Thyssen-Bornemisza. *El Tintero*. Extraído el 3 de enero de 2018, de http://ceiplosdocelinajes.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=16
- DÍAZ, J. y MESO, K. (1999). *Periodismo en internet*. Editorial Universidad del País Vasco.
- DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. (2013, mayo). Jornais escolares. Extraído el 5 de febrero de 2021, de <https://jornaiscolares.dge.mec.pt/>
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANIFICACIÓN Y ORDENACIÓN EDUCATIVA. (2010). Centros participantes en el Programa «Aprender con el periódico». Extraído el 9 de febrero de 2021, de <https://www.educa.jcyl.es/es/aprender-periodico/centros-participantes-curso-2010-2011>
- EIRÓ, L. (2017, septiembre, 17). Ano novo, CAIC novo! *Olarilas*. Extraído el 3 de enero de 2018, de <http://caic.pt/adm/assets/files/reports/Olarilas%20963.pdf>
- EL EQUIPO DIRECTIVO. (2012, septiembre). Presentación. *El Carbonerillo* ("CEIP San Juan Bautista Carbonero El Mayor"). Extraído de <https://es.calameo.com/read/001904663cf742d189394?page=1>
- EL NORTE DE CASTILLA. (2021, marzo, 9). *El Norte Escolar*. Extraído el 10 de marzo de 2021, de <https://enlaescuela.elnortedecastilla.es/2018/>
- EQUIPO DE REDACCIÓN DEL MAGISTRAL. (2012, diciembre). Los de 5º nos cuentan su paso al 3er ciclo. *El Magistral*. Extraído el 9 de enero de 2018, de <https://www.salesianospizarrales.com/revista-magistral>
- EQUIPO DE REDACCIÓN DEL PERIÓDICO PEÑACORADA. (2016-2017). Formación de Formadores. Una innovación educativa –seria y profesional– requiere una previa puesta a punto. *Peñacorada*. Extraído el 9 de enero de 2018, de <https://www.colegiopenacorada.es/revistas>
- EQUIPO DE REDACCIÓN DEL PERIÓDICO PÊRO. (2014-2015, febrero). Corta mato distrital. *Pêro*. Extraído el 4 de enero de 2018, de <https://www.aeperocovilha.net/boletim-newsletters>
- EQUIPO DE REDACCIÓN. (2013-2014). Somos centro examinador Trinity College. *Peñacorada*. Extraído el 4 de enero de 2018, de <https://www.colegiopenacorada.es/revistas>
- EQUIPO DE REDACCIÓN. (2013, marzo). DXT=Deporte. Extraído el 4 de enero de 2018, de <https://www.salesianospizarrales.com/revista-magistral>
- EQUIPA DO JORNAL PÊRO. (2017-2018, diciembre-enero). A biblioteca tem uma nova casa. *Pêro*. Extraído el 4 de enero de 2018, de <https://www.aeperocovilha.net/boletim-newsletters>
- ESTEBAN, L. y LÓPEZ, R. (1992). La prensa pedagógica en su devenir histórico (antecedentes de la revista española de pedagogía). *Revista Española de Pedagogía*, 50(192), 217-256.

- FERNÁNDEZ, J. (2012). Credibilidad, empresas de comunicación y nuevos negocios periodísticos. En M.^a P. DIEZHANDINO, *El periodista en la encrucijada* (pp. 133-166). Ariel.
- FREINET, C. (1974). *O jornal escolar*. Editorial Estampa.
- GALLETERO, B. y JERÓNIMO, P. (2018). La transición digital de la prensa de proximidad: Estudio comparado de los diarios de España y Portugal. *Revista Estudos em Comunicação*, 1(28), 55-79. <http://dx.doi.org/10.25768/fal.ec.n28.a03>
- GANZABAL, M. (2018). Nuevos y viejos espacios conversacionales en la prensa femenina. Foros, blogs y comunidades virtuales en sus ediciones digitales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 24(2), 1271-1286. <http://dx.doi.org/10.5209/ESMP.62214>
- GARCÍA, C. (2006). La prensa como herramienta de sensibilización social. El caso concreto de la mujer inmigrante marroquí. *Acciones e Investigaciones Sociales*, n.º extra. 1, 1-46. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.20061%20Ext360
- GONZÁLEZ, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo XX. *História da Educação*, 17(40), 11-16.
- GRUPO 3B, ESCOLA BÁSICA 1.º CICLO DE CANTANHEDE. (2015, diciembre). A nova escola. Extraído el 4 de enero de 2018, de <http://aemm-cantanhede.pt/Informacoes/publicacoes.html>
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (1980). Noticia histórica del periódico escolar. *Colaboración*, 24, 6-8.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (2010). Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 65-88.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (2013). Presentación. La prensa pedagógica. Su contribución al patrimonio histórico educativo. En J. M.^a HERNÁNDEZ (ed.), *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo* (pp. 11-13). Ediciones Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (2015a). Presentación. La prensa de los escolares y estudiantes y otra prensa pedagógica. En J. M.^a HERNÁNDEZ DÍAZ, *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo* (pp. 13-20). Ediciones Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (dir.). (2015b). *Prensa pedagógica en Castilla y León. Repertorio Analítico (1793-1936)*. Hergar Ediciones Antema.
- HERNÁNDEZ RAMOS, P. (2017). Consideración teórica sobre la prensa como fuente historiográfica. *Historia y Comunicación Social*, 22(2), 465-477. <https://doi.org/10.5209/HICS.57855>
- Instrucción de 25 de junio de 2002, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, sobre la implantación, con carácter experimental, del programa educativo «Aprender con el periódico» en los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria seleccionados. Extraído el 11 de febrero de 2021, de http://www.iestierra.com/COMUNIDAD/PROFESORES/Aprender_periodico/Instrucci%F3n.pdf
- JULIA, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. Supplementary Series*, 1, 353-382. <https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853>
- JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *História da Educação*, 1, pp. 9-43.
- JUSTEL-VÁZQUEZ, S.; FERNÁNDEZ-PLANELLAS, A.; VICTORIA-MAS, M. y LACASA-MAS, I. (2018). Twitter e información política en la prensa digital: la red social como fuente de declaraciones en la era Trump. *Profesional de la Información*, 27(5), 984-993. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.03>
- LÓPEZ, X. y RODRÍGUEZ, A. I. (2015). Periodismo total: móvil y enredado. En F. CAMPOS PEREIRA y J. RÚAS ARAÚJO (eds.), *Las redes sociales digitales en el ecosistema mediático* (pp. 86-95). La Laguna: Cuadernos artesanos. <http://www.cuadernosartesanos.org/2015/cac92.pdf>
- LOPEZ-BORRULL, A.; VIVES-GRÀCIA, J. y BADELL, J.-I. (2018). Fake news, ¿amenaza u oportunidad para los profesionales de la información y la documentación? *Profesional de la Información*, 27(6), 1346-1356. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.17>
- MANIQUE, C. (2010). *Publicações Periódicas do Ministério da Educação. Repertório Analítico (1861-2009)*. Universidade do Porto.

- MÉNDEZ, P. J. (2013). Mundos cambiantes. La Tecnología y la Educación 3.0. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 11-22.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT (Gobierno de la República Francesa). Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information. (9 de marzo de 2021). <https://www.cleml.fr/>
- NIETO, A.; MOTA, L. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (2018). El estudio de la cultura escolar a través del periódico escolar «El Magistral». En J. M.^a Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica, mujeres, niños y sectores populares y otros fines educativos* (pp. 211-222). Ediciones Universidad de Salamanca.
- NOBRE-CORREIA, J. M. (2018). *Teoria da informação jornalística*. Almedina.
- NÓVOA, A. (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico*. Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVA, C. (2014). El periodismo digital y sus retos en la sociedad global y del conocimiento. *Aposta. Revista de Ciências Sociais*, 61, 1-30.
- ORERO, P. y CEBRIÁN-ENRIQUE, B. J. (2019). Evolución del uso del hipertexto en la prensa española (2002-2016). *Profesional de la Información*, 28(2), 1-16. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.mar.25>
- ORTIZ-COLÓN, A. M.^a; JORDÁN, J. y AGREDAL, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- PEREIRA, S.; PINTO, M.; MADUREIRA, E. J.; POMBO, T. y GUEDES, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- PETER, J. (2020). *La prensa escrita en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Editorial La Muralla.
- PÚBLICO. (2021, marzo, 9). Suplemento Público na Escola. Extraído el 20 de marzo de 2021, de <https://www.publico.pt/publico-na-escola>
- RUIVO, J. (2017). *Escola: Uma tribo global*. Ruj Editores.
- SÁNCHEZ, M.^a (2015). Un camino por recorrer. *El Tintero*. Formación de Formadores. Extraído el 9 de enero de 2018, de http://iesosanjuandelacruz.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=19
- SÁNCHEZ GARCÍA, J. M. y TOLEDO-MORALES, P. (2017). Tecnologías convergentes para la enseñanza: Realidad Aumentada, BYOD, Flipped Classroom. *Revista de Educación a Distancia*, 55, 1-15. doi: [https://doi.org/10.15581/004.38.217-232](http://dx.doi.org/10.6018/red/55/SANTAELLA-RODRÍGUEZ, E. y MARTÍNEZ-HEREDIA, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. Estudios sobre Educación, 38, 217-232. <a href=)
- SANTAMARÍA, F. (2008). Redes sociales y comunidades educativas. *Telos*, 76, 1-13.
- SAURA, R. y VILLANUEVA, M.^a L. (1997). La prensa en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa. *Comunicar*, 9, 163-170.
- TRUJILLO, J. F. (2015). La prensa de la educación y la historia de las instituciones escolares, una propuesta de trabajo. El caso del Instituto Provincial de Málaga (1848-1936). En J. M.^a Hernández Díaz, *Prensa de los escolares y de los estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo* (pp. 303-314). Ediciones Universidad de Salamanca.
- VIEIRA, A. y FONSECA, T. (1996). *Cuántos somos, quiénes somos y cómo somos. Periódicos escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VIEIRA, A. y FONSECA, T. (1997). Cuántos somos, quiénes somos y cómo somos. Periódicos escolares. *Comunicar*, 8, 161-166.

LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES ACERCA DE SU FUNCIONAMIENTO

School Guidance Teams: Analysis of the perceptions of professionals about their operation

Damián José PEZZENATI

Instituto Educativo Winter Garden. San Fernando, Buenos Aires, Argentina

Correo-e: damianpezzenati@gmail.com

Recibido: 11 de junio 2020

Envío a informantes: 2 de julio de 2020

Aceptación definitiva: 5 de marzo de 2021

RESUMEN: La escuela secundaria está organizada en función de varios espacios organizacionales. Siendo el Equipo de Orientación Escolar uno de esos espacios, debe articular sus funciones con los demás estamentos de la estructura escolar. ¿Qué ocurre con la aparición del EOE en las instituciones educativas? ¿Cómo perciben los profesionales de la educación su funcionamiento y los roles que llevan a cabo sus integrantes? ¿Cómo desarrolla sus actividades el EOE en un colegio de gestión privada y en otro de gestión estatal? Este trabajo intenta dar respuestas a estos interrogantes, mediante el estudio y análisis en dos instituciones educativas, una estatal y otra privada, acerca de cómo perciben los profesionales de ambas organizaciones el funcionamiento del EOE. A través de un diseño metodológico de tipo descriptivo y naturaleza cualitativa, donde el instrumento prioritario será la entrevista semiestructurada, con un carácter interpretativo y comparativo, este estudio pretende responder los interrogantes planteados.

PALABRAS CLAVE: escuela secundaria; Equipos de Orientación Escolar; funcionamiento; articulación; gestión.

ABSTRACT: The high school is organized around various organizational spaces. Since the School Guidance Team is one of those spaces, it must articulate its functions with

the other levels of the school structure. What happens with the appearance of EOE in educational institutions? How do education professionals perceive its functioning and the roles carried out by its members? How does the EOE develop its activities in a Private Management College and in a State Management College? This work tries to give answers to these questions, through the study and analysis in two educational institutions, one State and the other Private, about how the professionals of both organizations perceive the operation of the EOE. Through a methodological design of a descriptive and qualitative nature, where the priority instrument will be the semi-structured interview, with an interpretative and comparative nature, this study aims to answer the questions posed.

KEY WORDS: high school; School Guidance Teams; functioning; articulation; management.

1. Introducción

SEGÚN SU TIPO DE GESTIÓN: estatal o privada, y los matices en cuanto a las características propias de cada institución escolar, la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires está, generalmente, organizada en función de varios espacios organizacionales: la Dirección y Vicedirección, la Dirección Pedagógica o Académica, la Secretaría, el Departamento de Alumnos, las Coordinaciones de Áreas o Modalidades, los Orientadores o Tutores y el Equipo de Orientación Escolar (EOE). El Equipo de Orientación Escolar, uno de los actores, debe articular sus funciones con los demás estamentos de la estructura escolar. La misión del EOE es la de intervenir en la atención de problemáticas concernientes a lo social, institucional y pedagógico-co-didáctico que involucren a los alumnos de todos los niveles y modalidades (Ley Provincial de Educación n.º 13.688, 2007). A su vez, presenta un cúmulo de saberes que provienen de diversos campos disciplinarios, como la psicopedagogía, la psicología y el trabajo social, lo que marca cierta complejidad a la hora de articular sus funciones organizacionales con el resto de los espacios institucionales.

El propósito de este trabajo es observar y analizar lo que ocurre en las instituciones escolares respecto a la percepción de los profesionales de la educación acerca del funcionamiento de los EOE. Es interesante observar las dificultades y complejidades que acontecen en la práctica diaria, ya que, coincidiendo con Sileoni (2014), es necesario que se conforme una mirada institucional para repensar la demanda que le hace la escuela a los Equipos de Orientación Escolar, y también para poder redefinir su objeto de trabajo. Mediante la descripción de sus roles y funciones, de su estructura organizativa, y de la integración y articulación institucional, es como este trabajo estudiará el funcionamiento y la percepción que tienen los profesionales del nivel secundario sobre los EOE. Para ello, se comparará lo que acontece en un colegio de gestión estatal y otro en el ámbito privado, con el fin de echar luz sobre esta problemática.

2. Marco teórico

2.1. *La institución educativa*

Si bien es oportuno considerar a la escuela como una institución destinada a la enseñanza, es también una organización en donde se generan comunidades, donde

«existen individuos, grupos, jerarquías, reglas de juego expresas y/o tácitas, transgresiones de éstas, órganos colegiados de ordenamiento institucional, entre otros, que en conjunto definen el ambiente y la cultura que allí se vive» (Gutiérrez Moreno y Escorcía Caballero, 2009, p. 122). Esta organización escolar debe dar respuestas a las permanentes y complejas demandas de la sociedad.

La escuela así entendida posibilita que se potencie la actitud colectiva de los actores institucionales para generar respuestas creativas ante diversas situaciones, además de enfatizar visiones compartidas. Llevar a cabo un valioso trabajo en equipo es una de las características de la escuela como comunidad de aprendizaje: «Asumir responsabilidades en el funcionamiento de la escuela y realizar trabajo valioso en equipo suelen ser algunas de las actuaciones que caracterizan a las escuelas como comunidades de aprendizaje» (Molina Ruiz, 2005, p. 241). La escuela como «comunidad crítica de aprendizaje, es un proyecto conjunto de acción, en un ambiente de deliberación práctica y colaboración, lo que no excluye el disenso o el conflicto» (Bolívar, 2001, p. 2).

2.2. *La gestión estatal y privada en las instituciones escolares del sistema educativo argentino*

Es pertinente, en concordancia con Krüger y Formichella (2012), explicitar que el sistema educativo argentino no es homogéneo. Coinciden en que el «carácter dual público-privado» es una variable que contribuye a la heterogeneidad de la oferta y la demanda educativa. Existen diferencias entre las escuelas públicas y privadas, como la misión institucional, los modelos organizativos, el tipo de gestión institucional y las distintas normativas que las regulan. Narodowski y Andrada (2004) explicitan características que evidencian claros contrastes en los dos estilos de gestión. En primera instancia, los colegios conforman y constituyen procedimientos que muestran cierta autonomía respecto a la burocracia estatal, lo que conlleva que se presenten márgenes de libertad para establecer diferentes temas que forman parte de la realidad diaria en la escuela, como los horarios de clases, la contratación del personal docente y la creación de estructuras organizacionales propias como las coordinaciones de áreas o tutorías. En los colegios estatales, esa flexibilidad no se evidencia, aun si una escuela tuviese cubierta la totalidad de las erogaciones correspondientes a sueldos del personal docente (Andrada, 2003).

Si el colegio, sea público o privado, es un factor a tener en cuenta para el posterior análisis de este trabajo, también lo será el tipo gestión institucional que se desarrolle en cada uno de ellos. La gestión hace referencia a la acción humana, a la forma de organizar y conducir a un grupo de individuos para alcanzar los resultados propuestos. Casassus (2002) la define como la disposición para generar una adecuada relación entre los miembros una institución, las estrategias, los recursos y la estructura organizacional con los fines que se ha propuesto la institución.

2.3. *El Equipo de Orientación Escolar*

En 2006 comienzan a reglamentarse la conformación y las funciones del EOE. La Ley de Educación Nacional n.º 26206, además de fijar la obligatoriedad de la escuela

secundaria en todo el país, en su artículo 32 fija disposiciones para la atención psicopedagógica, psicológica y médica de adolescentes y jóvenes que lo necesiten, por medio de gabinetes interdisciplinarios en los establecimientos educativos y la coordinación entre distintas áreas de gobierno de políticas sociales (Ley de Educación Nacional n.º 26206, p. 7). En 2007, la Ley de la Provincia de Buenos Aires n.º 13688 en su artículo 43: Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, precisa que esta es

La modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola. (p. 16)

Dentro de este artículo se especifican sus funciones y objetivos. La articulación será primordial y junto con la interdisciplinariedad modelan una forma especial de trabajar del EOE, que implica la intervención profesional mediante la aplicación de conocimientos que derivan de la confluencia de distintos saberes. Por lo tanto, hay un trabajo en conjunto que es fundamental para la resolución de las distintas problemáticas en donde interviene el EOE.

Con respecto al EOE, sus funciones y tareas son llevadas a cabo por la configuración de equipos de trabajo constituidos por directores, vicedirectores, coordinadores de áreas y preceptores, cuyas funciones son las de potenciar y favorecer prácticas que potencien la escolaridad de los alumnos (Dirección General de Cultura y Educación, 2009). Oliveros y Vares (1990) resaltan que, con la escuela, el Equipo de Orientación colaborará «fundamentalmente encaminada a las siguientes funciones: planificación (determinación de los objetivos del centro); asesoramiento (selección del profesorado); evaluación del proceso educativo e información del diagnóstico llevado a cabo» (p. 300).

Otro aspecto que no se puede soslayar es la presencia de modelos de intervención basados en la mirada clínica-individual, que hace foco exclusivamente en el alumno con dificultades (Baquero, 2000). Explica que esto «refleja una suerte de individualismo metodológico que lleva a naturalizar los procesos de subjetivación homologándolos prácticamente a los procesos madurativos» (p. 61). En concordancia con Krichesky, Martínez y García (2010), el EOE inserto en una escuela que aprende colabora con el cuerpo docente para contribuir al desarrollo integral del alumnado, realiza las acciones en vínculo articulado con el equipo directivo, lo que desemboca en la promoción innovadora en la práctica diaria.

3. Metodología

Este trabajo implicó el estudio y análisis en dos instituciones educativas, una de gestión estatal y otra de gestión privada, por lo que el diseño metodológico que se utilizó fue el de tipo descriptivo. El mismo tuvo una naturaleza cualitativa y el instrumento prioritario fue la entrevista semiestructurada, a la vez que contó con un carácter interpretativo y comparativo. Se entrevistaron en el Colegio A: directora,

secretaria, psicopedagoga y siete profesores. En el Colegio B: directora, vicedirectora, coordinador depto. de alumnos, psicopedagoga, psicólogo y cinco profesores. Los dos colegios elegidos se encuentran en distintos partidos de la zona norte del conurbano bonaerense, uno en San Isidro y el otro en Tigre, el primero de gestión privada y el otro, estatal. La razón de la elección de estas instituciones se centró en la intención de corroborar cómo realizaban sus funciones los Equipos de Orientación Escolar en ámbitos tan distintos como lo son las instituciones educativas de gestión estatal y las de gestión privada. Las preguntas seleccionadas intentaron producir información acerca del funcionamiento, inserción y articulación del EOE en la estructura del secundario y la percepción que tienen los profesionales sobre el EOE. Las técnicas de análisis de los datos que se emplearon fueron el análisis de contenido y la codificación. El análisis conllevó la sistematización de la información, la exanimación, contrastación o comparación de los datos recogidos en ambas instituciones.

3.1. *Características colegio gestión pública - Colegio A*

El colegio surge de una necesidad de la comunidad de Tigre, en la década de 1950, de contar con un establecimiento de educación secundaria. En un comienzo, el colegio contaba con cuatro divisiones, distribuidas en el turno mañana y el turno tarde. En 2018, la matrícula alcanzó a casi mil trescientos alumnos, distribuidos en cuatro divisiones hasta completar la ESB (Educación Secundaria Básica); y en cuatro modalidades: Comunicación-Economía-Sociales y Naturales, al término de la ESO (Educación Secundaria Orientada). La selección y la ocupación de los cargos, para el equipo de conducción como el plantel de profesores y el personal no docente, se realiza mediante concurso-acto público que establece el Consejo Escolar de Tigre según la disponibilidad y demanda del establecimiento educativo. El equipo de conducción está conformado por la directora, la vicedirectora, la secretaria y vicesecretaria, el jefe de preceptores que coordina a doce preceptores distribuidos uno cada dos cursos. El Equipo de Orientación Escolar está conformado por una psicóloga y una psicopedagoga.

3.2. *Características colegio gestión privada - Colegio B*

La institución pertenece al Obispado de San Isidro y está ubicada cerca del casco histórico de dicha localidad. Brinda una propuesta educativa de jornada simple extendida, desde el Nivel Inicial hasta el Secundario. No percibe subvención estatal. La mayoría de los padres de los alumnos cuentan con formación terciaria y universitaria. La participación de las familias en el colegio es muy alta. En el nivel Secundario, hay doce secciones, dos por nivel, tiene una matrícula de doscientos cincuenta y siete alumnos. Cuenta con dos Orientaciones en la Educación Secundaria Orientada, la modalidad de Comunicación y la de Ciencias Sociales. La estructura del nivel está formada por la directora y la vicedirectora, el coordinador del departamento de alumnos; y seis preceptores del nivel, distribuidos uno por cada año, y el Departamento de Orientación Psicopedagógico (DOP). Este nombre, en lugar de Equipo de Orientación Escolar (EOE), fue establecido en 2010, y hoy día, en la práctica cotidiana institucional, se

sigue denominando de este modo. Está formado por una psicopedagoga, un psicólogo y dos orientadores-tutores. Estos acompañan la trayectoria escolar de los alumnos desde el ingreso y hasta el egreso del secundario. Los docentes en su mayoría son titulares, hay un bajo porcentaje de solicitudes de licencia. Las suplencias son esporádicas. Hay poco ausentismo docente.

TABLA 1. Variables de la investigación

VARIABLES	DEFINICIÓN
Grado de articulación con las distintas estructuras de la institución.	El EOE en la organización del colegio. Describe cómo es la relación e interacción con el Equipo Directivo y las demás coordinaciones.
Conformación del EOE y sus roles.	Evidencia y describe la composición del EOE y qué actividades desempeñan.
Condiciones laborales y jerarquización del rol.	Es el modo en que la actividad se desarrolla. Evidencia disponibilidad horaria y si es trabajo en planta funcional o extraprogramático. Estas condiciones están en estrecha relación con la jerarquía organizacional de la escuela.
Funciones-actividades y tareas que lleva a cabo el EOE.	Describe las actividades que llevan a cabo sus miembros en la institución educativa. Están en concordancia con el desempeño de rol.
Grado de intervención de las funciones del EOE en la institución.	Explica cuándo participa el EOE en la demanda del colegio. Describe las situaciones y motivos que generan la intervención del EOE.
Percepción y pensamientos de los miembros acerca del funcionamiento del EOE.	Describe cómo evalúan sus miembros al EOE. Evidencia satisfacción o no en el desarrollo de la tarea diaria.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. Guía de preguntas para las entrevistas y relación con las variables

PREGUNTAS	VARIABLES SOBRE LAS QUE INTENTAN RECABAR INFORMACIÓN
¿Con qué estructura organizacional se vincula el Equipo de Orientación Escolar? ¿Cómo se desarrolla la articulación con los diferentes órganos de Gestión Institucional? ¿En qué lugar de la estructura jerárquica organizacional está el EOE? ¿Qué relevancia tiene a nivel organizacional?	-El grado de articulación con las distintas estructuras de la institución. -Conformación del EOE y sus roles.
-¿Quiénes conforman el EOE? ¿Cuáles son los roles que llevan a cabo?	-Condiciones laborales y jerarquización del rol.

<p>-¿Cuáles son las condiciones laborales del EOE: disponibilidad horaria de los integrantes, personal de planta o extracurricular, asesoramiento externo (monotributistas)? ¿Cómo fue la selección de los miembros del EOE?</p> <p>-¿Cómo trabaja el Equipo de Orientación Escolar (EOE): procedimientos, tareas específicas, derivaciones, etc.? ¿Y sobre estos aspectos vinculados con la gestión institucional: Proyecto Educativo Institucional - Coordinación pedagógica con profesores - Disciplina escolar - Acuerdo de Convivencia Institucional - Trabajo con padres y comunidad escolar - Evaluación de los estudiantes? -¿Qué área o ámbitos son las que generalmente trabaja el EOE? ¿Con qué criterios son distribuidas las tareas en el EOE?</p> <p>-¿Cuáles son las intervenciones (o consultas) más recurrentes que recibe el EOE? En las reuniones institucionales que participa o lleva a cabo el EOE, ¿cuáles son los asuntos más frecuentemente tratados? ¿Cuáles son los de mayor conflictividad?</p> <p>-¿Cuál es su visión actual sobre el EOE en la institución? ¿Cuáles serían los factores fundamentales para la gestión del EOE? ¿Qué balance hace sobre el funcionamiento del EOE? ¿Desde que se instaló-creó el EOE en la escuela, qué cambios se han generado a partir de su aparición en el nivel secundario?</p>	<p>-Sobre funciones-actividades y tareas que lleva a cabo el EOE.</p> <p>-Grado de intervención de las funciones del EOE en la institución.</p> <p>-Percepción y pensamientos de los miembros acerca del funcionamiento del EOE.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

TABLA 5. Datos recolectados Colegio A

Variables	Equipo Directivo	EOE	Profesores
El grado de articulación y vinculación con las distintas estructuras de la institución.	Depende del Equipo Directivo. Se lo convoca para tratar problemáticas grupales e individuales de los alumnos.	Conocen dónde se ubica el EOE en la estructura organizacional.	Desconocen. Algunos mencionan que es parte del <i>staff</i> de la Vicedirección.
Conformación del EOE y sus roles.	Conocen su conformación y roles.	Psicopedagoga y psicóloga. Tienen en claro los roles de cada una.	Conocen su conformación. Acceso a los cargos: por concurso-acto público docente, horas titulares, provisionales o suplentes. Los docentes dicen desconocer sus roles porque «no vienen mucho» al colegio.
Sobre funciones-actividades y tareas que lleva a cabo el EOE. Grado de intervención del EOE en la institución.	A partir de la convocatoria del Equipo Directivo. Se deriva a la psicopedagoga por cuestiones académicas y a la psicóloga, por temas de disciplina-convivencia-vínculos.	Prevención de situaciones problemáticas individuales y grupales de los alumnos, inclusión, dificultades del aprendizaje y la socialización, alumnos con integración, estrategias para profesores sobre el mejoramiento de sus prácticas docentes, Educación Sexual Integral (ESI), problemas de convivencia.	No todos conocen las funciones y actividades del EOE. Desconocen cómo se distribuyen las intervenciones y cuáles son las de mayor conflictividad.
Percepción y pensamientos de los miembros acerca del funcionamiento del EOE	Coinciden en que el trabajo que desarrollan es muy bueno. Aunque destacan que deberían estar más tiempo en la institución.	Mencionan como rasgo destacable la cooperación que existe con el Equipo Directivo. Resaltan, por otro lado, escasez de personal y de tiempo de encuentro con profesores-directivos.	Opiniones diversas: para algunos es muy importante el rol que cumplen, mientras otros no saben qué responder pues no los «ven nunca en el colegio».

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 6. Datos recolectados Colegio B

Variables	Equipo Directivo	EOE	Profesores
El grado de articulación y vinculación con las distintas estructuras de la institución.	Mediante la interacción permanente con el EOE, los docentes y las familias. Es parte integrante del Equipo Directivo.	A través de la comunicación institucional (mail-presencial), solicitudes de intervención de los profesores y familias, y reuniones con profesores y directivos.	Lo ubican en el organigrama institucional conectado horizontalmente con el Equipo Directivo.
Conformación del EOE y sus roles.	Psicólogo, psicopedagoga, y dos orientadores, que son profesores del colegio.	Los orientadores son el contacto directo con los profesores y alumnos. Derivación por caso: psicopedagoga, temas de aprendizaje; psicólogo, sociales-vinculares o disciplinarias.	Conocen su conformación y roles. La presencia de los miembros del EOE es visible para todos los profesores.
Sobre funciones-actividades y tareas que lleva a cabo el EOE. Grado de intervención del EOE en la institución.	Revisión del Acuerdo de Convivencia Institucional, Proyecto de Educación Sexual Integral. Jornadas de capacitación con los docentes, reuniones con padres y profesionales externos. Inclusión educativa.	Seguimiento de las trayectorias escolares, proyectos de integración, vínculos entre alumnos o grupos de alumnos (disciplina), orientación vocacional (5.º y 6.º año), reuniones con las familias, alumnos y profesores. ESI, inclusión y admisión de alumnos.	Conocen las funciones, la distribución de tareas y roles que llevan a cabo los miembros del EOE. Reconocen la participación del EOE en la revisión del Acuerdo Institucional de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional.
Percepción y pensamientos de los miembros acerca del funcionamiento del EOE.	El trabajo que lleva adelante el EOE es muy importante para el colegio. Es un apoyo para nosotros, para docentes y las familias.	Consideran que son un pilar muy importante que sostiene la relación entre familia-colegio, aunque comentan que debería sumarse más personal al equipo de trabajo.	El EOE es un soporte fundamental para el docente. Hay satisfacción con la participación del EOE en las situaciones donde se demanda su intervención.

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

Una de las primeras cuestiones que reviste especial atención es cómo el tipo de gestión institucional de un colegio condiciona el funcionamiento del EOE. En el análisis y el detalle de las tareas que lleva adelante el EOE en el Colegio A, se reconoce que las mismas cumplen con los marcos prescriptivos-normativos establecidos por la provincia de Buenos Aires, mientras que en la institución de gestión privada, Colegio B, el desempeño y funcionamiento del EOE, además de cumplir con los preceptos de

la normativa oficial, se inscribe dentro de una organización escolar que aprende. Pues lo que resalta en el Colegio B son las condiciones que postula Bolívar (2001) para que la escuela se conforme como una organización que aprende:

Si no hay proyectos de trabajo conjuntos, no hay base para el aprendizaje organizativo. Estos presuponen, una aceptación compartida de visiones y necesidades, que debe –entonces– ser el punto primero de actuación y, a su vez, ir provocando un cambio en la cultura escolar (por ejemplo, del individualismo). Justo entonces, se puede hablar de desarrollo de la organización, que cuando llega a institucionalizarse, por procesos internos y conjuntos de autorrevisión y planes de acción para el desarrollo, daría lugar a irse acercando a una organización que aprende. (p. 5)

Se presenta, también, una relación entre intervención y margen de autonomía que reviste características distintas en cada colegio. En el Colegio A, la intervención del EOE está bien definida y el margen de autonomía está acotado. Prevalece un modelo de gestión normativo, que establece un estilo verticalista.

En la Escuela B, se nota que la organización escolar tiende a ajustarse a un modelo horizontal. También, se evidencia claridad en el campo de intervención, pero con un margen de autonomía amplio. La explicación de ello lo aportan Narodowski y Andrada (2004), al explicitar que las instituciones educativas privadas constituyen subsistemas que se presentan indeterminadamente autónomas con la burocracia, la administración y el control estatal, lo que genera que en estos subsistemas existan grandes márgenes de autonomía para establecer definiciones respecto a actividades educativas como los horarios de las clases, a cómo se contrata y se elige al personal docente, etc. Se observa cooperación entre los miembros del EOE, donde todos aportan conocimientos y diferentes perspectivas que enriquecen los distintos abordajes y establecen lazos de responsabilidad compartida en las metas que se establezcan. El intercambio de conocimientos, experiencias y habilidades que exhibe esta institución entre el EOE, profesores y Equipo Directivo favorece la creatividad, el aprendizaje, la interdisciplina y crece el sentido de pertenencia a la institución. En este tipo de organización el EOE genera abordajes-intervenciones de manera integral a las problemáticas que se presentan. En síntesis, este modelo «se preocupa del análisis y del abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo o el futuro deseado, la gestión se presenta como un proceso de resolución de nudos críticos de problemas» (Casassus, 2002, p. 56).

Con respecto a la dinámica del funcionamiento del EOE y la articulación con el Equipo Directivo en cada institución, se reconoce que en el Colegio A está determinado por la derivación. Cuando interviene el EOE lo hace atendiendo al alumno «problema» que presenta alguna dificultad, evidenciando una intervención de tipo clínica-médica. Se aprecia un desalojo de la dimensión pedagógica, ya que el alumno «problemático» manifiesta toda una serie de conductas, cuya explicación se centra en los aspectos personales-familiares y sociales, y no se consideran en el análisis las variables pedagógico-didácticas, ni las prácticas institucionales. Si en el Colegio A la modalidad de trabajo del EOE se da dentro de una estructura rígida y de organización vertical, cuyo denominador común en sus intervenciones es la derivación, en el Colegio B, los profesores, EOE y Equipo de Conducción definen y encuadran las dificultades que presentan los alumnos como problemáticas individuales-grupales e institucionales. Construyen, de manera colaborativa, conocimiento, que se va

enriqueciendo con los distintos puntos de vista de profesores, de los miembros del EOE y del Equipo Directivo. Es una organización «donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto» (Senge, 1990, p. 3). De esta manera, se establece, en el Colegio B, un cambio que va desde la acción aislada, de dependencia y la falta de compromiso profesional hacia la colaboración entre los profesionales, que tendrán autonomía, fomentarán la participación colectiva y la responsabilidad profesional (Romero, 2008). Lo que finalmente transforma a esta institución en una comunidad de aprendizaje.

6. Conclusiones

Este trabajo permite vislumbrar qué ocurre con los Equipos de Orientación Escolar en dos escuelas de nivel medio de la Provincia de Buenos Aires. Agrega, también, un análisis que los estudios llevados a cabo en nuestro país por Bayeto (2016), Greco (2014 y 2015), Bertoglio, Corizzo y Steiman (2017) y los trabajos de Gairín (1985), Vélaz de Medrano *et al.* (2013) y Oliveros y Vares (1990), producidos en España, no exhiben: el contraste y comparación entre colegios públicos y privados de los Equipos de Orientación Escolar.

En el colegio de gestión estatal, lo investigado en este estudio coincide, por un lado, con las problemáticas del EOE descritas por Bayeto (2016). Así, se pudo verificar la burocratización, el automatismo de las derivaciones y la psicopatologización de los problemas educativos. Y, por otro lado, con Greco (2014), sobre la tendencia del EOE en ofrecer respuestas individuales a situaciones que no dejan de ser institucionales. En el análisis y el detalle de las tareas que lleva adelante el EOE, se reconocen que las mismas cumplen con los marcos prescriptivos-normativos establecidos por la Provincia de Buenos Aires. La intervención del EOE está bien definida y el margen de autonomía está acotado. En las instituciones educativas estatales «además de la escasez de recursos financieros, poseen una creciente burocratización de la tarea educadora y en cierta forma una limitación (paradójicamente estatal) para aplicar nuevas herramientas administrativas y pedagógicas» (Narodowski y Andrada, 2004, p. 212). Prevalece en esta institución un modelo de gestión normativo y los miembros del EOE desarrollan las actividades de manera aislada. Es un contexto predominantemente tecnocrático.

Por su parte, en el colegio de gestión privada se observa una coincidencia con lo señalado por Greco (2015), cuando señala que la reformulación en los EOE de los colegios privados, de sus prácticas y concepciones es lo que desembocó en modelos de intervención distintos para poder dar respuestas a la problemática presentada en el ámbito de las instituciones educativas estatales. Construyen, de manera colaborativa, conocimiento, que se va enriqueciendo con los distintos puntos de vista de profesores, de los miembros del EOE y del Equipo Directivo.

Las cuestiones mencionadas anteriormente permiten apreciar un mejor funcionamiento del EOE en el colegio de gestión privada que en el público, pues la autonomía y el margen de flexibilidad que exhibe en sus prácticas, el estilo de gestión colaborativo del Equipo Directivo, el rol de los orientadores y su participación como miembros

del EOE son las características que lo fundamentan. Finalmente, para futuros trabajos sobre el tema, quedan abiertas algunas preguntas sobre las cuales profundizar: ¿En qué medida los hallazgos de este estudio pueden ser comunes a otras escuelas de la Provincia de Buenos Aires? ¿Se mantienen las diferencias encontradas en el funcionamiento de los dos EOE estudiados al analizar otros colegios de gestión estatal y privada? ¿Qué pasa en colegios de otras jurisdicciones y de otras provincias?

7. Referencias bibliográficas

- ANDRADA, M. (2003). Descentralización, regulaciones y modelos de autonomía. Una perspectiva comparada entre Buenos Aires y San Pablo (1996-2002). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 291-338.
- BAQUERO, R. (2000). *Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- BAYETO, G. (2016). Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la Perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: El caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en Escuelas Medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas. *Investigaciones en Psicología*, Año 21, 1, 13-25.
- BERTOGLIO, M.; CORIZZO, M. y STEIMAN, B. (2017). Los equipos de orientación escolar en el sistema educativo: la construcción de legajos grupales: una mirada interdisciplinaria. *Ingenium*, 3(6), 18-20.
- BOLÍVAR, A. (2001). Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo*, 3(18), 1-11.
- CASASSUS, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75), 49-69.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2007). *Ley de Educación Provincial n.º 13688*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2009). *Disposición 01/09*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en http://www.servicios.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiasse/normativa/documentosdescarga/disp_01_09_equipos_de_distrito.pdf.
- ESCORCIA-CABALLERO, R. y GUTIÉRREZ-MORENO, A. (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Educación y Educadores*, 12(1), 121-133.
- GAIRÍN, J. (1985). El Departamento de Orientación desde la perspectiva de la Organización Escolar. *Educar*, 8, 33-60. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn8/0211819Xn8p33.pdf>
- GRECO, M. (2014). Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar: Entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. En *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible: http://baseries.flasco.org.ar/uploads/productos/1260_01.pdf
- GRECO, M. (2015). Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea. En *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- KRICHESKY, G. J.; MARTÍNEZ G., C. y GARCÍA B., A. (2010). El Orientador Escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.

- KRÜGER, N. y FORMICHELLA, M. (2012). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. *Perspectivas*, 6(1), 113-144.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL n.º 26606. (2006). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- MOLINA RUIZ, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- NARODOWSKI, M. y ANDRADA, M. (2004). Monopolio estatal y descentralización educativa. Una exploración en América Latina. *Revista de Educación*, 333, 197-219.
- OLIVEROS, L. y VARES, M. (1990). Institucionalización de la orientación. *Revista Complutense de Educación*, 1(2), 291-302.
- ROMERO, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor SA.
- SENGE, P. (1990). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires, Argentina: Granica/Vergara.
- SILEONI, A. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=3d823c14-8d1d-48ab-bf81-b58fee28b2cc
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C.; MANZANARES MOYA, A.; LÓPEZ MARTÍN, E. y MANZANO SOTO, N. (2013). Competencias y formación de los Orientadores Escolares: Estudio Empírico en nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*, n.º Extra 1, 261-292. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249>

POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA: DE LA VANGUARDIA A LA RETAGUARDIA

*Policies of quality assurance of higher education
in Bolivia: From the vanguard to the rear*

Willy W. CHAMBI ZABALETA
Bolivia
Correo-e: wchambi@gmail.com

Recibido: 9 de marzo de 2021
Envío a informantes: 19 de marzo de 2021
Aceptación definitiva: 3 de mayo de 2021

RESUMEN: En el primer lustro de la década de los noventa, Bolivia estuvo a la vanguardia en la generación de políticas públicas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, junto a países como Argentina y Colombia; sin embargo, las políticas bolivianas no llegaron materializarse, dejando así a Bolivia como el único país de la región que no cuenta con una agencia de acreditación de la calidad de la educación superior. Otros países de la región han consolidado sus agencias de acreditación, logrando mejorar la calidad de sus instituciones universitarias y sus programas académicos. Este manuscrito intenta una descripción de las razones que habrían frustrado la iniciativa boliviana, narra las experiencias de Argentina y Colombia y cierra puntualizando qué puede aprender Bolivia para recuperar el tiempo perdido.

PALABRAS CLAVE: Universidades; Bolivia; aseguramiento de la calidad; acreditación.

ABSTRACT: In the first five years of the 1990s, Bolivia was at the vanguard in the generation of public policies to ensure the quality of higher education, along with countries such as Argentina and Colombia; however, Bolivian policies did not materialize, thus leaving Bolivia as the only country in the region that does not have an accreditation agency for the quality of higher education. Other countries have consolidated their accreditation agencies, reaching and improving the quality of their university institutions

and their academic programs. This paper attempts a description of the reasons that may have frustrated the Bolivian initiative, narrates the experiences of Argentina and Colombia, and closes by specifying what Bolivia can learn to make up for lost time.

KEY WORDS: Universities; Bolivia; quality assurance; accreditation.

1. Introducción

LA NECESIDAD DE ASEGURAR la calidad de la educación superior, ante la masificación de la matrícula y las instituciones terciarias, ha generado una ola de políticas públicas y ha suscitado un nuevo y amplio campo de estudio (Duque, 2020). Estados Unidos, por ejemplo, ha puesto especial énfasis en procesos de acreditación institucional, de competencias y consejos de licenciamiento a través de agencias regionales organizadas por las propias instituciones terciarias. Europa, por su parte, inició un proceso de cumplimiento de requisitos y estándares mínimos para promover la movilidad y la integración (Lemaitre, 2015). Estos procesos no están exentos de críticas, algunos señalan que estos pueden ser costosos, ineficientes y en ciertos casos simplemente como una forma de legitimarse frente a la opinión pública, inhibiendo la creatividad institucional (Andreani *et al.*, 2020).

Desde la década de los años 90, América Latina empezó también a ver con mayor atención la calidad de la educación superior; por una parte, debido a la creciente matrícula de educación superior y, por otra, a la imposición de políticas económicas provenientes de los bloques de países que financiaban programas para paliar las crisis en los diferentes países de la región (Fernández, 2017). Como parte de este proceso, Bolivia reorganizó su sistema educativo con la Ley 1565 de Reforma Educativa. En esta se mencionaba por primera vez la creación de una agencia de acreditación de la educación superior. Países como Argentina y Colombia tomaron de decisiones similares. En 1995, Argentina aprobó la Ley 24.521 de Educación Superior, creando la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que entró en vigencia un año más tarde. En 1992, Colombia también aprobaba Ley 30 de Educación Superior, creando el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Con base en la Ley 1565, Bolivia intentó sin éxito la apertura de su agencia de acreditación, en cambio Argentina y Colombia, contemporáneas en la promulgación de leyes, lograron satisfactoriamente abrir y consolidar sus experiencias en esta materia. En adelante, se describe, primero, el camino y los obstáculos que Bolivia enfrentó en su intento de crear una agencia de acreditación y, segundo, se sugiere qué puede aprender Bolivia de las exitosas experiencias de Argentina y Colombia, junto a algunas reflexiones aplicadas al contexto nacional.

2. Políticas de aseguramiento de la calidad en educación superior en Bolivia, Argentina y Colombia

En la región sur de América Latina, Bolivia es el único país que no cuenta con una agencia, o ente similar, dedicada a velar por la calidad de la educación superior; sin embargo, y aunque parezca contradictorio, Bolivia, junto a Colombia y Argentina,

fue uno de los primeros países de la región en formular políticas públicas en esta materia. En 1994, la Ley 1565 de Reforma Educativa –ahora derogada– planteaba la creación del Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED). Bolivia, habiendo estado en la vanguardia, no ha tenido la capacidad de implantar y llevar a cabo las intenciones planteadas primero en la Ley 1565 y luego en la vigente Ley 070 de Educación. Esta última instruye la creación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU), pero que, desde su promulgación en diciembre de 2010, aún no muestra mejor suerte que su antecesora.

TABLA 1. Agencias nacionales de evaluación y acreditación de la educación superior

País	Agencia
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
Bolivia	Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria
Brasil	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Chile	Comisión Nacional de Acreditación
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Ecuador	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Paraguay	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Perú	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
Uruguay	Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria
Venezuela	Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior

Fuente: Elaboración propia, con base en CONEAU y OEI (2020)

Ante este panorama es inevitable preguntarse ¿por qué Bolivia no logra instaurar una agencia de acreditación, pese al marco normativo existente? Para responder esta pregunta conviene abordar en análisis en dos momentos; el primero debe estar sujeto al contexto de la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994 que proyectaba la creación de la CONAMED; en segunda instancia, se debe girar la atención a la vigente Ley 070 de Educación de 2010 que proyecta la APEAESU.

2.1. *La Ley 1565 y las políticas públicas de aseguramiento de la calidad*

En julio de 1994, el Gobierno del presidente Sánchez de Lozada promulgó la Ley 1565 de Reforma Educativa. Una Ley, dicho sea de paso, bastante resistida por varios

sectores de la sociedad civil, entre ellos el sindicato de maestros, las universidades públicas, sectores indígenas, entre otros (Gamboa, 2009). En cuanto al aseguramiento de la calidad se refiere, la Ley 1565 planteaba en el artículo 21.º la creación del Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED). Este ente, encargado de velar por la calidad de la educación, debía estar compuesto por cinco miembros elegidos por el Honorable Senado Nacional, con una duración en sus funciones de cinco años. Entre sus atribuciones principales estaban la medición y la acreditación de la calidad de la educación; asimismo, debía participar en las recepciones de exámenes de grado de los estudiantes de las universidades privadas, entre otras atribuciones. A decir de la Ley, el proceso relacionado con el aseguramiento de la calidad comprendía las fases de autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

La puesta en práctica de estas determinaciones, sin embargo, fue uno de los mayores fracasos de la política educativa de la década de los años 90 (Rodríguez, 2009). El Ministerio de Educación, las universidades públicas y privadas entablaron un conjunto de reuniones con la intención de buscar consensos y acuerdos que permitan instaurar el CONAMED; no obstante, vanos fueron los esfuerzos, puesto que los resultados deseados nunca fueron alcanzados.

Del conjunto de documentos analizados para este estudio, se pueden identificar al menos cuatro obstáculos: (1) el conocimiento técnico del tema, (2) la desconfianza y susceptibilidad entre los actores, (3) la defensa de la autonomía universitaria y (4) la estrategia y debilidad de negociación de los gobiernos de turno. A continuación, se describe cada uno de ellos.

El primero, en palabras de Lamo de Espinosa (1998), la evaluación y acreditación en Bolivia era un tema virtualmente desconocido a nivel nacional. Bolivia, para ese entonces, no tenía el constructo teórico requerido, ni los profesionales especializados en la materia. Estas carencias, continúa el autor, «... provocaron, en muchos casos, confusiones y erróneas interpretaciones, es el caso de términos tales como calidad educativa, evaluación, acreditación, calificación, medición, eficiencia, eficacia, efectividad, equidad, pertinencia y otros» (Daza, 2003, p. 9). En la misma línea, Rodríguez y Weise (2003) coinciden en señalar que altas autoridades de un par de universidades públicas confundían términos como diagnóstico y acreditación, lo que ambos califican de «confusiones técnicas propias de la época» (p. 140). Esta «nueva» terminología, muy poco usada y conocida para ese entonces en el conjunto de las instituciones universitarias, provocó interpretaciones erradas, confusiones y en algunos casos confrontaciones. Aquí conviene aclarar, por ejemplo, la diferencia entre certificación y acreditación, ya que ambas palabras no son sinónimas. Certificación es el reconocimiento formal de un logro o cumplimiento; en cambio, acreditación es el estatus, legitimidad o idoneidad de una institución, programa o módulo de estudio, otorgado por un organismo designado al efecto en el sistema de educación superior (INQAAHE, 2020).

Para el segundo obstáculo, Lamo de Espinosa (1998) señala a que la ambigüedad en la redacción de la norma y la falta de diálogo en la construcción y puesta en práctica de la política pública generaron un ambiente de desconfianza. Las universidades «... interpretaron la Ley 1565 como un instrumento punitivo en manos discrecionales de un organismo sesgado y engendrado por el sistema político y no, como pretendía y entendía el gobierno, un mecanismo técnico de mejoramiento de su calidad educativa» (Lamo de Espinosa, 1998, p. 14). A esto se sumaron las diferencias políticas en el

interior del ente coordinador del Sistema de la Universidad Boliviana, quienes vieron a la evaluación y la acreditación como ideología neoliberal y que en última instancia podía desembocar, por una parte, en un tema simplemente de ajuste de presupuesto y, por otra, en un control del Gobierno sobre las universidades.

Para el tercer obstáculo, defensa de la autonomía universitaria, Daza (2003) suscita que al interior de las universidades públicas se registraron fuertes disputas entre quienes defendían lo tradicional y conservador –autonomía a ultranza– y quienes buscaban dar un salto hacia la modernidad académica –evaluación–. Desafortunadamente, se impuso lo «tradicional y conservador» y la lucha se la llevó, por un lado, a las protestas en la calle y, por otro, a la Corte Suprema de Justicia, demandando la inaplicabilidad de lo dispuesto en la Ley, por considerarla atentatoria contra la autonomía universitaria, además de ser extemporánea, dado que las universidades, a decir de sus autoridades, ya habían avanzado en esa materia (Rodríguez y Weise, 2003). Esta fuerte oposición por parte de las universidades públicas, sustentada en la fuerte autonomía, fuerte cogobierno en la gestión y fuerte corporativismo en su interior, no habría permitido que en Bolivia se consolide una agencia de acreditación unificada para todas las universidades. Por su parte, las universidades privadas habrían acatado la disposición, aunque sin mucho convencimiento (Rodríguez y Weise, 2003). Cabe señalar que el poder de negociación del sector privado es bastante menor que el de sus pares públicos, dado que, por mandato de la Constitución boliviana, las universidades privadas no gozan de autonomía académica y están bajo tuición del Ministerio de Educación.

El cuarto obstáculo está ligado a la debilidad en la estrategia de negociación y diálogo de los gobiernos de turno frente universidades públicas y autónomas. Por una parte, Rodríguez (2009) argumenta que los dispositivos de la política pública eran bastante débiles y altamente susceptibles a las presiones de la universidad pública, quienes en última instancia lograron neutralizar la aplicación de la norma y «desafiar» al Gobierno al tomar la decisión de instalar su propia «agencia» de evaluación y acreditación, como una forma de legitimarse frente al escrutinio público. Por otra parte, también es cierto que los gobiernos de turno tampoco impulsaron decididamente la consecución de lo dispuesto en la ley, en consecuencia, el tema universitario en general fue perdiendo fuerza dentro de la agenda de las políticas públicas. A esto se sumó que los cuadros políticos siempre mostraron precaución ante el advenimiento de periodos electorales (Lamo de Espinosa, 1998).

En el ala de enfrente, las negociaciones entre el Gobierno y las universidades privadas fueron menos dificultosas y decidieron implantar otros mecanismos para evaluar a las universidades privadas, aunque sin fines de acreditación. Por ejemplo, en 1997, se evaluó a todas las universidades privadas, sin un marco legal concreto, y como resultado de ese proceso cuatro fueron cerradas; algunas por deficiencias en la infraestructura y gobierno institucional y otras por la falta de autorización de funcionamiento (Rodríguez y Weise, 2006). Otro mecanismo, esta vez dentro del marco legal, está relacionado con la categorización de las universidades privadas como (1) universidades iniciales y (2) universidades plenas. Universidad Inicial era aquella que tenía autorización de apertura y funcionamiento cumpliendo criterios mínimos. Para subir de nivel, Universidad Plena, se debía pasar por un proceso de autoevaluación, evaluación externa y, finalmente, la certificación de Universidad Plena, descrito en el Reglamento General de Universidades Privadas de 2001.

2.2. *La Ley 070 y las políticas públicas de aseguramiento de la calidad*

En la Ley 070 de diciembre de 2010 se instruye, en su art. 68.º, la creación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria, cuyo funcionamiento y financiación debieran estar regulados por decreto supremo. No están descritas, sin embargo, las funciones que debiera cumplir. Se señala, no obstante, que la evaluación es un proceso de cualificación de la calidad de la educación superior universitaria y que contempla la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación social. La acreditación se otorgaría cuando la evaluación fuera favorable.

Un elemento importante de señalar es la incorporación de la «evaluación social». No se tienen antecedentes de este tipo de evaluación sobre las universidades en Bolivia, la ley tampoco menciona la dimensión o concepto de lo que esto podría involucrar. Yapu (2016) señala que «Esta idea es nueva e interesante, pero no se sabe cómo puede aplicarse pues supone que los padres de familia o sus representantes participen en la evaluación de la formación universitaria» (p. 139).

Otro aspecto adicional de la Ley con relación a la acreditación es la disposición de dar continuidad a la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias¹ (CNACU) de manera transitoria y hasta que se implemente la APEAESU. La CNACU está conformada por representantes del Viceministerio de Educación Superior, el Viceministerio de Ciencia y Tecnología, el Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivia y la Asociación Nacional de Universidades Privadas. Sus funciones son:

- Coordinar procesos de evaluación y acreditación ante el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias-SUR (Sistema ARCU-SUR);
- Conformar y administrar el registro de pares evaluadores y observadores;
- Promover procesos de autoevaluación;
- Coordinar el desarrollo y seguimiento del proceso de evaluación externa;
- Gestionar la creación e implementación de la APEAESU (Mercosur Educativo, 2020).

Por la información disponible de la CNACU, se puede advertir que esta simplemente cumple funciones de coordinación entre el Ministerio de Educación de Bolivia y el Mercosur, básicamente para la organización de las convocatorias de acreditación de carreras bajo el Sistema ARCU-SUR. En la revisión documental llevada a cabo para este manuscrito, se hizo evidente que no existe otra información sobre los avances que la CNACU pudiera haber materializado respecto de sus demás funciones, como la de gestionar la creación e implementación de la APEAESU. Evidentemente, esta afirmación deberá ser corroborada por autoridades responsables de la CNACU, dado que este ente transitorio es el responsable de la implantación de la APEAESU.

¹ No existe información pública de la base legal de creación de la CNACU. La vigente Ley 070 de Educación, Disposición Transitoria Sexta, señala que la CNACU «... en actual funcionamiento, cumplirá las funciones de Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, mientras dure el proceso de implementación según las prerrogativas en la presente ley». Esta disposición, por tanto, no crea la CNACU, sino que le otorga funciones. El autor es consciente de que esta afirmación es contraria a la mayoría de documentos oficiales y académicos, que señalan que la CNACU fue creada por la vigente ley de educación, lo cual no es así.

En otro orden de cosas, es escasa la reflexión literaria respecto de los avances en la implantación de la APEAESU. Parece ser que no han existido esfuerzos por parte de las autoridades gubernamentales de asumir decididamente la consecución de las políticas de aseguramiento de la calidad. En un informe de la educación superior de América Latina 2016, en su capítulo Bolivia, se señala que la APEAESU no tenía, «Hasta... febrero de 2016, avances ni resultados concretos no solamente en términos de su estructuración, sino también en la construcción y definición de sus propios instrumentos, manuales, procedimientos y criterios de calidad» (Martínez *et al.*, 2016, p. 21).

En el escenario de la Ley 1565, se pudo notar que los gobiernos de turno llevaron adelante algunas acciones destinadas a materializar una agencia de acreditación, más allá de su fracasado intento; sin embargo, en el vigente orden normativo de la Ley 070 no se identifican acciones que permitan vislumbrar que Bolivia tendrá pronto una agencia de evaluación y acreditación. En este contexto, Bolivia pasó de estar en la vanguardia en la formulación de políticas públicas en esta materia al rezago del aseguramiento de la calidad de la educación superior. Es más, desafortunadamente para los ciudadanos bolivianos, Bolivia es el único país de la región sudamericana que se encuentra en la categoría de países con «Sistemas de aseguramiento de la calidad en reestructuración/iniciación» (Brunner y Miranda, 2016).

No se puede dejar de señalar, no obstante, que las universidades tanto públicas como privadas han emprendido algunas acciones sectoriales de autoevaluación con fines de acreditación; por ejemplo, las universidades públicas, aglutinadas en el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, han conformado su propio «Sistema de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana (SEA-UB) que se ha implementado a partir del IX Congreso Nacional de Universidades realizado el año 1999» (Martínez *et al.*, 2016, p. 21). Otro ejemplo que se puede rescatar es la participación de un buen número de programas de pregrado de universidades públicas y privadas en atención a las convocatorias del Sistema ARCU-SUR. Estas experiencias, empero, no son analizadas en este documento, dado que no responden a políticas públicas, sino a decisiones «voluntarias» que buscan, presumiblemente, legitimar su desempeño frente a la opinión pública. Asimismo, es importante señalar que estas experiencias se han limitado, hasta 2019, a un número reducido de programas de pregrado, dejando de lado otros niveles de evaluación y acreditación como son el institucional y el de postgrado.

Habiendo visto los principales obstáculos que Bolivia ha tenido en cuanto a las políticas públicas de aseguramiento de la calidad, es momento de estudiar otras realidades y ver qué se puede aprender de las dificultades y desafíos de otros países. Si bien es cierto que no se pueden copiar otras experiencias, al menos se puede reflexionar sobre ellas y elaborar un marco de acciones para el contexto nacional. Así, se ha considerado estudiar las experiencias de Argentina y Colombia, dos países con experiencias consolidadas y que además formularon sus políticas en la primera parte de la década de los noventa, al igual que Bolivia.

2.3. *La CONEAU de Argentina*

Argentina fue uno de los primeros países en Sudamérica en aprobar políticas públicas en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior. La Ley 24521

de Educación Superior de 1995 crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y en 1996 esta comisión entra en funcionamiento. Sus responsabilidades son las de preparar evaluaciones externas; acreditación periódica de carreras de posgrado; pronunciamiento acerca de la creación de nuevas universidades e institutos universitarios (nacionales, provinciales y privadas); acreditación periódica de carreras de grado, reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación. La CONEAU está conformada por doce miembros: seis en representación del Congreso de la nación argentina, tres del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), uno del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), uno de la Academia Nacional de Educación y uno del Ministerio de Educación (CONEAU, 2020).

Guaglianone (2012) señala que el proceso de formulación de políticas públicas en Argentina tuvo al menos tres fases; la primera durante los años 1991 y 1992, caracterizada por la instalación del tema en la agenda nacional y la definición del problema. Aunque Pugliese (2000) considera que el proceso comenzó una década antes. «A lo largo de la década de los ochenta y la primera mitad de la del noventa la discusión del tema de la evaluación institucional universitaria transcurrió sobre la base de ciertos presupuestos» (p. 8) y el dilema de evaluar y no evaluar. La segunda fase, entre los años 1993 y 1995, se concentró en la instalación del tema en la agenda universitaria y discusión de posibles alternativas de solución; finalmente, la tercera etapa desde julio de 1995 en adelante, fase en la que se buscó la institucionalización de la evaluación y acreditación como política nacional reflejada en la Ley 24521.

La experiencia argentina, al igual que otras de la región, no estuvo exenta de conflictos y disputas iniciales. De acuerdo con Néstor Pan, director de la CONEAU, la Ley de Educación Superior fue bastante resistida y el mayor problema ha sido siempre el político (Pan, 2020). Una de las primeras reacciones de las autoridades universitarias fue el rechazo a la ley y la presentación de demandas legales, porque consideraban que la norma estaba en contra de la autonomía universitaria, la cual tenía rango constitucional. «Varias universidades nacionales plantearon ante la justicia la inconstitucionalidad de la Ley de Educación Superior, lo que en varios casos fue aceptado en los tribunales de primera instancia, pero rechazado en tribunales de apelación...» (Fernández, 2017, p. 3).

«Las universidades públicas más tradicionales, como es el caso de la Universidad de Buenos Aires, sintieron las mutaciones de los 90 como una amenaza a su identidad, misión y destino. Esto hizo que su relación con el Estado y la sociedad pasara a un plano más bien defensivo» (Naishtat y Toer, 2005, p. 17). Este contexto generó una relación de desconfianza entre el Gobierno y las universidades, sobre todo con las nacionales agrupadas en el CIN y, en menor medida, con las universidades privadas.

Adicionalmente, Solanas (2009) afirma que la resistencia al cambio en el rumbo de la educación superior se dio por la imposición de la ley, pero también por «... la desconfianza frente a las políticas gubernamentales, la falta de información, el temor a los cambios, el temor a los mecanismos de control de gestión y el desinterés frente a los problemas de la universidad» (Pérez, 1994, p. 220). Estos fueron algunos de los aspectos que contribuyeron a la resistencia nacional.

Por su parte, los estudiantes universitarios hicieron conocer su rechazo a la ley de educación superior a través marchas y asambleas; sin embargo, ellos pusieron especial énfasis en el rechazo a la ley de educación superior más que a la evaluación y acreditación universitaria (Guaglianone, 2012, p. 192). Es más, «los universitarios se

manifestaron a favor de la evaluación, siempre y cuando ésta respete las autonomías al interior de cada universidad, respete las actividades que vienen realizando en torno al tema...» (Solanas, 2009).

«Otro supuesto presente en el debate indicaba que, en el ámbito de la educación en general y de la educación superior en particular, las evaluaciones están necesariamente relacionadas con el intento de instaurar alguna forma de control sobre las instituciones» (Pugliese, 2001, p. 8). Más aun, se creía que, más allá de los propósitos explícitos de la ley de educación superior, los resultados de las evaluaciones tendrían efectos más o menos punitivos y que las intenciones finales de la política estarían orientadas con una voluntad intervencionista e irrespetuosa de la autonomía universitaria (Pugliese, 2001).

«En cuanto a la resistencia desde las universidades privadas, representadas en el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), la misma se centraba en la oposición a la creación de un ente estatal encargado de la evaluación...» (Guaglianone, 2012, p. 192). En su lugar, propusieron que las instituciones universitarias constituyeran mecanismos propios de evaluación externa, un modelo muy parecido al modelo estadounidense, pero en última instancia esa propuesta no prosperó.

Las dificultades que surgieron por la formulación de políticas públicas para la educación superior en Argentina, en especial en lo relacionado con la evaluación y acreditación, demandaron de las autoridades gubernamentales acciones orientadas a cambiar el adverso escenario creado por los actores involucrados. La resistencia inicial, a decir de Pan (2020), se rompió de dos maneras: «Uno, saliendo a hablar con la comunidad universitaria y, por otro lado, no se quiso producir daño a aquellas instituciones que no acreditaban». Para aquellos programas que no acreditaban se los convocaba a programas de mejoras, ellos tenían el deber de invertir y aquellos que no tenían solución se cerraban. Para el caso de las universidades nacionales, se fijaban programas de mejora financiados con fondos públicos.

Un primer paso para generar la confianza necesaria en un proceso tan complejo, por demás delicado, fue la designación del primer presidente de la CONEAU, cargo que recayó en don Emilio Fermín Mignone, quien gozaba de un importante prestigio social en la lucha por los derechos humanos en Argentina durante la dictadura. Este primer paso fue fundamental para crear un ambiente de confianza y así neutralizar los iniciales cuestionamientos a la labor de la CONEAU.

Pan (2020) considera que el primer paso que ayudó a la CONEAU a establecerse fue la experiencia de la evaluación y acreditación de los programas de postgrados. Esta tarea fue realizada por la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) desde 1994. «La tarea realizada por la CAP fue la primera experiencia en acreditación de posgrado sistemática y generalizada realizada en el país y constituyó la prueba piloto para la posterior institucionalización de los procesos de acreditación desarrollados por la CONEAU» (Guaglianone, 2012, p. 194).

El siguiente paso fue la instauración de evaluación y acreditación de programas de grado, las carreras de universidades nacionales que no superaban la acreditación podían participar de programas de la Secretaría de Políticas Universitarias que otorgaba financiamiento para llevar adelante planes de mejora necesarios para alcanzar los estándares de calidad. Esta experiencia ayudó a que cada vez más instituciones se presenten a procesos de evaluación y acreditación. Adicionalmente, Pan (2020) asegura que la CONEAU no apunta a la excelencia, sino a estándares mínimos.

Otro tema que ayudó a la instauración de la CONEAU está ligado a la declaratoria de muchas carreras de «interés público» (y debieron, por lo tanto, acreditarse). Esta declaratoria «... tocó el orgullo de las que no eran de interés público, que hoy quieren serlo... a partir de un acuerdo de calidad que tienen el CIN, el CRUP, el Ministerio y la CONEAU (Pan, 2020, p. 90). Las carreras de medicina, abogacía, contador público e ingenierías fueron las primeras en ser declaradas de interés público, esto provocó un efecto positivo, porque creaba una sensación de buen prestigio frente a la opinión pública, lo que en última instancia dio un impulso a las intenciones de la CONEAU de avanzar en la consolidación de la acreditación como instrumento de mejora de la calidad de la educación superior.

En cuanto a los estándares se refiere, estos son propuestos por los propios decanos de las facultades; por tanto, «... el establecimiento de esas pautas es un elemento fundamental de la transparencia de todo el proceso y el reaseguro de que los parámetros que se utilizan no provienen de actores externos a la universidad» (Pugliese, 2001, p. 4). Es más «La normativa que rige las acreditaciones no está dada por el gobierno ni ninguna agencia internacional, sino que es el resultado del consenso de los mismos actores del sistema universitario» (Pugliese, 2001, p. 4). La CONEAU, en ese sentido, ha funcionado como ente de aplicación de los consensos logrados por los actores universitarios. Esa acción ha contribuido a la generación de un ambiente de confianza entre los rectores y decanos y la administración de la CONEAU, así, se contribuyó a despejar las iniciales insinuaciones de imposición de criterios de evaluación o de intervención y afectación a la autonomía universitaria por parte del ente estatal.

«La práctica de la acreditación de las carreras de grado ha sido considerada por la comunidad académica como una experiencia positiva, en donde se han producido procesos de aprendizaje y de concientización sobre el estado de las carreras...» Guaglianone (2012). Las primeras experiencias de evaluación y acreditación en universidades argentinas «... fueron espantosas, de resultados muy pobres y, sin embargo, hoy están con resultados muy buenos, todavía se tiene un 15 % de carreras subestándar» (Pan, 2020, p. 94). Esta forma de instaurar procesos de evaluación y acreditación ha permitido que la educación superior en Argentina tenga una evolución cualitativa de su sistema universitario no de manera inmediata, sino de largo plazo, dialogando entre los actores, consensuando criterios y, sobre todo, ayudando a que las universidades comprendan que la evaluación es una herramienta de mejora para las propias universidades y carreras.

Las iniciales ideas y actitudes de desconfianza parecen haberse superado. Los principales actores de esta experiencia, la CONEAU, el CIN y el CRUP, ahora «... comparten la idea de que la evaluación institucional está en función del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria y que este debe ser el contenido que dé sentido a los actos de evaluación» (Pugliese, 2001, p. 6). Es más, «... las resistencias iniciales existentes en el sistema, producto de las tensiones que genera la relación Universidad-Estado, han dejado paso a los consensos constructivos de los que son emergentes las normas de acreditación referidas» (Pugliese, 2001, p. 12).

A veinticuatro años de la creación de la CONEAU, parece ser que los discordes entraron en concordia; las resistencias iniciales que se generaron a partir de la desconfianza, el temor al cambio y la desinformación parecen ser temas superados, y, por tanto, la agenda de la relación entre los actores está centrada en la mejora de la calidad y la búsqueda de consensos constructivos de normas de acreditación.

2.4. *El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia*

El trabajo por la calidad de la educación superior en Colombia no es nuevo, existen al menos tres antecedentes que se remontan incluso hasta la mitad del siglo pasado. La primera acción en esta materia nació con el Decreto 0277 de 1958, que creaba el gobierno universitario y tenía en sus manos la responsabilidad de vigilar el quehacer interno de las instituciones educativas; aunque también se puede mencionar en esta etapa la creación de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de 1957, que se creó con la finalidad de salvaguardar la autonomía universitaria, la libertad de enseñanza, alto nivel de idoneidad, entre otras (Blanco, 2016). El segundo está relacionado con la creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) de 1967, cuya responsabilidad era buscar que las instituciones de educación superior procuren una acción coherente, integrada y eficaz. El tercer antecedente aparece con la Constitución Política de Colombia de 1991, de la que provienen las actuales políticas públicas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

A partir de este nuevo marco normativo, Colombia inició un nuevo capítulo en la historia de la educación superior. El nuevo contexto normativo «... marcó un nuevo escenario de la actuación para todas las formas sociales de la sociedad colombiana» (Blanco, 2016, p. 68) y entre ellas, sin lugar a dudas, la educación superior.

En 1992, Colombia aprueba la Ley 30 de Educación Superior en la que señala que le corresponde al Estado «... velar por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior» (Blanco, p. 70). Asimismo, esta ley aseguró, en su artículo 3.º, la autonomía universitaria como un factor determinante para la calidad educativa, aunque Blanco (2016) disiente señalando que en «Colombia, el proceso de acreditación no se origina del marco de la inspección y la vigilancia del Estado, sino del fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad» (p. 125). Es más, añade la autora, los mecanismos de acreditación son una respuesta a la necesidad que nace de múltiples escenarios, tales como el fortalecer la calidad de la educación, así como de construir un medio para hacer públicos los reconocimientos del logro de altos estándares de calidad que las instituciones universitarias alcanzan en el marco de una creciente demanda en la matrícula de la educación superior.

Algunos críticos señalan que la ley produjo una «desregulación» o la disminución de las funciones del Estado, de control y vigilancia de programas e instituciones, función hasta entonces ejercida a través del ICFES (Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior)» (Gómez, 2016, p. 1). Esta ley habría traído un debilitamiento de las responsabilidades de regulación y control por parte del Estado en una clara muestra de su orientación ideológica neoliberal. Aunque también se enfatiza que un segundo efecto es la incorporación de la autonomía, responsabilidad y autorregulación de las instituciones universitarias (Gómez, 2016).

Como parte de este contexto, se crea el Sistema Nacional de Acreditación, para garantizar que las instituciones universitarias cumplan con los requisitos de calidad. Para dar vida a ese precepto, «se suma la creación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), conformado por académicos [de reconocida trayectoria] antes que por funcionarios gubernamentales, y dedicado a definir los lineamientos a seguir por las instituciones de educación superior en materia de autoevaluación» (Almeida y

Ramírez, 2012, p. 41). El CNA tiene siete miembros, cuya responsabilidad es acompañar y vigilar el cumplimiento del proceso de evaluación de las universidades y emitir recomendaciones al Ministerio de Educación para avalar las carreras de pregrado, postgrado o instituciones que merecen una acreditación.

Algunas características importantes de este modelo son la participación voluntaria de las instituciones y que la acreditación tiene un carácter temporal. En cuanto a la voluntariedad se refiere, algunas voces críticas señalan que esto ha provocado que, por lo general, solo se presenten instituciones con mayores recursos, especialmente las universidades privadas y las universidades públicas que reciben mayores fondos del Estado (Gómez, 2016).

En cuanto al proceso de acreditación, los pasos establecidos son similares a los usados en otros contextos. El proceso comienza con la elaboración de los informes de autoevaluación, este documento contiene los elementos necesarios fijados en los documentos guía y debe ceñirse a lo estipulado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); asimismo, se espera que el documento contenga las principales fortalezas y debilidades encontradas en el proceso. Como segundo paso, se tiene la intervención de los pares evaluadores. «El documento de autoevaluación es el insumo básico para la visita de pares externos, quienes recomiendan o no la acreditación del programa o institución al CNA quien a su vez remite esa decisión al Ministerio de Educación» (Gómez, 2016, p. 4). Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional toma la decisión final de acreditar o no las carreras o instituciones participantes de ese proceso.

Paralelamente a la acreditación, Colombia también cuenta con el Registro Calificado, que tiene un carácter obligatorio y es habilitante. Todas las instituciones universitarias deben registrar sus programas académicos antes de ofrecerlos en el territorio colombiano. (Almeida y Ramírez, 2012, p. 42). Este registro ha permitido registrar los programas académicos ofrecidos por las instituciones universitarias en Colombia, así como controlar la proliferación de programas e instituciones, que en algún momento estaban creciendo sin el control de la calidad y la pertinencia de la educación superior.

Sin lugar a dudas, el proceso de acreditación en Colombia ha permitido mejorar las condiciones de la calidad de la educación superior (Almeida y Ramírez, 2012, p. 40); no obstante, dado el carácter voluntario del proceso, el efecto se ha concentrado en aquellas universidades con mayores recursos o de elite y en las que reciben mejores fondos del Estado. Para la gestión del año 2012, por ejemplo, menos del 20 % de las universidades tenían al menos un programa acreditado, el resto ni siquiera había participado en algún proceso de evaluación. En cuanto a las acreditaciones institucionales, solo el 10 % tenía acreditación. (Universidad Nacional de Colombia, 2012, p. 13); sin embargo, también es bueno advertir que la acreditación «... ahora se ha convertido en la urgencia y necesidad de todas las instituciones, con el fin de acceder a nuevas fuentes de financiación y subsidios» (Gómez, 2016, p. 3).

La acreditación en Colombia, en un periodo de tiempo muy breve, «... ha ganado espacios de legitimidad entre la comunidad académica que se expresa, entre otras manifestaciones, con la decisión voluntaria de instituciones de solicitar acceso al Sistema» (Blanco, 2016, p. 1); adicionalmente, la acreditación ha generado un reconocimiento público por parte del estado; ha generado un aprendizaje invaluable de experiencias participativas en la generación de sistemas de autocontrol y autorregulación. Este modelo de acreditación ha motivado un interés por mejorar la calidad de los servicios

educativos, incluyendo a aquellas universidades que aún no se han presentado, pero que están trabajando en las actividades previas a la autoevaluación, con base en los documentos guía del Consejo.

A poco tiempo de haberse instaurado el programa de acreditación, Revelo (1999) manifestaba que las instituciones universitarias habían iniciado procesos de colaboración con otras instituciones para superar dificultades en la elaboración de sus informes de autoevaluación; otras comenzaron reformas curriculares mucho más pertinentes; crecientes compromisos por la comunidad universitaria. Asimismo, las instituciones que superaban favorablemente las acreditaciones estaban expectantes de gozar de mayores prerrogativas, establecidas por ley (Blanco, 2016, p. 125).

Dada la importancia cada vez mayor asignada a la calidad de las instituciones universitarias, algunas voces críticas alertan de posibles riesgos en los procesos de acreditación. Gómez y Celis (2009), por ejemplo, señalan que habría ciertos aspectos que es necesario analizar en el camino a la consolidación de la acreditación; entre ellos, un alto grado de burocratización en los procesos de acreditación, la homogeneización del sistema de educación superior y la introducción de un fuerte sesgo endogámico, autorreferencial y la clara «... voluntad de lograr la deseada acreditación a toda costa, mediante la minimización de carencias y problemas y construcción de la imagen más positiva posible del programa y la institución» (Gómez, 2016, p. 4).

De todos modos, los procesos de acreditación han contribuido a que las universidades gocen de un mejor prestigio, mayor estatus académico y valoración social. «Esta no solamente otorga estatus social y académico, ahora es condición necesaria para poder participar en programas de crédito educativo y de beca-crédito que se han convertido en una muy importante fuente de ingresos económicos para las universidades...» (Gómez, 2009, p. 4), especialmente, para aquellas de financiamiento privado. Esta experiencia es una práctica común en muchos gobiernos que, ante la necesidad de convencer a las universidades de participar en procesos de acreditación, promueven fondos de financiamiento adicionales o la otorgación de reducción de procesos burocráticos, entre otras.

Finalmente, es importante señalar que la experiencia colombiana en materia de políticas públicas de aseguramiento de la calidad «... ha permitido elevar el nivel de las instituciones y programas académicos, en cuyo propósito, se destaca la acreditación en alta calidad tanto de programas como de instituciones de educación superior» (Blanco, 2016, p. 129).

3. Hacia una experiencia de aseguramiento de la calidad en Bolivia

El fracaso en materia de consecución de políticas públicas referidas a la evaluación y acreditación de la educación superior, tanto en el contexto de la Ley 1565 como de la Ley 070, deja a Bolivia en franca desventaja frente a países que ya tienen consolidados sus entes evaluadores no solo por temas comparativos, sino porque los mecanismos de evaluación y acreditación permiten a las instituciones universitarias, junto a sus programas de pregrado y postgrado, mejorar continuamente su gestión y el cumplimiento de estándares de calidad e ir incorporando la cultura de la evaluación y la mejora continua que permitan brindar programas de formación más pertinentes. Así lo

han demostrado las experiencias de Estados Unidos y Europa que ya llevan décadas trabajando en procesos de aseguramiento de la calidad.

A partir de la experiencia propia de los tropiezos de Bolivia y los caminos recorridos, tanto por Argentina como por Colombia, es posible sugerir ciertos criterios que la educación superior boliviana puede analizar para instaurar su agencia de acreditación de la educación superior.

El primer obstáculo que la experiencia boliviana había encontrado en su intento de instaurar su agencia de acreditación estaba relacionado con la falta de conocimiento técnico y el insuficiente constructo teórico requerido para encarar una labor de esa magnitud. Por una parte, a más de veinte años de los primeros intentos, muchas universidades en Bolivia, no todas, ya han superado de facto ese obstáculo, dado que se han presentado a procesos voluntarios de acreditación, especialmente con el programa ARCU-SUR. Las universidades públicas, por su parte, conformaron su propia Secretaría de Acreditación, esto les ha permitido ganar experiencia y perfeccionar los primeros instrumentos de autoevaluación junto a las dimensiones, criterios e indicadores. Adicionalmente, si bien varias universidades privadas participan de manera voluntaria en procesos de acreditación de carreras en ARCU-SUR, otras han trabajado convenios con instituciones internacionales como el CINDA de Chile, que a inicios de los años 2000 acreditó a varias universidades privadas bolivianas; otras han suscrito acuerdos con universidades extranjeras, como es el caso de la Universidad Privada Boliviana; o tómesese también la experiencia de la Universidad Salesiana de Bolivia, que en 2019 firmó un convenio con la CONEAU para evaluar sus carreras de pregrado.

Así como en la experiencia colombiana y argentina, las universidades en Bolivia han comprendido los beneficios y efectos positivos de la acreditación, tales como un mayor prestigio social, reputación académica, generación de una cultura de autorregulación y autogobierno, entre otros. Esa inicial dificultad, a la par, se puede superar, como lo hicieron en Argentina, generando consensos en la formulación de las dimensiones, criterios e instrumentos de evaluación y evitando la imposición que genera desconfianza y, por consiguiente, descontento en los cuerpos académicos. Es importante considerar la opinión de los expertos provenientes de las propias facultades; así, la APEAESU tendría que ser simplemente el ente que ejecute aquellos acuerdos dictados por profesionales conocedores de sus disciplinas de estudio.

El segundo obstáculo que se había identificado está en relación con la ambigüedad de la norma, que generaba desconfianza y era vista como un instrumento que respondía a una ideología neoliberal. Para superar la desconfianza en la redacción de las guías e instrumentos de evaluación y acreditación, se puede considerar la experiencia acumulada por las universidades en estos últimos años. En Argentina, para superar un obstáculo similar, se trabajó con el apoyo de personas que gozaban de la credibilidad pública. En cuanto los argumentos ideológicos que consideran la acreditación como parte de lo neoliberal, estos estarían superados, ya que la mayoría de las universidades públicas ha participado en procesos de acreditación, tanto a nivel de la Secretaría de Acreditación del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) como en los procesos del programa ARCU-SUR.

El tercer obstáculo que suponía un freno para la instauración de la agencia de acreditación está relacionado con la defensa de la autonomía. La experiencia argentina muestra que la construcción de los instrumentos, la definición de las dimensiones y los criterios de evaluación deben elaborarse sobre la base del respeto a la autonomía,

el gobierno y la gestión de las instituciones y el respeto a las trayectorias de cada universidad. Las acreditaciones, para el caso de Bolivia, pueden comenzar progresivamente, generando confianza entre los actores y disipando dudas de intromisión en la autonomía universitaria; esto puede alcanzarse conformando una comisión de expertos que representen los intereses de las universidades que, con base en su experiencia acumulada, elaboren las primeras guías de autoevaluación, empezando con programas de postgrado a los que se les puede otorgar un «sello de calidad», luego programas de pregrado y, finalmente, proseguir con acreditaciones institucionales, pero ese último peldaño se conseguirá con el paso del tiempo.

La comisión de expertos que daría vida a la APEAESU debería considerar que el objetivo de la acreditación no es, inicialmente, alcanzar la excelencia académica, sino cubrir estándares mínimos; ciertamente, esa perspectiva puede cambiar en el tiempo y cuando la agencia se consolide y la mayoría de las universidades hayan alcanzado los estándares mínimos, se podría iniciar otra etapa destinada a la búsqueda de la excelencia académica. Conviene señalar que la acreditación no siempre es obligatoria, puede ser voluntaria, tiene diferentes finalidades; por ejemplo, generar confianza en la sociedad, promover la mejora continua, asegurar el cumplimiento de la normativa legal vigente. Su alcance también puede ser variable, se pueden acreditar programas de pregrado, de postgrado y/o de toda la institución. Sus consecuencias pueden implicar acceso a recursos económicos adicionales, mantener o cerrar la licencia de funcionamiento de un programa o institución; Bolivia debe definir qué busca con este proceso.

El último obstáculo identificado en este fallido proceso está en la estrategia de negociación de los diferentes gobiernos de turno. La experiencia de la CONEAU ha sido exitosa en tanto que esta, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, ha logrado financiamiento para que las universidades nacionales superen los déficits identificados en los procesos de autoevaluación y sea el Estado el responsable de disponer de los recursos que las universidades requieren para sus planes de mejora. En Colombia, el CNA ofreció subsidios para programas de investigación, becas y créditos educativos a todas las universidades que estaban acreditadas.

En Bolivia, está prohibida la subvención de las universidades privadas, pero eso no significa que no se pueda disponer de fondos concursables para programas de investigación o generar becas para que ciudadanos bolivianos estudien en carreras o universidades acreditadas. Por otra parte, también se pueden brindar mayores prerrogativas a las universidades privadas acreditadas, disminuyendo los procesos burocráticos para la apertura de nuevas carreras o sedes académicas, al estilo de la experiencia colombiana.

Finalmente, es inevitable señalar que, de acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2019), Bolivia ha sido categorizada, por primera vez en su historia, como un país de Desarrollo Humano Alto, aunque con muchos desafíos por superar antes de estar a la par de países como Chile, Argentina o Brasil. De todos modos, en la búsqueda de mejorar la perspectiva de desarrollo económico y social boliviano, el Gobierno y las universidades deben encontrar los mecanismos de comprensión mutua en pro del bienestar del país. Las experiencias de la CONEAU de Argentina y el CNA de Colombia, y seguramente otras de la región, anticipan un panorama favorable para que Bolivia termine implantando una agencia de acreditación que ayude a mejorar la calidad de la educación superior y evitar así la reproducción de las desigualdades sociales, permitiendo que la calidad universitaria sea un verdadero

motor de la movilidad social. Con trabajo mutuo y sincero entre compatriotas bolivianos, la cooperación de los países amigos, es posible superar el rezago de casi tres décadas perdidas en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

4. Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, G. y RAMÍREZ, T. (2012). *La acreditación de la educación superior. Balance y Perspectivas*. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1798>
- ANDREANI, M.; RUSSO, D.; SALINI, S. y TURRI, M. (2020). Shadows over accreditation in higher education: some quantitative evidence. *Higher Education*, 79. 10.1007/s10734-019-00432-1.
- BLANCO, I. (2016). *Impacto de la acreditación en los programas académicos de pregrado de las instituciones de educación superior del caribe colombiano*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Cartagena. Cartagena.
- BRUNNER, J. J. y MIRANDA, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2016/12/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-aseguramiento-de-la-calidad.pdf>
- CONEAU. (2020). *Estructura*. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de <https://www.coneau.gob.ar/coneau/que-es-la-coneau/estructura/>
- CONEAU y OEI. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Iberoamérica*. Recuperado el 23 de noviembre de 2020, de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/OEISistemasNacionalesAseguramientoIberoamerica.pdf>
- DAZA, R. (2003). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria: la experiencia de Bolivia*. Recuperado el 18 de mayo de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139971>
- DUQUE, J. (2020). A comparative analysis of the Chilean and Colombian systems of quality assurance in higher education. *Higher Education*, 10.1007/s10734-020-00633-z.
- ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. (2010). Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez. *Gaceta Oficial de Bolivia*, 20 de diciembre de 2010.
- FERNÁNDEZ, N. (2017). *Argentina: repensando la calidad de la educación superior*. Recuperado el 3 de marzo de 2020, de <https://www.nodal.am/2017/11/argentina-repensando-la-calidad-la-educacion-superior-norberto-fernandez-lamarra/>
- GAMBOA, F. (2009). *De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia*. Recuperado el 3 de mayo de 2020, de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/3544>
- GÓMEZ, V. (2016). *Crisis de sentido y falencias metodológicas del sistema de acreditación colombiano*. Recuperado el 9 de noviembre de 2020, de <https://unal-co.academia.edu/VICTORMANUELGOMEZCAMPO>
- GÓMEZ, V. M. y Celis, J. E. (2009). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020, de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/12704>
- GUAGLIANONE, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina. *Calidad en la Educación*, 36, 187-217. doi:<https://doi.org/10.31619/caledun36.123>
- INQAAHE. (2020). *Analytic Quality Glossary*. Recuperado el 6 de abril de 2020 de <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/#a>
- LAMO DE ESPINOSA, E.; FERNÁNDEZ, J. A.; SAN SEGUNDO, M. J.; IBÁÑEZ, E. y RODRÍGUEZ, G. (1998). *La reforma de la universidad pública de Bolivia*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello & Instituto Universitario Ortega y Gasset.

- LEMAITRE, M. (2015). Aseguramiento de la calidad: una política y sus circunstancias. En A. Bernasconi, *La educación superior en Chile, transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MARTÍNEZ, A.; SANTILLÁN, S. y LOAYZA, M. (2016). Informe nacional: Bolivia. En J. J. Brunner (ed.), *Educación superior en Iberoamérica informe 2016*. Recuperado el 14 de abril de 2019, de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- MERCOSUR EDUCATIVO. (2020). *Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias del Estado Plurinacional de Bolivia*. Recuperado el 15 de noviembre de 2020 de <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/bolivia>
- NAISHTAT, F. y TOER, M. (2005). *Democracia y representación en la universidad, el caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- PAN, N. (2020). Una política de Estado para el mejoramiento de la educación superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 90-95. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27598>
- PÉREZ LINDO, A. (1994). *Alcances y límites de la evaluación institucional de las universidades en Argentina*. En C. Marquis (comp.), *Evaluación universitaria en el MERCOSUR* (pp. 215-223). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAD PARA EL DESARROLLO. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Recuperado el 4 de noviembre de 2020, de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- PUGLIESE, J. C. (2001). La calidad en el Sistema Universitario Argentino. En M. Martín Bris (coord.), *La calidad educativa en un mundo globalizado. Intercambio de experiencias y perspectivas*. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2092714>
- REVELO, J. N. (1999). *El Sistema Nacional de Acreditación en Colombia y su desarrollo actual*. Recuperado el 6 de noviembre de 2020, de http://publicaciones.anuias.mx/pdfs/revista/Revista13_S4A2ES.pdf
- RODRÍGUEZ, G. y WEISE, C. (2003a). Bolivia: la reforma, ¿sin forma? En M. Mollis (ed.), *Las universidades en américa latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- RODRÍGUEZ, G. y WEISE, C. (2003b). *Educación superior universitaria en Bolivia – estudio nacional*. Recuperado el 7 de julio de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/imagenes/0014/001489/148999s.pdf>
- RODRÍGUEZ, G. (2009). *Debates y desafíos: reformas de la educación superior en Bolivia, una sociedad multicultural*. Recuperado el 5 de mayo de 2020, de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2009.7.5.513>
- SOLANAS, F. (2009). *La ley de Educación Superior en Argentina: Un análisis en términos de referenciales de la acción pública*. Recuperado el 3 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000100008
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2011). *Autoevaluación y acreditación, caminos a la calidad: Excelencia académica: el reto de la educación superior competitiva*. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de https://agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No._44.pdf
- YAPU, M. (2006). La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia. En A. Ocampo (coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 131-152). Recuperado el 5 de mayo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578448>

LEITURAS ACADÊMICAS NA GRADUAÇÃO: RESONÂNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EN BRASIL

*Academic readings in graduation:
resonances on post-graduation in Brazil*

Lecturas académicas en la graduación:
Ecos en la posgraduación en Brasil

Cláudio RODRIGUES DA SILVA

Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, Brasil

Correo-e: claudio.rodriques-silva@unesp.br

Recibido: 25 de septiembre de 2020

Envío a informantes: 3 de octubre de 2020

Aceptación definitiva: 12 de enero de 2022

RESUMEN: Se presentan resultados de un estudio realizado con profesores de Educación Superior, con el objetivo de presentar aspectos de sus posiciones sobre la cuestión de las lecturas de las bibliografías básicas de las asignaturas por parte de estudiantes de los cursos de grado. En este artículo se enfatizan las notas de los profesores que establecen relaciones entre grado y posgrado en lo que se refiere a lecturas. Se trata de un estudio exploratorio, basado en datos bibliográficos y empíricos, planteados especialmente a través de entrevistas semiestructuradas. Los participantes presentan distintas posiciones sobre este tema, entendido como uno de los componentes más importantes y también como uno de los principales desafíos de la formación académico-científica en la actualidad. Las lecturas se configuran como un tema polémico y urgente, una vez que tienen relación con la calidad tanto del grado como del posgrado.

PALABRAS CLAVE: lecturas académicas; cursos de grado; posgrado; calidad.

ABSTRACT: We report results based on studies involving Higher Education professors, aiming to present aspects of their standings on the question of readings of basic bibliographies of Courses by graduation students. We emphasize, in this article, notes of professors who establish relations between Graduation and Post-Graduation in relation to readings. This is an exploratory study, based on bibliographical and empirical data, surveyed especially through semi-structured interviews. The participators present diverse standings on this topic, perceived as one the key components and also one of the main challenges of academic-scientific formation nowadays. The readings are characterized as a controversial and urgent theme, because of its relations with the quality of both Graduation and Post-Graduation.

KEY WORDS: academic readings; graduation; post-graduation; quality.

1. Introdução

APRESENTAM-SE, NESTE ARTIGO, parte dos resultados de estudo realizado com docentes do Ensino Superior com o objetivo de levantar seus pontos de vista sobre a questão das leituras nesse nível de ensino. O problema que instiga à realização deste estudo é: quais os posicionamentos de docentes do Ensino Superior sobre a temática das leituras¹, por estudantes de cursos de Graduação, das bibliografias básicas das disciplinas sob sua responsabilidade? Enfocam-se posicionamentos que estabelecem relações entre Graduação e Pós-Graduação no que se refere às leituras. Trata-se de estudo exploratório, com aporte de dados bibliográficos e empíricos, levantados entre 2015 e 2019, principalmente por meio de entrevistas semiestruturadas. Demo (1995), Gil (2008), Salomon (1997), Severino (2007), entre outros, contribuíram para a fundamentação teórico-metodológica desse artigo.

Os participantes, neste texto, são 16 docentes do Ensino Superior de diferentes instituições – privadas e públicas, estaduais e federais; cursos de Bacharelado e Licenciatura; áreas do conhecimento – Biológicas, Exatas e Humanidades; regiões e estados do Brasil. Os nomes dos participantes foram substituídos por letras e números, por exemplo, Prof. Z1. Nomes de pessoas, instituições e cursos citados por participantes foram suprimidos. Optou-se pela apresentação literal dos posicionamentos, priorizando-se aqueles que estabelecem, direta ou indiretamente, relações entre a Graduação e a Pós-Graduação, no que tange às leituras. Entretanto, também foram considerados aspectos de posicionamentos não apresentados neste artigo.

Trata-se de temática relevante, que demanda aprofundamento de pesquisas, haja vista suas implicações com a qualidade da formação (Demo, 2011a, 2011b; Giroto e Franco, 2017; Mortatti, 2016; Silva, 2018, 2021; Tanzawa e Pullin, 2012). Espera-se, com este texto, contribuir para debates acerca desse tema pelos principais sujeitos dire-

¹ Considera-se o que aponta SILVA (2018, p. 42, grifos nossos): «Para as finalidades deste texto, a categoria *leitura* é utilizada para se fazer referência ao domínio ou à capacidade de ler; já a categoria *leituras* é aplicada para se fazer menção ao ato de ler os textos indicados nas bibliografias básicas das disciplinas do curso. Opta-se, neste texto, por usar a categoria leituras acadêmicas, em vez de leituras científicas, pois não necessariamente todos os textos indicados nas bibliografias do curso são científicos, ainda que todos possam ser utilizados com finalidades científicas; exemplifica isso o uso da dita literatura ou de denominados textos literários». Partindo desses apontamentos, reitera-se, neste texto, a inter-relação necessária entre leituras e leitura.

tamente envolvidos no processo de ensino-e-aprendizagem – discentes, docentes e outros profissionais da educação –, especialmente do Ensino Superior.

2. Leituras acadêmicas na Graduação: notas a partir da bibliografia

A leitura configura-se como um fenômeno social dinâmico, complexo e que envolve diversos fatores, em alguma medida, inter-relacionados entre si e que variam, de acordo com os momentos históricos, sociedades, sujeitos e circunstâncias (Cerigatto e Casarin, 2016; Chartier, 2014; Fischer, 2006; Silva, 2011). Segundo Silva (2011, p. 41),

Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, ‘sempre reflete o humano’.

As leituras das bibliografias básicas configuram-se como um dos principais componentes do currículo da Graduação, tanto de Bacharelados quanto de Licenciaturas. Em alguns cursos, devido a suas especificidades, essa relevância é potencializada, por exemplo, na área das Ciências Sociais, cujos currículos tendem a ser baseados eminentemente em leituras (Silva, 2021; Tanzawa e Pullin, 2012).

A relevância das leituras – que têm as competências leitoras entre os requisitos básicos – para uma formação acadêmico-científica consistente é ressaltada por discentes e por docentes, sendo abordada a partir de diversas perspectivas (Cerigatto e Casarin, 2016; Miguel, Anjos e Santana, 2017; Mortatti, 2016; Pagnan e Souza, 2018; Segabinazi e Lucena, 2016; Silva, 2018, 2021).

Essa relevância é destacada também por pesquisadores da área de metodologia do trabalho científico, que dedicam partes específicas de suas produções a essa temática, ressaltando a importância e as especificidades das leituras no Ensino Superior (Demo, 2011a, 2011b; Gil, 2008; Salomon, 1997; Severino, 2007).

Para esses autores, as leituras no Ensino Superior apresentam especificidades em relação a níveis de complexidade, que variam segundo os objetivos visados. Além das leituras, é recomendado o fichamento dos textos, com vistas a potencializar as chances de êxito do processo de ensino-e-aprendizagem. O Ensino Superior demanda dos estudantes outras posturas no que se refere à vida de estudos, porque «O aprofundamento da vida científica passa a exigir do estudante uma postura de autoatividade didática que precisa ser crítica e rigorosa» (Severino, 2007, p. 39).

No entendimento de Severino (2007, 45), «Dado o novo estilo de trabalho a ser inaugurado pela vida universitária, a assimilação de conteúdos já não pode mais ser feita de maneira passiva e mecânica como costuma ocorrer, muitas vezes, nos ciclos anteriores», porque a «[...] aprendizagem, em nível universitário, só se realiza mediante o esforço individualizado e autônomo do aluno» (Severino, 2007, p. 38).

Porém, docentes do Ensino Superior entendem que um contingente expressivo dos graduandos não efetua as leituras das bibliografias básicas das disciplinas. Aliás, considerando-se os dados levantados, bem como as especificidades e os níveis de complexidade das leituras no Ensino Superior, aventa-se que uma parcela expressiva dos graduandos sequer realiza leituras iniciais ou exploratórias das bibliografias e, menos,

ainda, os seus fichamentos (Silva, 2018, 2021). Visando problematizar implicações dessa questão, apresenta-se, a seguir, parte dos dados levantados por Silva (2018) acerca das leituras numa Licenciatura.

Conforme Silva (2018, pp.: 50-51), 7 % dos estudantes informaram que leem todos os textos das bibliografias básicas; outra parte, também 7 %, informou que lê poucos textos; «[...] 41 % responderam que leem *alguns*; a maior parte, 43 %, respondeu que lê a *maioria* dos textos e 2 % não responderam». Constata-se, assim, que raros estudantes disseram que leem todos os textos. Segundo Silva (2018, p. 51), ao serem «Questionados se efetuavam as leituras de *todo o texto*, uma grande parte dos estudantes, 46 %, assinalou a alternativa *algumas vezes*; já a maioria, 53 %, respondeu que *sempre* lê todo o texto; houve duas respostas *nunca*». Constata-se que quase a metade dos estudantes afirmou que apenas em alguns casos lê todo o texto. Silva (2018, p. 51) destaca, ainda, que «Ao serem perguntados sobre como consideravam suas leituras, a maioria dos estudantes, 73 %, assinalou a alternativa *aprofundadas/reflexivas*; 24 %, a alternativa *apenas para dizer que leu*». Portanto, aproximadamente um quarto dos estudantes considerou que realiza leituras superficiais dos textos.

Como destacado, o Ensino Superior, por vários motivos, dentre eles, as complexidades e as especificidades inerentes aos conhecimentos acadêmico-científicos, demanda níveis condizentes de dedicação aos estudos, pois «O conhecimento científico não se consolida como um rol de ideias prontas a ser memorizado» (Ariosi e Miguel, 2016, p. 14).

As três situações enunciadas por Silva (2018), quais sejam, 1) leituras de todos os textos; 2) leituras de todo o texto; e 3) leituras dos textos de forma aprofundada e reflexiva, se consideradas imbricadamente, evidenciam ainda mais a complexidade dessa temática, especialmente no que se refere aos graduandos que não realizam as leituras ou leem superficialmente. A essas três situações poderiam ser computadas outras não problematizadas por esse autor. Várias são as razões apresentadas por estudantes para a não realização das leituras ou para lerem parcial ou superficialmente os textos. Entre as razões informadas constam: «[...] a) trabalho (remunerado ou não); b) estágios [...]; c) deslocamentos diários (intermunicipais ou não); d) a realização de diversas atividades acadêmicas demandadas por docentes das diferentes disciplinas» (Silva, 2018, p. 43).

Sobre os motivos para não ler ou, então, *fazê-lo de forma parcial ou não aprofundada/reflexiva*, a maioria, 67 %, assinalou a alternativa *falta de tempo*; em ordem decrescente de percentuais, 23 % assinalaram *texto muito longo*; 21 %, *dificuldade para compreensão dos textos*; 14 %, *dificuldade financeira para aquisição dos textos*; 7 %, *falta de interesse*; 5 % assinalaram *outros motivos* e 2 % não responderam. No que diz respeito aos *outros motivos*, constavam, por exemplo, «cansaço físico e mental», «excesso de atividades», «excesso de leituras», «excesso de textos», «excesso de trabalhos», «letras dos textos muito pequenas», «não domínio do conteúdo [pelos docentes]», «textos difíceis de entender», «textos não vinculados ao tema da aula» e «textos repetitivos». (Silva, 2018, p. 51)

Essas razões implicam polêmicas entre estudantes e entre professores (Silva, 2018, 2019). Isso instiga ao levantamento e à apresentação de posicionamentos de docentes do Ensino Superior acerca das leituras das bibliografias básicas das disciplinas pelos graduandos.

3. A questão das leituras analisada da perspectiva docente

Ao serem questionados sobre as leituras, os participantes apresentam, conforme seus interesses e a relevância atribuída a esse tema, posicionamentos sobre diversos fatores que consideram relacionados com a temática em tela, por exemplo, estratégias de ensino, condições de trabalho docente, qualidade da Educação Básica e da Superior, questões geracionais, trajetórias acadêmicas e perfis socioeconômicos dos estudantes, tecnologias de informação e comunicação (TICs), políticas educacionais, entre outros.

Parcela expressiva dos participantes apresenta as leituras como um dos principais ou mesmo como o principal componente da formação, em especial na área das Ciências Sociais. Exemplifica isso o Prof. E3, que entende as leituras como «[...] parte importante da formação acadêmica, aliás, parte principal da formação científica nas Humanidades».

Destaca-se, ainda, que a maioria dos participantes afirma que contingente expressivo dos discentes não realiza as leituras das bibliografias básicas, postura que se configura como regra, e não exceção. Diversos participantes apontam que a não realização das leituras afeta não apenas a Graduação, mas também a Pós-Graduação:

[...] Quando era estudante, tínhamos que ler vários catataus. E aí de quem reclamasse. A gente dava um jeito e lia, madrugada adentro. Mas, as coisas mudam. Quando eu comecei a dar aula, era um ritmo. No meu tempo [de estudante], era questão de honra [ler], era vergonhoso não ler. Hoje, eles dizem na cara dura: «não li, pro». Hoje está tudo diferente. A moda agora é de artigo, no máximo 10, 12 páginas. Faça um teste. Pergunta para os estudantes quem leu um livro completo na e para Graduação. Hoje, [prescreve-se] um capítulo e o pessoal reclama. Até no Pós está assim. (Prof. V1)

Destaca-se que, ainda que menções sobre a não realização das leituras sejam recorrentes em posicionamentos de diversos participantes, dados levantados indicam que isso não é, como afirmam alguns docentes, exclusividade do atual momento histórico nem mesmo inerente às novas gerações de estudantes, ainda que, segundo alguns participantes, tenha aumentado o contingente de discentes com posturas inadequadas em termos de realização das leituras. Vale destacar, também, inclusive para fins de contrapor ou questionar posicionamentos de alguns participantes que resvalam ou incorrem em generalizações questionáveis ou insustentáveis acerca da questão das leituras, pois, mesmo sendo um contingente reduzido, há discentes – inclusive integrantes das denominadas novas gerações, que têm filhos, que trabalham e/ou vivenciam outras condições adversas para realização dos estudos – que efetuam com seriedade e esmero as atividades acadêmicas, que incluem as leituras. Parece pertinente investigar, dentre outros fatores, as razões e as técnicas de estudo utilizadas por estes estudantes (Silva, 2018, 2019, 2021).

Um dos mais recorrentes apontamentos dos participantes remete, direta ou indiretamente, nível de proficiência de uma parcela dos graduandos em termos de leitura e/ou escrita da língua materna:

[...] Você está falando [de] leitura, ou seja, se alunos leem ou não leem. Você está com um discurso muito avançado. Muitos alunos não sabem sequer decodificar, estou dizendo decodificação. Então, como podem ler? Estou pensando leitura como compreensão,

não como decodificação, não como correspondência entre grafema [e] fonema. (Prof. R₂)

[...] A maioria não lê [...] e quem lê, lê só para a prova, e olhe lá. Verdadeira vadiagem intelectual. [...] O problema de não dominar a técnica de leitura é relativamente fácil de resolver. Mas, a vagabundagem intelectual é uma questão de caráter, de autonomia intelectual, é uma questão de autodisciplina. Mas, isso é «cabeça de bacalhau» com essa «nova geração». Com o ignorante que quer aprender, eu me esforço, mas, com os arrogantes e ignorantes que «se acham» e que acham que dominam todos os assuntos e que não precisam ler, esses eu nem tomo conhecimento. [...] expande sua pesquisa, porque esse comportamento já chegou no Pós. [...]. (Prof. U₂)

A questão do nível de proficiência é abordada por vários autores, entre eles, Mortatti (2016) e Tanzawa e Pullin (2012). O Prof. R₁ refere-se aos estudantes com baixo nível de proficiência como «filhos do construtivismo», expressão que remete ao que Mortatti (2016) denomina «órfãos do construtivismo». Segundo Mortatti (2016, p. 2279), «A constatação mais urgente e necessária é a de que, depois de 11 anos de escolaridade, alunos professorandos que ensinarão a ler e escrever não sabem ler e produzir textos, nem podem ser considerados ‘proficientes’ [...]».

Para o Prof. D₁₀, nas últimas décadas ocorreram alterações nos perfis dos ingressantes. Isso teve impactos nas práticas de leituras dos estudantes da Graduação e, por conseguinte, da Pós-Graduação:

[...] É claro que tudo isso que te falei tem desdobramento na Pós. Alunos mais fracos na Graduação tendem a ser mais fracos na Pós. Então, mesmo sendo Pós, a gente precisa tirar o pé do acelerador, botar o pé no breque, porque, se não, muitos não te acompanham, ficam me olhando com aquela cara de ponto de interrogação. [...] Apesar de ser bem menos que antes, você encontra, hoje, uns estudantes bem interessantes, muito comprometidos. Esses, claro, eu tento fazer meus orientandos.

O posicionamento do Prof. D₁₀ é oportuno para problematizar abordagens que resvalam ou incorrem numa espécie de determinismo e/ou de essencialismo geracional, como se algumas características acadêmicas fossem passíveis de generalização e/ou inerentes às novas gerações (Cerigatto e Casarin, 2016; Palomino Martín e Ramos Verde, 2020; Silva, 2018, 2021).

O Prof. P₄ também evita assertiva rígida ou linear sobre as práticas de leituras e aponta impactos dessa questão na Pós-Graduação:

[...] é inerente ao ser humano o processo de amadurecimento, em todos os sentidos da vida. Logo, a educação não fica fora disso. [...] Eu vejo casos de alunos [que são] aplicados quando começam, mas que terminam desanimados, mas vejo também casos de alunos que viram outro aluno durante a Graduação, ficam quase irreconhecíveis, e eu estou falando em termos intelectuais. Sem dúvida, isso bate na leitura. Podemos comparar a leitura à adubação de uma planta, ou então à raiz. Alunos com boa base de leitura têm mais «viço», «sustança», raízes mais fortes. [...] É muito interessante quando eu pego alunos que eu dei aula no primeiro ano e pego eles no último ano, optativa ou obrigatória. [...] Alguns evoluem de uma forma incrível, postura, intelecto, enfim, mas, outros, inacreditavelmente, estagnam ou regridem, ou seja, em vez de melhorarem, pioram, em todos os sentidos. Quem explica isso? [...] não concordo com essa visão de passar a mão na cabeça de aluno, não. Veja, nós estamos falando de pessoas adultas, que devem saber

e cumprir seus compromissos. No primeiro ano, eu levo numa toada; no quarto, eu levo noutra. Não dá pra tratar «formandos» como ingressantes e vice-versa. E o mesmo vale para a Pós, ou seja, se o aluno não leu na Graduação, é problema dele. E não tem jeito, aluno sem «sustança», sem raiz formada durante a Graduação não tem como mudar de uma hora para outra na Pós. [...] Volta e meia aparece uns desses lá [na Pós], que não sabem conceitos básicos, de fim de primeiro ano. Aí, com esses, eu faço o quê? Vou retomar tudo? Nem [...], eu mando ver. O cara que se vire e corra atrás. Na realidade, acho que deveria mudar o exame da Pós e, se for o caso, estipular um patamar mínimo e inegociável, mesmo que vagas fiquem sem preencher. [...] Então, corrigindo minha fala, se o aluno não lê, não é só problema dele, é problema nosso também, da sociedade [...] o aluno não pode ficar sem ler impunemente [...].

No entendimento do Prof. D9, a questão das leituras não é um problema exclusivo da atualidade. Ele menciona a progressiva precarização da qualidade da educação, em todos os níveis, especialmente nas Licenciaturas, e manifesta preocupações com a qualidade da Pós-Graduação, cujas vagas são preenchidas, em alguma medida, com estudantes imediata ou recentemente egressos da Graduação:

[...] é óbvio que o perfil dos estudantes mudou, claro, a sociedade mudou. Mas, por que a mudança precisou afetar a qualidade do ensino? Não era para ter melhorado? Temos mais TICs, uma infinidade de produção bibliográfica dos mais variados assuntos. Não era para estarmos dando mais consistência aos programas [de ensino]? No meu ponto de vista, eu acho que não [melhorou]. O efeito está sendo exatamente o contrário. Por que será? A gente poderia fazer uma lista enorme de motivos. Mas, esses motivos explicam? A gente para por aí ou faz alguma coisa? O rebaixamento da qualidade da formação já é denunciado há muito tempo, mas, [o] que se faz de prático para corrigir? Nós já temos um estrago acumulado de décadas na formação de professores. A universidade pública até hoje se porta como o último bastião da sofrida qualidade da educação, mas, agora, com todo esse processo de precarização da educação e das condições do país em geral, os professores que podem ou precisam vão se aposentar. Quem vai ocupar esses lugares? Qual o nível de formação? Tente imaginar como será a Pós-Graduação em algumas décadas. Para a gente poder retroalimentar a Pós, nós precisamos de estudantes bem formados na Graduação, mas, do jeito que está indo, não sei como isso ficará.

Para o Prof. D6, a não realização das leituras das bibliografias básicas afeta a qualidade da formação científica dos estudantes de Graduação, gerando, por conseguinte, impactos negativos para a Pós-Graduação e para a sociedade:

[...] os alunos que não leem têm prejuízo na sua formação e, é lógico, isso vai ter impacto para toda a sociedade. Como que a gente sabe desses prejuízos? Pela interação com os alunos em sala de aula, por exemplo. Eu dou aula no 4º ano e eu escuto cada coisa, que às vezes eu penso até se eu não estou na sala errada, no 1º ano. Outro exemplo é a questão dos TCCs, porque aí fica evidente a qualidade da formação. Sem falar de língua portuguesa! Sequer os passos mais básicos da pesquisa de iniciação científica eles sabem. Então, eu fico pensando que eles tiveram duas disciplinas de metodologia científica. [...] O que eles fizeram nessas disciplinas? Uma incógnita! [...] Aí, você pega os que vão para o Pós e, de novo, salvo um ou outro, a metodologia científica [é] um verdadeiro caos, e isso está ligado à leitura. Além disso, na parte teórica dos projetos de pesquisa aparece cada barbaridade, que é inconcebível [...] sequer [para] a Graduação [...] a leitura impacta, com certeza, na qualidade da formação científica do aluno.

Aspectos do posicionamento do Prof. D6, especialmente sobre metodologia científica, qualidade dos trabalhos, dentre outros, apresentam consonância com o que aponta Patto (2015), em excerto apresentado mais adiante, ao fazer referência à Pós-Graduação.

O Prof. D2 destaca a tendência de as práticas de leituras cultivadas durante a Graduação serem mantidas por alguns estudantes durante a Pós-Graduação:

[...] uma coisa precisa ser dita: eu não sei que raio de processo seletivo é esse, mas vários desses estudantes estão indo para a Pós. Talvez porque não haja outros candidatos? E isso não deve ocorrer, porque a Pós é para quem já desenvolveu ou atingiu um patamar suficiente, satisfatório para essa etapa. Agora, você analisa se isso é aceitável: estudante de Pós-Graduação não ler os textos para ir para aula. Simplesmente chegam na aula sem ler o texto, repito, sem ler os textos. Isso não acontecia antes. Pode isso? Estudantes de Pós-Graduação pedirem o envio de *slides* e de roteiro de leitura para saber o que ler do texto. [...] Você pensa que é brincadeira? Não é, não. Isso é uma cultura de uma Graduação frouxa, fraca. Postura. Para você não dizer que eu estou exagerando, ouça essa história. A pessoa fez disciplinas comigo na Graduação e eu já chamava atenção dela para alguns erros, principalmente no TCC. No projeto da Pós, nos seminários, os erros continuavam lá, belos e formosos. Eu falei. Na qualificação, os mesmos erros continuaram. E não eram somente meras questões interpretativas ou de «opção teórica», eram inclusive regras básicas de metodologia científica. Você percebe o tamanho do estrago? E isso é só o começo. [...] Está em jogo uma concepção de universidade, nós estamos no meio desse jogo.

Prof. B3 também problematiza a tendência de uma parcela de concluintes da Graduação ingressar na Pós-Graduação e, posteriormente, no magistério do Ensino Superior, potencializando, assim, os impactos da não realização das leituras:

[...] vou te responder com um caso: 4º ano, segundo semestre, aluno com duas graduações, orientando meu por falta de opção, me entrega o [seu] TCC para correção. O cara não sabia normas da ABNT [Associação Brasileira de Normas Técnicas], não sabia o beabá de metodologia científica, não sabia conceitos básicos da área e do tema dele. [...] Meus colegas dizem que está barra orientar TCC [...]. Por isso que tem curso querendo acabar com o TCC. [...] A situação só vai degradingolando. Daqui algum tempo, esses tipos vão estar ocupando as vagas no Pós e, mais um tempo, sendo professores na universidade. [...].

O posicionamento do Prof. B3 enseja a apresentação do que diz o Prof. G3, que comenta sobre um perfil docente em expansão no magistério do Ensino Superior e estabelece relações com as leituras:

[...] é uma questão de dois gumes, pois abre brecha para maior precarização da formação, que já está ruim há muito tempo, por várias razões. Uma delas, porque os alunos não leem, não se esforçam para aprender. Além disso, os professores que estão chegando à universidade [para lecionar] são «modernos», já chegam com uma mentalidade moderna, muito apegados ao «professor show», ao «professor espetáculo». Eu percebo isso, por exemplo, quando vou participar de bancas de seleção de professores. Os membros mais novos da banca tendem a se encantar com a forma, com palco, muitas vezes, esquecem dos conteúdos [...]. Numa banca recente, um dos membros atribuiu nota máxima a um candidato que parecia um misto de repórter televisivo e de artista,

mas, durante a prova didática, cometeu erros conceituais gravíssimos [...]. Não podemos aderir a esse modismo do «professor show», da forma, do espetáculo. [...] a falta da formação teórica adensada, portanto, da leitura, é uma das razões da maior precarização da qualidade do Ensino Superior no Brasil. [...].

Para o Prof. P6, há algum tempo vem ocorrendo uma progressiva precarização do Ensino Superior, precarização essa que começou pela Graduação:

[...] o que a gente vem discutindo desde uns 20 anos atrás? [Que] a precarização do trabalho docente, substitutos etc. mais o produtivismo [e] essa história de professor priorizar o [currículo] Lattes ia acabar lentamente com a Graduação. [...] O que nós estamos vendo, hoje? [...] Só dão aula na Graduação por obrigação. Literalmente, abandonaram a Graduação e focaram só na Pós [...].

Destaca-se que, partindo de apontamentos de Demo (2011a, 2011b) e de Palomino Martín e Ramos Verde (2020), é impropriedade essa espécie de dualismo, recorrente entre determinados segmentos da docência, entre ensino e pesquisa. Além disso, configura-se um equívoco teórico-prático priorizar um nível de ensino e preterir os demais.

No entendimento do Prof. DII, são necessárias posturas docentes mais «propositivas»:

[...] mais importante do que saber se eles leem ou não é saber o que fazer com os que não leem. O que fazer para eles lerem? [...] É uma postura mais propositiva que eu penso. Isso pode fazer toda a diferença para tentar resolver isso que você chama de «problema das leituras».

O Prof. HI entende que é necessário o protagonismo discente para enfrentar as condições adversas, inclusive no que se refere às leituras:

[...] te dou três pistas. Uma: boa parte dos alunos não sabe escrever, inclusive ortografia básica. [...] Dois: boa parte dos alunos não sabe ler e interpretar os textos; decodificam, como dizem os pedagogos, mas não compreendem [...]. Terceira e principal pista: boa parte não quer fazer o esforço necessário para melhorar sua situação acadêmica [...]. Então, solução existe: os alunos precisam mudar de atitude. Precisam dedicar o tempo necessário ao estudo, e o tempo necessário não é igual para todos, cada um tem que se esforçar o suficiente para o nível em que está e para o nível em que precisa estar [...].

Diante dos desafios e impasses implicados com as leituras, o Prof. P2 enfatiza a necessidade do empenho docente:

[...] é aí que aparece na prática a diferença essencial entre dois termos que são usados indiscriminadamente, como se fossem sinônimos, professor e educador, mas não são. O professor faz o seu papel burocrático, «profissional». Já o educador vai para além disso [...] *educere*, ou seja, levar de um ponto a outro. Pense nisso: levar e elevar. E aí podemos falar com Paulo Freire, ou seja, não é fazer para o aluno, nem por ele, mas, com ele. É difícil? Óbvio que é. Mas, é exatamente aí que residem o desafio e a diferença entre ser educador e ser mero «professor».

Ainda que as estratégias adotadas pelos professores não necessariamente apresentem os resultados esperados sempre e/ou com todos os estudantes, essas iniciativas configuram-se como uma espécie de aposta permanente, o que, da perspectiva de alguns participantes, é inerente à profissão e à atividade educativa (Silva, 2021).

Consoante com o objetivo deste texto, reitera-se a inter-relação entre a Graduação e a Pós-Graduação, bem como entre os níveis de ensino, especialmente no que se refere à proficiência em leitura e escrita, que tem implicações para as leituras das bibliografias básicas pelos graduandos.

A história da educação propicia relevante aporte para a análise de alguns desafios atuais, inclusive para identificar fatores estruturais e conjunturais, permitindo inferências acerca de temáticas que, direta ou indiretamente, podem ter implicações com as leituras. Segundo Mortatti (2016, p. 2283),

Articulando a essas as perdas históricas da sociedade brasileira (especialmente na sombria conjuntura atual), constata-se que, em substituição àqueles «filhos do analfabetismo» que motivaram as pesquisas de Emilia Ferreiro, há hoje milhões de brasileiros (incluindo estudantes, professores e pesquisadores) que partilham de outra trágica condição social e política: a dos «órfãos do construtivismo».

Além do nível de proficiência em leitura e escrita, há que se considerar o nível de apropriação dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas, que pode ser afetado pelo nível de domínio da língua portuguesa demandado no Ensino Superior.

Patto (2015), em conferência proferida na II Semana de Psicologia e Educação, promovida pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, apresenta, sem intenção de generalização, considerações sobre alguns desafios (a serem) enfrentados pela Pós-Graduação. Constatam-se algumas consonâncias entre apontamentos de Patto (2015)² e de participantes deste estudo:

[...] Eu voltei a dar aula agora, no segundo semestre de 2013, na Pós e tive uma decepção muito grande, porque eu acho que a Pós está completamente burocratizada. Eu tinha quase 30 alunos em sala de aula. A Pós precisa se rever [...], se rever no sentido de ter princípios definidos claramente para os alunos [...] ter um nível de exigência, tanto na seleção como na avaliação dos trabalhos de cursos, pensar até se a Pós-Graduação precisa de cursos [...] Porque, na verdade, acaba muitos professores repetindo na Pós as aulas que eles dão na Graduação [...] É muito fraca a coisa. Tem alguns cursos bons, mas a coisa está ruim. Então, os alunos queriam crédito. Não leram nada do que eu prescrevi, nas aulas ficavam mudos e entregaram trabalhos inaceitáveis no final do curso. Ou eu reprovava mais da metade da classe, mas ninguém reprova ninguém aqui na Pós-graduação. E ninguém reprova teses na sua defesa. São aprovadas teses que não serviriam nem como iniciação científica do primeiro ano da Graduação. Então, eu também tive uma decepção na Pós [...] Eu também me desinteressei de dar aula na Pós [...] porque eu achei que não vale a pena [...] Os trabalhos eram trabalhos inclusive que já tinham [sido] entregues para outros professores, que não tinham nada a ver com o tema do curso [...] [Para ver] a que ponto a coisa chega [...].

Além da inter-relação entre os níveis de ensino, há que se considerar os impactos das diretrizes de organismos internacionais, políticas educacionais federais e esta-

² Entre o seguinte intervalo da Conferência no vídeo: 1'49" – 1'51".

duais, bem como concepções hegemônicas na sociedade de fatores, tais como, ciência, educação, leitura, dentre outros (Duarte, 2006; Loureiro, 2010; Mortatti, 2016; Segabinazi e Lucena, 2016), e implicações disso em curto, médio e longo prazos, não só para o Ensino Superior, mas também para a Educação Básica.

Sem desconsiderar diversos fatores que extrapolam o âmbito ou a alçada da universidade e dos segmentos que a compõem, evoca-se a capacidade e a necessidade de agência de docentes e discentes resistirem a posturas deterministas ou imobilistas, pois, como apontado, a relação de ensino-e-aprendizagem no Ensino Superior demanda, inevitavelmente, o envolvimento e a intencionalidade de ambos segmentos (Palomino Martín e Ramos Verde, 2020; Severino, 2007; Tanzawa e Pullin, 2012). Destaca-se, ainda, a necessidade de ações coletivas coordenadas, inclusive em âmbito institucional (Silva, 2018, 2021).

4. Conclusão

A questão das leituras implica diversos posicionamentos entre docentes do Ensino Superior. Uma parte entende esse tema como uma espécie de aporia, enquanto outra parte o entende como um desafio, defendendo a adoção de medidas para mitigar ou resolver os problemas identificados. A incumbência dessas medidas, para alguns participantes, recai principalmente nos docentes; para outros, nos discentes; já para um terceiro contingente, envolve solidariamente ambos segmentos.

A maioria dos participantes entende que as leituras das bibliografias básicas configuram-se como o principal ou um dos principais componentes da formação acadêmico-científica, especialmente na área das Ciências Sociais. Entende, ainda, que essas leituras não ocorrem em conformidade com o necessário, o que tem implicações negativas para a formação em nível de Graduação, com ressonâncias na Pós-Graduação *stricto sensu*, haja vista a tendência de, em determinados casos, os perfis leitores cultivados durante a Graduação repercutirem na Pós-Graduação, que tende a ser afetada, seja pela qualidade da formação dos graduandos em decorrência da não realização das leituras das bibliografias básicas, seja pela tendência de reprodução de práticas de leituras incompatíveis com o Ensino Superior, em especial com a Pós-Graduação. Isso reitera a inter-relação necessária entre todos os níveis da educação.

O tema das leituras envolve sujeitos e/ou fatores, tais como: a) políticos, econômicos e culturais; b) internos e externos às instituições de Ensino Superior; c) individuais, coletivos e institucionais; d) docentes e discentes. Em algumas circunstâncias, esses fatores são imbricados. Várias questões enunciadas pelos participantes instigam ou requerem aprofundamentos ou problematizações à luz de bibliografias atinentes, conforme os vários temas direta ou indiretamente envolvidos.

As leituras acadêmicas configuram-se como um elemento-chave do currículo da Graduação, especialmente em se tratando das Licenciaturas, pois os atualmente professorandos, quando estiverem no exercício dessa profissão, dependendo das áreas, dos componentes curriculares e/ou dos níveis de ensino, precisarão mediar leituras acadêmico-científicas, ato que requer níveis condizentes de conhecimentos, bem como capacidade de ler e de ensinar a ler esses textos, que têm especificidades e se distinguem, tanto por suas características quanto por suas finalidades.

A Graduação configura-se como uma espécie de estrutura, seja para o exercício profissional, seja para o prosseguimento dos estudos na Pós-Graduação. Assim, lacunas nas leituras das bibliografias básicas da Graduação tendem a ter diversas implicações individuais e coletivas.

Da perspectiva deste estudo, não obstante as várias polêmicas, a temática em tela não se configura como uma aporia, mas, como um desafio. Assim, o objetivo é de contribuir para o refinamento de uma espécie de – recorrendo a formulações de Frigotto (2011, p. 236) – «dissenso crítico», visando ao distanciamento de uma espécie de «consenso balofo» em torno da questão das leituras, que tende a reiterar determinismos, imobilismos, ausências ou silêncios em torno desse assunto, um desafio do qual a Pós-Graduação não está isenta, ao invés, há algum tempo, segundo participantes, já vem sendo progressivamente afetada.

5. Referências

- ARIOSI, C. M. e MIGUEL, J. C. (2016). A formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo: desafios da formação docente. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 1, 1-23. Recuperado em 20 de maio de 2019, de <https://doi.org/10.22535/cpe.voi44.15872>
- CERIGATTO, M. P. e CASARIN, H. C. S. (2016). Novos leitores, novas habilidades de leitura e significação: desafios para a *media e information literacy*. *Informação & Sociedade: Estudos*, 25, 39-52. Recuperado em 3 de abril de 2019, de <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/039>
- CHARTIER, R. (2014). Ler a leitura. Em M. MORTATTI e I. FRADE (orgs.), *História do ensino de leitura e escrita: métodos e materiais didáticos* (pp. 21-41). São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária.
- DEMO, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- DEMO, P. (2011a). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- DEMO, P. (2011b). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- DUARTE, N. (2006). A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. *Perspectivas*, 24, 89-110. Recuperado em 23 de março de 2017, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313/9574>
- FISCHER, S. R. (2006). *História da leitura*. São Paulo: Editora Unesp.
- FRIGOTTO, G. (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 235-274. Recuperado em 13 de abril de 2018, de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- GIOTTO, C. e FRANCO, S. (2017). Apresentação. Em C. GIOTTO e S. FRANCO (orgs.), *Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas* (pp. 3-5). Tubarão: Copiart.
- LOUREIRO, B. R. C. (2010). O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como respostas à crise estrutural do capital. *Verinotio*, 11, 14-22. Recuperado em 19 de maio de 2018, de <http://www.verinotio.org/conteudo/o.26875767695602.pdf>
- MIGUEL, J. C.; ANJOS, C. I. e SANTANA, M. S. R. (2017). A leitura de jornais e revistas no entorno universitário de Pedagogia e Letras. Em C. GIOTTO e S. FRANCO (orgs.), *Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas* (pp. 50-70). Tubarão: Copiart.
- MORTATTI, M. R. L. (2016). Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11, 2267-2286. Recuperado em 16 de março de 2017, de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193>
- PAGNAN, C. L. e SOUZA, M. C. C. R. (2018). Competências leitoras no ensino superior. *Research, Society and Development*, 7, 1-22.

- PALOMINO MARTÍN, A. e RAMOS VERDE, E. (2020). La interacción profesorado-alumno en las clases universitarias, influencia del clima del aula. *Aula*, 26, 169-186. Recuperado em 25 de agosto de 2020, de <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula202026169186/22660>
- PATTO, M. H. S. (2015). Psicologia e Educação: origem e significado de um percurso. Em *II Semana de Psicologia e Educação*. Recuperado em 10 de junho de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=EURZDfoF8CE>
- PULLIN, E. M. M. P. (2011). Estratégias de leitura usadas por alunos de Graduação e Mestrado de Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 11, 971-996. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189121361017>
- SALOMON, D. V. (1997). *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes.
- SEGABINAZI, D. M. e LUCENA, J. M. (2016). A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores? *Revista Desenredo*, 12, 432-452. Recuperado em 22 de março de 2019, de <https://doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6399>
- SEVERINO, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, C. R. (2018). Leituras acadêmicas em curso de formação de professores: o que dizem os estudantes? Em L. LEAL e A. MORAES (orgs.), *Literatura, leitura e escrita: interfaces* (pp. 41-69). Porto Alegre: Editora Fi; Tupã: Editora Faccat.
- SILVA, C. R. (2019). Leituras acadêmico-científicas na Graduação: o que dizem docentes do Ensino Superior? Em *Anais do VII Seminário em Educação* (pp. 1-18). Paranaíba: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- SILVA, C. R. (2021). Leituras das bibliografias básicas das disciplinas por estudantes de cursos de graduação: o que dizem docentes do ensino superior? Em D. OLIVEIRA e A. MORAES (orgs.), *Diálogos pertinentes sobre educação: o ensino fundamental de nove anos em foco* (pp. 220-255). Porto Alegre: Fi.
- SILVA, E. T. (2011). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.
- TANZAWA, E. C. L. e PULLIN, E. M. M. P. (2017). Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo no ensino superior. *Psicol. Esc. Educ.*, 16, 265-274. Recuperado em 13 de abril de 2017, de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/ao9v16n2.pdf>

UN PROFESOR UNIVERSITARIO SIN EL GRADUADO ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA SOBRE EDUCACIÓN FORMAL POSTFRANQUISTA, VIVIDA EN PRIMERA PERSONA

*A university teacher without a school graduate:
an experience of post-Franco formal education,
lived in the first person*

Francisco CALVO GARCIA
Universidad de Gerona
Correo-e: fran.calvo@udg.edu

Recibido: 6 de julio de 2021
Envío a informantes: 22 de julio de 2021
Aceptación definitiva: 28 de febrero de 2022

RESUMEN: El sistema educativo de España ha pasado por enormes cambios epistemológicos y estructurales durante los últimos 70 años. En la finalización de la dictadura franquista y durante los primeros años de transición, las prácticas violentas a nivel físico en el contexto de la escuela se fueron reduciendo progresivamente, aunque el modelo educativo de los años ochenta y principios de los noventa heredó prácticas violentas a nivel psicológico cuyo impacto no se ha estudiado en demasía. Con la primera ley educativa postfranquista, se comenzó a vislumbrar un modelo pedagógico más inclusivo, acorde con las necesidades sociales de la época y generador de segundas oportunidades. Este artículo trata de un caso práctico real, redactado en primera persona, sobre las vivencias del autor a su paso por dos paradigmas contrapuestos del sistema educativo español entre los años ochenta y los años noventa. El objetivo es reflexionar sobre el impacto de la violencia psicológica en el rendimiento académico en una primera fase de escolarización y, por otro lado, sobre cómo pudo recuperar la confianza en el sistema educativo a partir de los vínculos emocionales establecidos en una propuesta pedagógica innovadora totalmente distinta. Finalmente, se reflexiona sobre algunos de los retos que la educación formal enfrenta en este momento histórico.

PALABRAS CLAVE: educación formal; violencia; violencia psicológica; experiencia educativa; justicia social.

ABSTRACT: The Spanish educational system has undergone important epistemological and structural changes during the last 70 years. At the end of the Franco dictatorship and during the first years of transition, violent practices at the physical level in the context of the school were progressively reduced. The educational model of the eighties and early nineties inherited violent practices at a psychological level, impact whose has not been well studied. With the first post-Franco educational law, a more inclusive pedagogical model began to be envisioned, in accordance with the social needs of the time and generator of second opportunities. This article deals with a real practical case, written in the first person, about the author's experiences as he passed through two opposing paradigms of the Spanish educational system between the eighties and the nineties. The objective is to reflect on the impact of psychological violence on academic performance in the first phase of schooling and, on the other hand, on how it was able to regain trust in the educational system based on the emotional ties established in a totally innovative pedagogical proposal. Finally, it reflects on some of the challenges that formal education need to consider in this historical moment.

KEY WORDS: formal education; violence; psychological violence; educational experience; social justice.

Dedicado a todos aquellos chavales a los que les dicen cada día que no pueden.
 Con el objetivo máximo de que no se lo crean.

I. «Los años de universidad fueron los mejores años de mi vida, y tú nunca los vas a vivir»

UNO DE LOS RECUERDOS más claros de mi etapa escolar infantil me transporta a 1990, a una clase de matemáticas con el profesor Faura. Yo tenía 11 años y cursaba séptimo curso de Educación General Básica (EGB). Sin hacer demasiado caso a la lección, hablaba del capítulo de *Bola de Drac*¹ del día anterior con mis compañeros Juan Carlos y Manolo y nos reíamos. Como la chiquillada era de difícil disimulo, nos descubrieron. La reprimenda era inminente y en aquella ocasión yo parecía ser el foco donde se proyectaría. Los poco menos de cuarenta alumnos de la clase enmudecieron ante la temida mirada del profesor que se posaba fija sobre mí.

Y con una media sonrisa, dijo aquella frase: «Los años de universidad fueron los mejores años de mi vida, y tú nunca los vas a vivir».

El profesor que dejó ir esta perla que –sería capaz de apostar mi dedo meñique por mi memoria– fue literal, pese a su crueldad, en apariencia no iba mal encaminado. Mi fracaso escolar era difícil de cuestionar. El último año de EGB suspendí todas las asignaturas excepto una: seis suspensos y tres *muy deficientes* (cabe decir que el *muy*

¹ *Dragon Ball*, la serie animada de Akira Toriyama, además de en castellano, se emitió en los canales públicos autonómicos, en catalán, gallego y euskera. Su popularización entre niños y jóvenes en Cataluña fue colosal, y es así como se la conoce.

deficiente parecía más un escarnio que una calificación). No obtuve el graduado escolar entonces ni posteriormente. Mi título de EGB fue (y todavía es) un certificado de escolaridad.

Treinta años después de aquello, hoy soy profesor universitario con dos grados universitarios (finalizando un tercero), dos másteres, un doctorado y varios premios académicos. Con este escrito tengo por objetivo analizar mi propio relato personal en el contexto escolar formal a partir de un método de análisis experiencial subjetivo (Quezada, 2012). En un primer lugar, alrededor de los elementos educativos de la enseñanza primaria, basados en la violencia, que bloquearon mis capacidades y, en segundo lugar, sobre cómo en una segunda fase un nuevo planteamiento pedagógico diseñado por un conjunto de profesores de instituto altamente motivados posibilitó mi formación actual. También quiero reflexionar sobre las creencias y valores que se pueden infundir en la etapa escolar y la influencia que pueden tener en el desarrollo integral de una persona.

2. Evolución del recorrido educativo desde primaria hasta secundaria

2.1. *Etapas infantil en un colegio religioso de un barrio dormitorio de Badalona*

En aquel entonces no entendí demasiado bien la profundidad y la importancia del mensaje del profesor Faura, pero es evidente que traspasó mi piel. Aunque hoy en día no puedo recordar del docente más que algún rasgo físico disgregado, he guardado en mi memoria como una pintura indeleble la sonrisa con la que la transmitió; la emoción con la que fue emitida semejante humillación pública y traducida en su comunicación no verbal. Nunca sabremos si la acción fue más o menos consciente o más o menos impulsiva. La cuestión es que demuestra en sí misma cuán importante es el trabajo del docente infantil en la relación educativa y la potencial influencia que puede llegar a tener sobre un niño. Ejemplifica el poder del docente sobre la mente del infante y la potencia de incluso un solo comentario –que rompiendo una lanza a favor del profesor Faura, pudiera haber sido una broma de mal gusto– en uno de los contextos principales de socialización del niño: el aula.

2.2. *Un poco de historia de la escuela y su contexto*

El profesor Faura nació durante la postguerra, estudió matemáticas y a principios de los años ochenta comenzó a enseñar en la escuela Santísima Trinidad de la ciudad de Badalona, hoy la cuarta ciudad más poblada de Cataluña. Esta escuela concertada y religiosa fue creada en 1951 (FEST, 2021) y se situaba (aún se sitúa) en la manzana entre las calles Santiago y Rafael Casanovas, en el barrio de Artigues, a dos calles del linde con el barrio de San Roc. Ambas barriadas forman parte del distrito VI de la ciudad, junto con el Remei (Gencat, 2010). Pese a su cercanía, la historia de estos tres barrios es muy distinta. El barrio de Artigues, se consolidó en 1920 después de la aprobación del proyecto entre el promotor Francesc Artigas i Solà y el consistorio. Su crecimiento coincidió con la instalación de distintas fábricas textiles y químicas, que se situaron en el litoral catalán periférico al centro de Barcelona (A. V. Artigues,

2021). El segundo, Sant Roc, fue construido para dar respuesta a tres necesidades imperiosas: en primer lugar, ofrecer acogida a los vecinos afectados por las riadas del año 1962, una de las catástrofes naturales más relevantes de la historia de la España reciente (Comasòlivas, Lozano y Ribé, 2019); en segundo lugar, para compensar expropiaciones como consecuencia de la construcción de la autopista a su paso por la ciudad (Lopez, 2016), y, en tercer lugar, para reubicar estructuras de vivienda inadecuada en forma de barracas que se situaban en diversos puntos de Barcelona, incluida Badalona (Requena, 2003) en la zona limítrofe con el municipio de Santa Coloma de Gramenet, están algunos de los barrios con áreas más degradadas de Badalona; son los barrios en los que fijaron su residencia los inmigrantes que procedían de otras regiones españolas a partir de mediados del siglo xx y en los que hoy recalán la mayor parte de los inmigrantes extracomunitarios, ocupando los espacios que dejan aquéllos al abandonar el barrio para desplazarse hacia otros puntos de la ciudad. En paralelo a este proceso de sustitución, se ha conformado un discurso autóctono que denuncia la degradación de estos espacios urbanos, sentidos como espacios violentos, de confinamiento, estigma y desorganización social. En ellos, una serie de factores físicos, económicos, políticos y sociales se entrecruzan en una dinámica de vulnerabilidad y exclusión que apunta en el sentido de una nueva pobreza urbana, una pobreza concentrada espacialmente y descolgada de la dinámica social y macroeconómica del resto de la ciudad. Palabras clave: Badalona, inmigración, gueto, marginalidad. \” The worse house in the worse district \”. Districts of immigration and marginality in the urban periphery of Barcelona. The case of Badalona. (Abstract. El Remei fue la consecuencia del ensanche postindustrial de Sant Roc. Estos dos últimos se han considerado históricamente como barrios socialmente vulnerables por la propia administración (Ministerio de Fomento, 1991) e incluso como *guetos*, en los que la exclusión y la vulnerabilidad han sido siempre elevadas (Tatjer y Larrea, 2011).

El alumnado de la escuela proveníamos del seno de familias humildes y trabajadoras, en un barrio dormitorio que no nos iba a poner las cosas fáciles, en la periferia marítima de la Barcelona previa a la crisis económica de los años noventa.

2.3. *La estela del maltrato de años pasados en una escuela recientemente mixta*

La promoción de la que yo formé parte sería la primera promoción mixta en la historia de la escuela. Hasta la fecha y desde su creación el centro siguió las indicaciones de la ley de educación primaria que disgregaba por sexos por cuestiones de índole moral y también pedagógicas, parcelando y diferenciando aquellas características que se suponía que eran propias del hombre y de la mujer (Fernández, 2010). No fue hasta 1970, con la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, que se omitió la obligatoriedad de segregar por sexo (Cortada, 1999).

Las escuelas franquistas fueron un lugar donde reinsertar a nivel laboral a religiosos o miembros del Ejército retirados por el descenso de la actividad bélica. Muchos de ellos carecían de conocimientos pedagógicos, así que pasarían sus días de licenciatuza ejerciendo de maestros sin más formación que la militar o la religiosa, basándolos en el dogma y la disciplina militar (Fort y Montero, 2020). Cumplían además con otro gran propósito del régimen, que fue el de ejercer una acción continuada y metódica sobre las mentes de los infantes y jóvenes con el objetivo de promulgar los valores del

nacionalcatolicismo (Díaz y Huerta, 2009). En una época de amparo del lema *la letra con sangre entra*, el maltrato físico y psicológico no solo estaba permitido, sino que formaba parte del proceso de aprendizaje y maduración de los niños en un modelo pedagógico disciplinario basado en gran medida en el castigo y el miedo.

La apertura hacia la transición a finales de los años 70 implicaría a su vez una readaptación de la escuela a lo que vendrían a ser los valores de adopción progresiva de la nueva democracia. Fue una época de convivencia de profesores conservadores y progresistas y en los que las nuevas generaciones darían paso a los nuevos modelos pedagógicos. Los cambios bruscos que se sucedieron en poco más de cincuenta años de historia afectaron a muchas generaciones de profesionales de la educación, de cuyas cicatrices aún hoy nos estamos recuperando (Bolívar *et al.*, 2005).

En mi infancia de principios de los ochenta los actos violentos físicos en la escuela se habían reducido, pero no erradicado. La violencia en la sociedad estaba muy presente y su padecimiento era como un ritual de transición en el proceso de maduración. Ejemplo de ello era cómo las personas incluso se jactaban del sufrimiento vivido (en la escuela, durante el servicio militar), defendiendo la necesidad de estas vivencias para llegar a ser una persona *hecha y derecha*. Recuerdo conversaciones de muchas de nuestras familias que se debatían entre que ellas no permitirían nunca que a sus hijos los golpearan en la escuela y otros que defendían los métodos como parte del proceso natural de desarrollo en sociedad. Recuerdo la confusión entre aquello que habían sufrido y que no querían para sus hijos e hijas y aquello que identificaban como necesario según el dogma y defendían por cuestiones religiosas y políticas. No es de extrañar que la sociedad estuviese tan confundida y, evidentemente, también los maestros y las maestras.

De este modo, entre la nebulosa de las historias pasadas de los que fueron adolescentes y jóvenes durante mi infancia, alrededor de los diferentes métodos de maltrato y violencia como recibir golpes con una regla en las puntas de los dedos, ser sometido a la burla de la audiencia con unas orejas de burro y sosteniendo el peso de unos libros con los brazos en cruz o el uso de métodos militares en las clases de educación física, se vislumbraban algunas prácticas heredadas, en un momento en que la violencia física ya no estaba ni tan bien vista ni tan permitida. Se aplicaban pues otros castigos, de corte más psicológico, mucho más difícil de clasificar como violencia, en una época en la que parecía que todo iba a mejor; cuando el hecho de que no te golpearan y torturaran ya se interpretaba como un gran avance social.

2.4. *Los tontos detrás y otras formas de humillación en el aula*

La realización de dos pruebas de inteligencia en la escuela demostró que mi coeficiente intelectual superaba con creces la media. Había tenido un buen rendimiento académico hasta tercero. Mis padres habían recibido en muchas ocasiones el aviso de los profesores en la etapa infantil sobre mis capacidades y las oportunidades que podría tener en el futuro. Yo era un chico al que su abuelo, Julián García Manzanares, un inmigrante murciano autodidacta, que aprendió a leer en plena Guerra Civil con un viejo diccionario y muchas ganas de no ser analfabeto, motivó para la lectura. En mi casa no había muchos libros, así que acudía frecuentemente a casa de mis vecinos

para ver si me podían dejar algunos de los suyos (sin mucho éxito, pues tampoco tenían demasiados).

¿Qué ocurrió entonces para que se torcieran mis ganas de aprender en la escuela?

Después de mucha reflexión he concluido que el maltrato que padecí entre aquellas paredes fue determinante. Siendo un niño preescolar algunas de las religiosas de aquellos años aún hacían alguna intentona de usar la fuerza física como castigo. Por ejemplo, recuerdo en una clase de pretecnología en la que nos enseñaban a coser un botón, en la que por no poder enhebrar la aguja me pellizcaron muy fuerte en la parte externa del brazo. Debía tener ocho o nueve años y me quedó un moratón. Recuerdo haber sido castigado también de pie durante media hora de cara a la pared o que un profesor de educación física me tirara un balonazo fuerte en la espalda porque no corría demasiado. En una ocasión una profesora recuperó una de estas prácticas y se dedicó a coger de las patillas a los alumnos que no atendían. Tiraba con fuerza hasta hacerlos levantar de las sillas. Los padres de los alumnos fueron a quejarse a la dirección y cesó en su empeño.

Los castigos físicos no eran habituales como en promociones anteriores, pero permanecían incluso en el relato amenazante de profesoras que explicaban cómo deseaban hacer aquello que ya no se les tenía permitido. Mis vivencias de violencia psicológica son el fruto de intentos de métodos disciplinarios basados en la fuerza y el castigo en los que el acompañamiento y motivación del alumno ni siquiera se contemplaban. Es previsible que la finalidad última de las prácticas que pasaré a ejemplificar no tuviera como objetivo último maltratar al alumno, sino provocar su movimiento hacia el estudio. Esto funcionó quizás con algunos de los niños (probablemente por el miedo a sufrir lo que otros sufríamos), pero tuvo otro efecto totalmente contrario en otros, yo incluido: de bloqueo por miedo a la humillación, a la exposición a un contexto hostil en el que en cualquier momento podías ser objeto de las ocurrencias de la persona que detentaba el poder en el aula. De rebeldía y negación ante aquellas prácticas.

El profesor Faura tenía métodos harto conocidos por el alumnado, como por ejemplo los concursos de matemáticas. Él mismo escogía dos capitanas, que serían las alumnas con las notas más altas de la clase. Era una modalidad de selección parecida a la que se hacía en los equipos de fútbol de barrio: las dos capitanas escogían la conformación de los equipos «del mejor al peor». Las pobres capitanas no lo pasaban mejor, puesto que el profesor también podía exponerlas a ellas con comentarios despectivos sobre sus elecciones. Raquel, por ejemplo, fue ridiculizada por escoger a su amigo Javier en vez de a otra persona más ducha en números. «Si te rodeas de perdedores serás una perdedora más», objetó. Evidentemente, aquellos a los que se nos escogía los últimos éramos poco más que la purria y así se nos hacía hacer saber con punzantes ironías.

El concurso iba dando puntos que generarían la nota del trimestre. Aquel año destacó en el devenir del concurso, además de la sonora colleja a mi compañero Carlos por un error evidente, la situación de que tres alumnos teníamos 4,5 puntos sobre 10. Por lo tanto, estábamos suspendidos. La nueva propuesta metodológica improvisada de Faura fue que hiciésemos diez flexiones cada uno, delante de toda la clase. Si las conseguíamos hacer tendríamos el aprobado. Recuerdo perfectamente cómo no podía creerme que aquello fuese en serio. El silencio absoluto de mis compañeros todos bien serios y la media sonrisa del profesor. Mi compañero Juan Carlos, que estaba muy fuerte, no se lo pensó y así lo hizo. Obtuvo su cinco. Mi compañera Yolanda y

yo, más débiles físicamente, nos negamos. Yo no sabía si sería capaz de hacer ni tres flexiones y aquella exposición humillante a mi poca fuerza física me parecía terrible. Creo que Yolanda pensaba alguna cosa similar. Ella agachó la cabeza y permaneció en silencio. Recuerdo que fue como si desconectara de la realidad. Yo dije que no las haría. Ante nuestra negativa, los dos quedamos suspendidos. Prometo que no creí que el profesor fuera capaz de suspendernos. Pensaba que nos subiría el medio punto y todo quedaría en una broma de mal gusto. Pero no fue así, y los dos únicos que no aprobamos matemáticas aquel trimestre fuimos Yolanda y yo.

La didáctica de la señorita Pujante era hartamente conocida. Cada lección del libro de texto se debía memorizar. Ni más, ni menos. Ocho o diez lecciones por trimestre, cada trimestre y cada año desde sexto hasta octavo. Cada lección una nota sobre diez y una calificación final según la media al acabar el trimestre. Cuanto más parecida era la lección a la literalidad de lo que decía el libro de texto, la calificación era más elevada. Si era exacta, tu puntuación sería un sobresaliente.

Semana tras semana, en el recorrido desde nuestra mesa hasta el estrado de aquella aula atiborrada, temíamos por el momento de ser preguntados por la lección. Uno por uno se nos instaba a citar alguna parte del texto. Para acabar de culminar, la señorita masticaba algún comentario sobre cada persona que no acertaba, titubeaba, se equivocaba o no sabía responder. Sarcasmos, burlas, ironías y comentarios despectivos lanzados con hastío sobre nuestra capacidad de estudio, nuestra memoria e incluso nuestro futuro eran *el pan nuestro de cada día*. Recuerdo perfectamente que me empeñé en estudiar una de sus lecciones. Subí al estrado e hice lo que se esperaba. Ante la mirada estupefacta de Pujante vomité lo que se me pedía. Inusual, me preguntó otra cosa. Como también acerté me puso mi diez, pero lo hizo con un grotesco aspaviento acompañado de algo así como: «Bueno, a ver lo que dura...».

En otra ocasión teníamos un examen de música. Tenía memorizada la lección. Laura, una profesora joven y aparentemente diferente en las dinámicas de aula, no fue excesivamente dura con las preguntas. Acabé la prueba de los primeros, en poco más de 20 minutos. Sabía que conseguiría una calificación de nueve o diez. Me quedaban cuarenta minutos por delante, una eternidad para un niño.

Una de las normas era que al acabar se debía estar absolutamente quieto en la silla. En ocasiones se podía leer un libro o hacer otras tareas, pero la decisión arbitraria de Laura aquel día fue que se debía estar sin hacer nada con el examen acabado delante. Le pedí una hoja en blanco para, por lo menos, escribir o dibujar. Se negó. De forma automática y prácticamente sin darme cuenta hice un pequeño dibujo detrás del examen: un niño tocando la guitarra y unas notas musicales. Al entregar el examen Laura vio el dibujo. Enfurecida me gritó, diciéndome algo así como que eso era una marranada y que me bajaría cinco puntos la nota. Otra vez creí que era una broma. ¿Cómo iba a ser tan importante un pequeño dibujo? ¿Cómo iba a ser tan cruel de bajar cinco puntos la nota? Pues efectivamente, mi nota hubiera sido de nueve y medio que, con la amonestación, quedó como un nuevo suspenso en mi lista de fracasos.

M.^a Ángeles era la profesora de Educación Física. El planteamiento se basaba prácticamente en la selección natural. Aquellos con posibilidades físicas innatas para superar las pruebas aprobaban y los que no, suspendían. Los dos últimos cursos fueron pruebas de gimnasia deportiva avanzada. Algunos de los ejercicios que nos pedían eran saltar un banco de unos 30 centímetros de alto haciendo una voltereta en el aire y cayendo de pie en la colchoneta, o correr unos metros, saltar sobre el plinto dando

una voltereta y cayendo al otro lado y efectivamente, con una posición extendida. Lo más curioso de todo era que no había instrucciones sobre cómo se debían hacer las cosas. La única explicación para realizar semejantes quimeras hercúleas era que lo hiciéramos: «Corre, salta y da una voltereta». Ni siquiera lo hacía ella (ahora pienso que probablemente no sería capaz de ello). Multitud de veces fingí estar enfermo para no ir a clase de Educación Física. Cuando no tenía escapatoria simplemente me negaba a hacerlo. Quedábamos unos cuantos, en un rincón, pasando vergüenza y sufriendo por cuando nos tocara hacer determinada prueba y rezando para que no nos tocara. En una ocasión, ante las burlas de M.^a Ángeles en forma de duros comentarios sobre mis capacidades físicas, de la rabia, me armé de valor y corrí hacia el banco para hacer la pirueta. Pasó lo evidente. Mi sentido del equilibrio y mi agilidad no eran tan elevados como para acabar bien un mortal hacia adelante, así que salté, pero no conseguí girar del todo y todo mi peso cayó sobre las cervicales. Sentí un gran crujido y un mareo. La profesora no desaprovechó el momento para continuar con su lección: «Veis niños, esto es lo que no hay que hacer, porque con una caída como esta te puedes quedar parálítico». Estuve una semana con un collarín cervical y el resto del tiempo de EGB sin llevar siquiera la ropa de gimnasia.

El efecto de las humillaciones que acompañaban este tipo de intervenciones hizo que renunciara a la escuela y que perdiera toda la confianza en las figuras de autoridad que debían ser los profesores. Dejé de hacer las tareas por las tardes y a comprender que el precio que debía pasar por la mañana era otra humillación más por no haberlos hecho. Hasta que llegó un momento en que tanto docentes como alumnos nos acostumbremos a esta dinámica y ya ni siquiera se nos preguntaba por la tarea. Profecía autocumplida.

Coleccionaba notas en las páginas marrones del final de mi agenda. Como consecuencia de ello en la conformación del aula iba perdiendo posiciones y cada vez me iban colocando más atrás. La estructura del aula era un reflejo de sus calificaciones, como si de un gráfico de una hoja de cálculo se tratara: las buenas calificaciones delante y los tontos detrás; los disruptivos, los que como mecanismos de defensa ante aquella estructura no utilizamos la adaptación al medio, sino la confrontación y el boicot en forma de risas, bromas y hacer la puñeta a los profesores en un acto inconsciente de rebeldía ante un sistema pobre a efectos pedagógicos y también clasista. La risa como forma de sobrellevar todo aquello. La risa incluso como mecanismo de escape de la tensión acumulada por el estrés de un entorno tan hostil.

No todos los maestros se comportaron así, ni tampoco todo el tiempo. Pero esto tampoco impidió que las consecuencias de los actos de los que sí lo hicieron no tuviesen un efecto muy perjudicial en nosotros. No hace falta que se abuse de una víctima a todas horas para que el acto traumático tenga consecuencias.

2.5. *El final de mi etapa escolar infantil: surfear el cambio de paradigma*

El final de mi etapa escolar confrontaba a un chico de 14 años con pocas opciones: i) no hacer nada puesto que la edad mínima para poder trabajar eran los 16 años y ii) estudiar formación profesional (FP). Me movía en la ambigüedad teniendo en cuenta el fracaso previo. La primera no era una opción realista, la segunda era muy limitante ya que no me sentía atraído por la oferta de FP de la época. Además, me aterrorizaba

que otros profesores, más duros si cabía –pues se trataría de profesores de instituto–, pudieran humillarme ante un nuevo grupo de alumnos desconocidos. Mi familia regentaba un bar de barrio en el que yo trabajaba algunas horas, así que todo apuntaba a que acabaría trabajando a tiempo completo. Fue en la entrega del informe de escolaridad obligatoria que nos informaron de la existencia de un programa piloto de reforma educativa en diversos institutos y que parecía que podía ser una buena opción para mí.

La orientación fue acertada, pero no fue transmitida sin una puntilla final que sería representativa del estilo pedagógico vivido a la vez que de la poca credibilidad que se le daba al nuevo modelo en el entorno educativo más conservador. La persona que me entregó las notas, con negativa condescendencia y en referencia a la decisión de optar esta opción formuló: «No es como lo que hacen los subnormales, pero creo que también hacen cosas, así como ellos: marquetería, carpintería...».

Y así fue como dejé la escuela primaria, con mi certificado de escolaridad y un boletín de calificaciones nefasto que simbolizaba un pacto tácito en el que se suponía que el único responsable de mi fracaso era yo mismo.

3. Una nueva oportunidad con la reforma educativa

3.1. *Del miedo a la motivación en una clase de Educación Física muy diferente*

Fue el año de los Juegos Olímpicos de Barcelona y de la *Macarena de Los del Río*. Pasé de octavo de EGB a tercero de la *Reforma Educativa de las Enseñanzas Medias* y conocida como REM (equivalente a tercero de la ESO actual) que, junto a cuarto, posibilitaría un título a los 16 años equivalente al segundo curso del coetáneo *Bachillerato Unificado Polivalente* (BUP) y que me daría acceso a ciclos formativos de grado medio (la nueva FP) o al bachillerato.

Recuerdo perfectamente como, especialmente las primeras semanas, anticipaba las posibles humillaciones públicas a las que me podía enfrentar. Sudaba profusamente ante la posibilidad de que me preguntaran alguna cosa en clase. Me enrojecía hasta el extremo solo de pensar en que se pudiesen dirigir a mí y después burlarse (reacción fisiológica que me acompañaría mucho tiempo después en situaciones similares). Pero sucedió una cosa: las humillaciones nunca llegaron. Los profesores y las profesoras me trataban con respeto. Incluso se respetaba la posibilidad de no querer participar en determinadas actividades. Ante la constatación de este primer hecho, comencé a vislumbrar lo que sería un proyecto educativo diferente y que se basaría en el intento de motivar al alumnado y acompañarlo en la adolescencia, en un momento vital tan complicado.

Recuerdo especialmente la primera clase de Educación Física con Imma Massip. Temblando en el vestuario y buscando con nerviosismo ver un potro, un plinto o unas barras dentro del gimnasio, se nos presentó un modelo de educación física en el que se nos explicaron buenos hábitos de alimentación o nos mostraron semana tras semana multitud de deportes diferentes a los que jugábamos y lo pasábamos bien aprendiendo sus reglas. Me acerqué a Imma la cuarta o la quinta semana para preguntar si alguna vez tendríamos que hacer alguna cosa parecida a gimnasia deportiva. El alivio provocado por su negativa fue inmenso. Desde entonces practico ejercicio regularmente.

3.2. *Respeto y comprensión mutuos van de la mano: la simbiosis entorno-profesor-alumno*

Los cinco años que estuve en el Instituto de Enseñanza Secundaria Enric Borràs de Badalona, el décimo instituto de la ciudad y conocido como B-10 (en referencia a Badalona-10), fueron un proceso de regeneración de la confianza hacia el profesorado y hacia el propio sistema educativo. Pero no fue un camino de rosas. Aunque el equipo docente estaba motivado para iniciar un proyecto diferente dirigido a la mejora de nuestra calidad de vida y nuestro futuro, el alumnado no se lo pusimos fácil. Muchos de nosotros y nosotras veníamos de ser expulsados del sistema, además ahora éramos un poco más mayores. Era la época de las tribus urbanas donde las redes sociales se expresaban analógicamente. Piel con piel. A muchos de nosotros nos hubiesen propuesto para UEC (Unidades de Escolarización Compartida) u otras similares de haber existido. Los docentes fueron pacientes con nuestras estupideces y perseverantes con su metodología y nosotros pudimos ir descubriendo poco a poco que lo que había detrás de esas clases y esos intentos de *recuperarnos* era real, pues estaban profesional y emocionalmente implicados con nosotros. Montse Bayot, Rosa Clar, Esther Ruiz entre muchos otros docentes llevaron a la práctica un proyecto de renovación pedagógica exitoso tal y como posteriormente se ha valorado (Ortiz *et al.*, 2018). Con su trabajo rescataron de la exclusión del sistema educativo a muchos chicos de barrios como Artigues, Sant Roc, Pomar, Sant Crist, Lloreda y también de municipios colindantes como Sant Adrià de Besòs, donde los índices de fracaso escolar casi llegaban al 40 % (INE, 2021) y donde el índice de institutos considerados como de máxima complejidad no ha dejado de crecer hasta la actualidad (Europapress, 2014).

Los primeros dos años pasé muy justo los dos cursos. Me recomendaron hacer un ciclo formativo de grado medio, pero yo insistía en hacer bachillerato. Recuerdo como Montse Bayot, mi tutora, me insistía del cambio en el nivel de exigencia que supondría el bachillerato y que si no quería estudiar tenía la posibilidad de tener un título de formación profesional enfocado a un oficio. Yo insistí y ella confió en mí. También recuerdo la sonrisa de Montse, pero en esta ocasión plena de confianza y respeto; me atrevería a decir que de amor. Percibía su apoyo totalmente.

El primer curso de bachillerato no fue nada bien. Lo intentaba, pero no sabía estudiar. Además, no sabía que no sabía estudiar. Se sumaba que el entorno familiar estaba lejos de ser el necesario para ello. Fue crucial la figura de una flamante filóloga de hispánicas: Esther Ruiz, de entonces 33 años y profesora de castellano y que fue mi verdadero faro. Vecina del barrio de Pomar sabía por propia experiencia lo crudo de vivir la calle de determinados contextos. Me ofreció todo su apoyo moral y emocional. Me ofreció un espacio del que yo podía disponer siempre que quisiera para poder expresarme, en el que no había reservas ni condiciones más que los mediados por la relación educativa que se estableció. Fue mi gran referente. Mi *testigo*, tal y como Alice Miller define el vínculo de apoyo necesario que se requiere con al menos una persona para la recuperación después de un proceso traumático (Miller, 2005).

Además, el contexto ayudó a que la simbiosis fuese posible. Se trataba de un instituto a las afueras de la ciudad, tocando el monte. Muchos de nosotros lo teníamos a una hora en autobús. Como entre las clases de la mañana y de la tarde teníamos dos horas y media, comíamos allí un bocadillo y el resto del tiempo amplificamos la intensidad de nuestros lazos. Tanto profesores como alumnos compartimos muchos

espacios comunes y aquellos elementos vicarios e informales del proceso educativo tuvieron también su efecto. Algunos alumnos e incluso profesores se quedaban a comer por el placer de formar parte de aquello aun viviendo cerca del instituto. Y, claro, muchas ideas cobraron sentido en el marco de una pedagogía basada en proyectos, algunos de los cuales fueron dirigidos a mejorar nuestro entorno y cuidar de él tal y como posteriormente se ha considerado una práctica educativa comunitaria ejemplar (Lafuente, 2019). El contexto era una fuente de experiencias que conformaron la red de relaciones que a su vez contribuyeron a cambiar la realidad de todos nosotros, profesores y alumnos (Eslava, 2017).

Este tipo de planteamientos pedagógicos se incluyeron en manuales de buenas prácticas algunos años después. Sin ir más lejos, en uno de los países donde se considera que el sistema educativo es más avanzado, Finlandia, posibilitar lugares para las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos e incluir en la labor docente aspectos como comer con los alumnos, dedicar espacios para las relaciones informales, conocer las aficiones de los alumnos o su situación personal y familiar mejoran los vínculos emocionales y, por ende, el rendimiento académico (Walker, 2017).

Repetí primero de bachillerato. Era mi última oportunidad. Una tarde hablando con mi amigo Juan Alberto me ocurrió un hecho curioso. Catártico. De repente sentí con total y profunda convicción que el año siguiente me iría bien. Que lo conseguiría. Que había llegado el momento. Puse todas mis energías desde el principio y empecé a disfrutar de lo que significaba el trabajo académico. Me ayudaron con técnicas de estudio. Progresivamente comencé a sentirme más reforzado por la aprobación —especialmente emocional— del profesorado y empecé a dar valor a mi propio trabajo. Mi capacidad memorística se desencalló. Utilizo esta palabra porque pareciera que estaba atorada. Hoy en día se conoce perfectamente la relación existente entre el sistema límbico y el memorístico y cognitivo. Probablemente la exposición previa a estímulos académicos negativos en un entorno hostil debilitara incluso mis capacidades, consiguiendo en mi caso lo contrario de lo que se suponía que debían conseguir las instituciones educativas públicas. Llegó un momento que no necesitaba estudiar en casa. Simplemente pasando los apuntes a limpio era capaz de recordar las lecciones y, lo más importante, de entenderlo todo.

Acabé segundo de bachillerato con casi un ocho de media que, con la nota de selectividad, que, cabe decir, era la misma prueba para los que habían pasado por BUP y por el *Curso de Orientación Universitaria* (COU), me quedó una nota media de casi siete. Sería el primero de mi familia en ir a la universidad.

Otros compañeros que muy probablemente hubiesen sido excluidos del mundo académico acabaron completando sus estudios, muchos de ellos universitarios. Algunos son actualmente reputados profesionales del periodismo, la medicina, la literatura, la música, las matemáticas y, por supuesto, de la enseñanza.

4. Que no se nos olvide el pasado y otras reflexiones finales sobre futuro

Este caso práctico explicado en primera persona ha relatado la experiencia vivida por un alumno con capacidades para el estudio que padeció el fracaso escolar como consecuencia de un planteamiento pedagógico residual de tiempos en los que el castigo y la violencia estaban a la orden del día. En él se ha comprobado cómo un cambio

de paradigma en la relación educativa y la posibilidad de recibir especialmente apoyo emocional y pedagógico en el proceso de empoderamiento tuvieron un efecto compensatorio que posibilitó el éxito educativo.

4.1. *De la escuela franquista a la escuela democrática*

La escuela de primaria de la que he descrito estas prácticas violentas nació seis años después de la aprobación por parte del régimen franquista de la *Ley del 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria* (BOE, 1945). La ley trató de acabar con las propuestas progresistas de la educación republicana y se caracterizó por su autoritarismo, ultranacionalismo, catolicismo, sexismo, clasismo y dogmatismo (Frago, 2014). Ejemplifican estas afirmaciones el planteamiento de sus supuestos básicos que se recogían en su declaración de principios y objetivos como, por ejemplo, el de «formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en cumplimiento del deber y su destino eterno» (Apartado b, artículo primero), el de «infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento» (Apartado c, artículo primero) o que se reconocía a la Iglesia católica el «derecho a la vigilancia e inspección de toda enseñanza en centros públicos y privados de este grado, en cuanto tenga relación con la fe y las costumbres» (artículo tercero). Los supuestos vertebradores de dicha ley se mantuvieron en vigor en la reforma de 1967 (BOE, 1967) y hasta el final de la dictadura militar. Después de la Guerra Civil y hasta 1943 en España tuvo lugar una depuración sistemática e implacable del profesorado con el ánimo de erradicar los valores democráticos y progresistas (Redondo, 2013). Se sustituyeron los docentes de la república por un tipo de profesorado acorde al régimen franquista y los valores de la nueva ley educativa (González, 2017). La motivación hacia el uso de la violencia y su práctica eran estructurales, ejemplo de ello son los documentos de la época que recapitulaban un conjunto de técnicas y prácticas el objetivo de las cuales era el sometimiento, a toda costa, a las ideas del régimen (Velasco, 2019).

Con el fin de la dictadura franquista y el inicio de la democracia, aunque la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE, 1970) ya supuso un gran avance respecto de las leyes previas, en poco menos de diez años se consideró obsoleta. Una de las propuestas vertebradoras del programa del *Partido Socialista Obrero Español* tras su victoria en las elecciones del 28 de octubre de 1982 fue la reforma educativa. Denominada *Reforma Educativa de las Enseñanzas Medias*, la REM fue un proceso de renovación del sistema educativo en España sin precedentes, tanto a nivel epistemológico como estructural. El espíritu de la REM se recogió en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) y promulgaba la revisión profunda de sus bases en una propuesta para la educación para la vida, enfocada a la estimulación de las capacidades individuales de cada persona y las actitudes para una mejor convivencia social y comunitaria. La REM culminó en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) (BOE, 1990) y se consideró una reforma hecha de abajo hacia arriba, en el sentido de que por primera vez los mayores implicados en su diseño y aplicación fueron los propios alumnos, las familias y, por supuesto, el cuerpo de profesorado (Currás y Prieto, 2010).

La REM fue la antesala de la *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) y aquella experiencia en la que los profesores y profesoras tomaron las riendas del diseño de la ley de educación fue tal que una mera ilusión (Curras y Prieto, 2010). Con el cambio de los gobiernos se suceden nuevas reformas educativas con un carácter marcadamente partidista y adoctrinador volviendo a los sistemas jerarquizados en los que los docentes han ido perdiendo cada vez más capacidad de elección en la definición de las propuestas legislativas (Bolívar *et al.*, 2005). Mientras tanto España sigue sin disponer de un pacto de Estado sobre educación pese a que existe un clamor popular al respecto desde hace décadas.

4.2. *Los riesgos del otro lado del péndulo*

El uso partidista de la educación corre el riesgo de confundir política con ciencia pedagógica. Las críticas negativas hacia los sistemas educativos compensatorios e inclusivos que se basan en el desarrollo individual de cada alumno y en su propia evolución, más que en curvas de resultados cuantitativos, obvian que estos sistemas permiten multitud de oportunidades para alumnos cuyas circunstancias personales dificultan su evolución y su aprendizaje. Un sistema educativo que proporciona segundas, terceras y cuartas oportunidades al alumnado, teniendo en cuenta sus particularidades familiares, contextuales, individuales, emocionales, es un sistema educativo más adecuado, porque es más público, más democrático y justo (Granados, 2009). ¿Alguien podría pensar en un sistema sanitario que abogara por que todo el mundo estuviera igual de salud en un momento evolutivo determinado o, en caso contrario, ser expulsado de él?

En la actualidad tengo un hijo en edad escolar infantil. En este nuevo rol de padre, me doy cuenta de la facilidad con la que los docentes son puestos en el foco de muchas críticas, por encima de otros colectivos profesionales. En ocasiones las críticas tienen un carácter despiadado. A partir de conversaciones con otras familias y agentes de la comunidad, considero que el lastre que arrastramos sobre el maltrato que hemos padecido en la escuela y también el maltrato que padecieron las generaciones anteriores aún tienen presencia en nuestra sociedad; sus efectos persisten y se transmiten a nivel intergeneracional (Herrera, 2003). Así, ¿hasta qué punto seguimos siendo víctimas del maltrato que padecieron bisabuelos, abuelos, padres y nosotros mismos en las escuelas del pasado? Por otro lado, aunque hoy en día se puede encontrar abundante literatura científica y de divulgación en España sobre publicaciones que versen sobre el maltrato y la violencia de alumnos entre iguales y sus repercusiones presentes y futuras, es menos frecuente encontrarlas sobre el maltrato ejercido de forma sistemática y organizada por parte de docentes en escuelas predemocráticas y postfranquistas y sobre su efecto en la actualidad, aun cuando en el segundo caso se trataba de una violencia estructural cuyas repercusiones han afectado a millones de personas en un tiempo cercano (Frago, 2014).

Somos una sociedad que hemos demostrado ser pendular en muchos aspectos y en diversos momentos de nuestra historia nos hemos movido entre extremos. En la actualidad muchos docentes se enfrentan a una nueva problemática que es la sobreprotección extrema de las familias hacia sus hijos y las dificultades para poder ejercer como figuras de autoridad (que no autoritarismo) (Ballesteros-Moscósio, 2017). ¿Puede

ser esta situación un efecto rebote de los maltratos padecidos hace tan solo una generación? En este movimiento con ausencia de grises, abogo por un futuro en que no se nos olvide el pasado para no repetir los errores cometidos.

5. Agradecimientos

Mi recuerdo para mis compañeros y compañeras del colegio Santísima Trinidad de Badalona, especialmente con los y las que nos hemos reencontrado y hemos podido comentar en alguna ocasión el efecto de nuestra educación en nuestro presente.

Agradecer su labor a mis grandes maestros y maestras: Esther Ruiz, Montserrat Bayot, Rosa Clar y todos los profesores del IES Enric Borràs de Badalona (B-10) de la promoción 1992-1997. También a Salva Periago, Àngel Lloberas y Xavier Carbonell.

A las maestras de mi hijo, especialmente a Marta Sara Suñé, Yolanda Calle y Ona Navarro, de l'Escola Vedruna de Malgrat de Mar, cuyo gran trabajo veo reflejado en el rostro de un niño de cinco años que se apresura a desayunar cada mañana para poder ir a hacer sus tareas a la escuela, alegre y risueño. Esa salud mental no tiene precio y los esfuerzos de esas docentes para motivar, innovar y hacer todo lo posible por la educación de nuestros hijos nunca estará suficientemente compensada ni agradecida. Creo que deberíamos tratar de aprender más del sufrimiento del pasado, abrir el candado que le pusimos a nuestro corazón cuando éramos niños y padecimos violencia; sentirnos más orgullosos por nuestros logros como sociedad por tratar de superar nuestros traumas y, por supuesto, felicitar más a las buenas docentes de nuestros hijos, especialmente al inicio de sus etapas escolares, pues ellas tienen en gran parte la llave de un futuro mejor.

6. Referencias

- A. V. ARTIGAS. (2021). *Història del barri d'Artigas*. https://web.archive.org/web/20110714043943/http://veinsdartigas.es/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=89&lang=ca
- BALLESTEROS-MOSCOSIO, M. Á. (2017). Padres y madres sobreprotectores: el reto de la escuela y los docentes. *Diálogo: Familia Colegio*, 328, 22-28.
- BOE. (1945). Ley del 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- BOE. (1967). Ley 193/1967, de 2 de febrero de Enseñanza Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/boe/dias/1967/02/13/pdfs/A01949-01963.pdf>
- BOE. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- BOE. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- BOLÍVAR, A.; GALLEGO, M. J.; LEÓN, M. J. y PÉREZ, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), 1-52.

- COMASÒLIVAS I FONT, J.; LOZANO FONSECA, R. y RIBÉ I MONGE, G. (2019). Les riudes de 1962: els cadàvers trobats al mar. *Arraona: Revista d'Història*, 38, 110-37. <https://raco.cat/index.php/Arraona/article/view/377580>
- CORTADA ANDREU, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 43-47.
- CURRAS, M. M. y PRIETO, J. M. (2010). *La reforma experimental de las enseñanzas medias (1983-1987): crónica de una ilusión*. Wolters Kluwer.
- DÍAZ, J. M. H. y HUERTA, J. L. H. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula*, 15, 201-227.
- ESLAVA, C. (2017). Entorno y educación: Un tejido invisible. Un viaje de la ciudad al aula. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6.1, 157-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.009>
- EUROPAPRESS. (2014). *El Gobierno catalán detecta 340 escuelas e institutos de «máxima complejidad» socioeconómica*. <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-gobierno-catalan-detecta-340-escuelas-institutos-maxima-complejidad-socioeconomica-20140624113511.html>
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. R. (2003-2004). Implantación de la escuela mixta e incorporación de la mujer a la educación formalizada en Galicia: proceso histórico. *Historia de la Educación*, 22-23, 387-404.
- FEST. (2021). *Història del Centre | Col·legi Santíssima Trinitat*. <https://badalona.centrosfest.net/ca/historia-del-centro>
- FORT, J. T. y MONTERO PLAZA, I. (2020). Voces del franquismo. La oscuridad de la razón. *Análisis*, 52(96), 221-223.
- GENCAT. (2010). *Badalona. Sant Roc, Artigas i el Remei. Departament de Territori i Sostenibilitat*. Generalitat de Catalunya. <https://territori.gencat.cat/ca/detalls/Article/14-Badalona.-Sant-Roc-Artigas-i-el-Remei-00001>
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (2017). Formas maestros y maestras para la patria nacional-católica. Los estudios de magisterio en la España franquista (1936-1975). *History of Education & Children's Literature*, 12(2), 69-91.
- GRANADOS, P. G. (2009). A través de sus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana. *Periferia. Revista d'Investigació i Formació en Antropologia*, 9(2), 1-26.
- HERRERA, C. R. (2003). La transmisión intergeneracional, la clase del vínculo y los factores intrapersonales como predictores de la co-ocurrencia de comportamientos violentos y adictivos en jóvenes. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 51-69.
- INE. (2021). *Abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años por CCAA y periodo*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/too/Icv/dim4/lo/&file=41401.px&L=0>
- LAFUENTE MARTÍNEZ, M. (2019). *Millora l'aprenentatge de l'alumnat mitjançant el treball per projectes?* Fundació Jaume Bofill
- LOPEZ, H. (2016). De la barraca al polígono. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/barcelona/20160616/de-la-barraca-al-poligono-5209405>
- MILLER, A. (2005). *El cuerpo nunca miente*. Tusquets.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Gobierno de España.
- MINISTERIO DE FOMENTO. (1991). *Barrios vulnerables. Sant Roc-El Remei*. Secretaría de Estado de Vivienda y Actuaciones Urbanas. https://web.archive.org/web/20160304044829/http://barriosvulnerables.fomento.es/siu/infoWeb/barrios/fu/fu91_08015001.pdf
- ORTIZ DE SANTOS, R.; TORREGO, L. y SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>

- QUEZADA, M. T. P. (2012). La violencia, que nos toca a todos: una mirada desde la historia del maltrato en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20, 243-260.
- REDONDO CASTRO, C. (2013). La depuración franquista del profesorado de segunda enseñanza en Extremadura. En XVII *Coloquio Nacional de Historia de La Educación*. Cádiz, 9-11 de julio. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4518677>
- REQUENA HIDALGO, J. (2003). «La peor casa en el peor barrio». Barrios de inmigración y marginalidad en la periferia urbana de Barcelona. El caso de Badalona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 7, 1-19.
- TATJER, M. y LARREA, C. (2011). *Barraques. La Barcelona informal del segle xx*. Museu d'Història de Barcelona.
- VELASCO, M. S. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *História da Educação*, 23.
- VIÑAO FRAGO, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, 19-35.
- WALKER, T. (2017). *Teach Like Finland: 33 Simple Strategies for Joyful Classrooms*. WW Norton & Company.

RECENSIONES

Reviews

EYEANG, E. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (eds.). (2021). *Formación de profesores en los sistemas educativos africanos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 658 pp.

El pasado mes de abril de 2021 tuvo lugar el III Foro de África, Educación y Desarrollo, cuyo principal resultado se recoge en este volumen, el cual reúne la participación de cerca de cincuenta artículos de investigación en el campo educativo, centrados en esta ocasión en la formación del profesorado en los sistemas educativos africanos. Todo ello dentro de una fecunda línea de cooperación emprendida desde hace ya varios años por la Escuela Normal Superior de Libreville (Gabón) y la Universidad de Salamanca, desde el grupo de investigación Helmantica Paideia, en la Facultad de Educación. Una colaboración que se viene manteniendo desde hace más de 15 años, durante los cuales se han desarrollado diferentes iniciativas en materia pedagógica. El comité organizador del mismo estuvo presidido por la Dra. Eugénie Eyeang y la vicepresidencia estuvo regentada por el Dr. José María Hernández Díaz. Como resultado de este encuentro científico aparece esta obra que se presenta al lector, la cual contiene todas las aportaciones que se abordaron en el citado evento.

La respuesta de investigadores y profesores deseosos de participar en este III Foro ha sido excelente, procedentes de diferentes universidades de Europa y América y, por supuesto, de varios países de África (Camerún, Burkina Faso, Mozambique, Senegal, Costa de Marfil, Ghana, y de Gabón de manera muy especial y

numerosa). En este libro se recogen buena parte de los textos de las aportaciones aceptadas por el comité organizador, con la esperanza de que esas contribuciones se conviertan en un instrumento plausible de formación y debate pedagógico para beneficio ulterior de la calidad de los sistemas educativos africanos. Estudios cuya nómina de autores y relación de títulos sería, dadas las limitaciones de espacio, imposible enumerar y reproducir en estas líneas.

Precedidos de una breve introducción, a modo de presentación, la obra se inicia con tres artículos bajo la denominación colectiva de *El profesor en África y su formación. Cuestiones generales*. El primero de ellos, cuya autora es la profesora Eugénie Eyeang, es un estudio titulado «Parcours et contenus de formation des enseignants en Afrique: Du préscolaire au supérieur. État des lieux et perspectives». En él se define la formación de los enseñantes como el reto mayor para los sistemas educativos africanos, suscitando una reflexión crítica sobre los recorridos y contenidos de la formación de los docentes, así como los programas. Se plantea de este modo el debate necesario sobre la calidad de la educación y de la formación, realizando además una aproximación a algunas de las instituciones de formación de los enseñantes en los diferentes niveles educativos y en diversos países del África subsahariana. Por su parte, el profesor José María Hernández Díaz se ocupa del análisis de la «Formación del profesor para la universidad de África. Retos para el siglo XXI». En esta línea de análisis de los sistemas educativos africanos se acomete la temática del profesor

universitario como formador de profesionales, así como su faceta de investigador y transmisor de recursos intelectuales y técnicos que posibiliten y beneficien a las comunidades. También se plantean otras vertientes del ejercicio profesional de los docentes universitarios como la participación de los mismos en la gobernanza universitaria. Por último, en pos de la atención y defensa de una *paideia* universitaria, de una universidad con dimensión educadora, transversalmente humanista. Es importante destacar el concepto de una carrera profesional bien construida desde el periodo inicial de formación e incentivada por las administraciones públicas con criterios de reconocimiento profesional, administrativo y económico. Este apartado inicial continúa con un breve artículo del profesor de Psicología Opa-dou Koudou sobre la «Préscolarisation et développement des compétences chez des élèves du cours préparatoire première année en Afrique». En el mismo se plantea la conveniencia del nivel preescolar por su contribución decisiva en el desarrollo de las competencias escolares y psicosociales.

La obra continúa con un gran bloque temático comprendido por trece estudios y que lleva por título *El profesor de enseñanza preescolar y primaria*, donde se engloban diferentes trabajos relacionados con dicha temática. Se proyectan así diversas cuestiones relacionadas con la enseñanza y la formación del profesorado en este nivel concreto, centrándose en aspectos como la formación comparada de los enseñantes y el contexto de transmisión de modelos de formación en varios países del área de la francofonía, e incluso en el ámbito más amplio de la intercontinentalidad, como es el correspondiente a Mozambique y Portugal. También se analizan las posibilidades de traslación del modelo de formación no universitario en España, y más en concreto del existente en Castilla y León, al contexto africano. Otras temáticas planteadas son

las relativas a la formación continua y el rendimiento escolar, los tutores educativos, y cuestiones muy concretas como la feminización de la docencia en la primaria y su causalidad, el papel de la evaluación formativa sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos, las prácticas éticas en el medio escolar; al igual que es objeto de análisis la integración en las enseñanzas de diversas materias como el canto en lenguas nativas.

En un tercer apartado se engloban aquellos trabajos dedicados a la amplia temática del profesorado de *enseñanza secundaria*. En nueve artículos de investigación se acomete la aproximación a una problemática sobre la formación de los docentes en esta fase del proceso educativo en diferentes países africanos como Gabón, las etapas de formación de los docentes en las escuelas normales superiores, los aspectos curriculares en la formación de docentes, la formación continua de los maestros, el análisis de la adaptación de contenidos a las realidades profesionales actuales, la experiencia y el desarrollo profesional de los profesores en Senegal, la gestión de la violencia en el medio escolar por los enseñantes, etc.

En el siguiente bloque o apartado temático se recogen aquellos artículos dedicados al *profesorado en la Universidad*. En ocho trabajos se exponen cuestiones como las dinámicas de innovación docente y sensibilización social, así como su potencial aplicación en el continente africano; las representaciones sobre el profesorado superior del español como lengua extranjera; el análisis de la formación de comadronas; el acoso sexual en el medio universitario; la enseñanza del diseño de moda en España y su posible extrapolación al escenario africano; prácticas educativas y las tecnologías de la información y de la comunicación para la educación; la complejidad de la evaluación de aprendizajes en el sistema licenciado-máster-doctorado novedosamente adoptado en los

países francófonos africanos; la socialización de las prácticas docentes en las escuelas normales superiores, y la relación entre enseñantes y educandos.

En un quinto apartado temático se afrontan diferentes problemáticas y experiencias en aspectos relacionados con el *profesorado y la enseñanza de las lenguas*, como son la instrucción en la gramática francesa, la traducción pedagógica en el aula, la formación permanente y desarrollo profesional del docente en el área disciplinar de enseñanza de la lengua española, los talleres de formación de círculos de lectura, la enseñanza/aprendizaje de la lectura metódica, la competencia comunicativa en la formación continua para docentes de lenguas extranjeras, la iniciación de los docentes de lenguas y el recurso didáctico de las películas de animación, la formación de docentes de lengua francesa, el componente cultural en la formación inicial del docente para motivar al alumnado, la enseñanza/aprendizaje de la fonética para docentes de francés, conocimientos y competencias ligados al aprendizaje francófono no nativo en la formación de los profesores de francés.

Por último y para cerrar los diversos capítulos en los que se estructura la obra se analizan bajo el epígrafe de *Otras contribuciones a la educación en África* una serie de estudios que carecían de encaje suficiente para figurar en los otros apartados o capítulos, y que conforman trabajos relacionados con variados aspectos que por su naturaleza y temática se agrupan en este, como son el análisis desde un punto

de vista histórico de las colonias escolares en el África occidental española; la educación de la Iglesia Católica en Mozambique y educación emancipadora; la educación católica en África, aproximación a la formación de educadores; la formación de la identidad ghanesa: un proyecto de educación cívica, etc.

La clave del éxito de un sistema educativo se encuentra en la calidad de sus docentes, maestros de preescolar y primaria, profesores de secundaria y educación superior. Un buen profesional de la docencia debe tener condiciones naturales para el ejercicio de la actividad educativa, capacidad de trabajo, así como empatía hacia sus alumnos y compañeros. Todo ello es fundamental para el éxito en la docencia, pero si no van acompañados de una buena formación cultural y científica, al igual que de una excelente formación pedagógica de base y actualizada, el docente no se verá recompensado con un buen reconocimiento profesional. En esta ocasión esta reunión científica posibilitó a investigadores, profesores y estudiantes de África, Europa y América del Sur la reflexión sobre la formación de los docentes africanos. Estamos ante una obra que supone una importante aportación para todos aquellos investigadores africanos, estudiosos de África y aquellos investigadores en general que quieran acercarse y aproximarse a la realidad educativa del continente africano.

FRANCISCO JOSÉ
REBORDINOS HERNANDO

GAIRÍN SALLÁN, J. e ION, G. (eds.). (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. Madrid: Narcea, 280 pp.

La obra *Prácticas Educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas* es el resultado de un amplio y valioso trabajo colectivo colaborativo donde se presentan y examinan de forma pormenorizada, por dieciocho académicos e investigadores conocedores del tema que han formado parte del proyecto I+D+i EDU2017-88711-R, los aportes al conocimiento, tanto teóricos como prácticos, sobre las prácticas educativas basadas en evidencias. El objetivo de este grupo de investigadores es el de promover e impulsar el cambio y la mejora de la educación a través de prácticas educativas basadas en evidencias, proporcionando los fundamentos teóricos y prácticos necesarios para su implementación y desarrollo en los centros educativos.

El libro se estructura en cuatro secciones, constituidas a su vez por diferentes capítulos donde los investigadores reflejan distintos conceptos y aportaciones teóricas, nacionales e internacionales, y proponen estrategias e instrumentos que posibilitan llevar a cabo un planteamiento educativo poco conocido en España, como son las Prácticas Educativas basadas en Evidencias (PBE), dotando de especial importancia a la figura del docente como investigador, diseñador y desarrollador de su propia práctica educativa a través de la reflexión, de la experiencia y de la actividad cotidiana que realiza, pero apoyada en datos de investigación internos y externos, que le permitan ejecutar en los centros educativos actuaciones más exitosas y duraderas en el tiempo.

La primera sección se centra en la *fundamentación* de la Práctica Educativa Basada en Evidencias. En el capítulo 1, a través de una aproximación conceptual y operativa de la práctica educativa ba-

sada en evidencias, se abordan los diferentes modelos explicativos de la misma, su vinculación directa con la innovación y con el desarrollo profesional, así como los beneficios que tiene el uso de las evidencias en los diferentes niveles y tipos de intervención educativa; tratando, con ello, de romper la barrera que aún sigue existiendo entre la investigación y la práctica educativa, y mostrando los beneficios que este planteamiento educativo posee como estrategia para lograr la mejora de los centros escolares. En el capítulo 2, se analizan diferentes modelos de liderazgo distribuido a partir del estudio efectuado dentro de las escuelas que participan en una red de investigación y aprendizaje en Hampshire, Inglaterra; cuyos resultados ponen de manifiesto cómo este tipo de liderazgo favorece la movilización efectiva de la innovación y del conocimiento basada en la investigación. En el capítulo 3, dada la controversia que históricamente ha existido entre los aportes de la investigación y su utilidad para la práctica docente, se presentan algunos de los resultados obtenidos en el Proyecto PBETools, llevado a cabo en centros educativos de Educación Infantil y Primaria de las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña, en los que se han analizado de forma pormenorizada tanto el uso que hacen maestros y/o directores de las prácticas basadas en evidencias a nivel individual como el uso de las evidencias en el ámbito institucional. En el capítulo 4, se aborda el papel que juegan las prácticas basadas en evidencias en el desarrollo de propuestas de políticas y prácticas educativas, poniendo un énfasis especial en el diseño, desarrollo y evaluación de los planes de mejora, y en las actividades y experiencias de calidad promovidas en los centros educativos, a través de tareas de autoevaluación, contextualización y evaluación de las mismas. En el quinto y último capítulo de esta sección, a partir de algunas bases teóricas imprescindibles para una mejor comprensión del

tema, se presentan las características más significativas de los centros escolares que hacen que estos sean más sensibles al uso de las evidencias, así como los factores que inciden en mayor medida en su empleo en las prácticas educativas.

La segunda sección se centra en las estrategias e instrumentos para el desarrollo de las prácticas basadas en evidencias. El capítulo 6 recoge y describe de forma rigurosa y precisa diversas estrategias y herramientas de intervención que ayudan al profesorado a implementar prácticas educativas basadas en evidencias. Y en el capítulo 7 se presenta, en el marco del proyecto PBETools, una propuesta formativa sumamente interesante realizada con profesorado de centros educativos de Educación Infantil y Primaria e investigadores del ámbito de la educación de distintas universidades, basada en talleres de colaboración sobre el uso de las evidencias para la mejora de la práctica y las innovaciones docentes.

La tercera sección pone el foco de atención en lo que los autores denominan *buenas prácticas*, relacionadas, principalmente, con las innovaciones que llevan a cabo los centros educativos. De este modo, el capítulo 8 efectúa un estudio exhaustivo de los tipos de innovaciones que se hacen en los centros escolares en España, en qué aspectos concretos ponen un mayor énfasis y quiénes son sus promotores, a partir del análisis de las experiencias de innovación desarrolladas y descritas por docentes de Educación Infantil y Primaria participantes en el proyecto. Y en el capítulo 9 se indaga, desde la perspectiva de los docentes, sobre tres tipos de aprendizajes que experimentaron como participantes directos en el proyecto PBETools en los talleres formativos colaborativos desarrollados; en la puesta en práctica de estrategias y recursos para hacer un uso efectivo de la investigación en la práctica educativa, y en las conversaciones mantenidas entre ellos, derivadas

de las entrevistas efectuadas por parte de los investigadores.

Y, por último, la cuarta sección se dedica al *contexto de intervención*, desde tres perspectivas, como son la práctica reflexiva, el liderazgo y la colaboración entre el profesorado. En el capítulo 10 de esta última sección, los autores abordan una de las cuestiones a las que más importancia se les otorga en la práctica y desarrollo profesional docente, la reflexión antes, durante y después de la práctica, tanto de manera individual como colectiva, con el fin de poder tomar decisiones fundadas para mejorar la acción y la propia práctica profesional. Para ello, se aboga por una formación en centros que fomente no solo el trabajo en equipo, sino también una formación colectiva, basada en la confianza y en el intercambio de opiniones. En el capítulo 11, se ofrece una explicación detallada acerca de los diferentes modelos de liderazgo con los que nos podemos encontrar en el ámbito educativo y se presentan los resultados obtenidos durante la colaboración llevada a cabo por el profesorado en el marco de los talleres efectuados dentro del proyecto PBETools, dando respuesta a siete cuestiones relacionadas con los temas de interés en cuanto a las prácticas basadas en evidencias, la actitud de los docentes y responsables académicos ante la innovación, las barreras y facilitadores a la hora de innovar, el compromiso con los procesos de innovación y cambio, la forma de colaborar y reflexionar de los maestros para mejorar sus prácticas, las herramientas vinculadas al uso de evidencias y la visibilidad que los docentes y los responsables académicos dan a las prácticas docentes. Finaliza esta sección con el capítulo 12, que pone de manifiesto la necesidad urgente de potenciar la colaboración entre el profesorado en los centros educativos para lograr hacer un trabajo de calidad.

Uno de los aspectos a destacar de este libro es la relevancia de la temática que

aborda, especialmente, en un momento social, profesional y educativo en el que la ingente cantidad de información y de datos que están proliferando en los últimos años hace necesario formar al profesorado en la capacidad de gestionarlos, puesto que del uso adecuado de los mismos dependerá el desarrollo de los procesos de creación y gestión del conocimiento basados en evidencias. Tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación, ser competentes en el uso de la información y de los datos se ha convertido en un requisito para el desarrollo profesional

cada vez más evidente. Esto hace de este libro un material realmente útil e interesante para docentes, investigadores, formadores de profesores y otras personas interesadas en la innovación, en las prácticas reflexivas y en las prácticas educativas basadas en evidencias, tan necesarias para lograr una adecuada alfabetización informacional y en datos, donde, sin duda alguna, la colaboración entre docentes e investigadores juega un papel clave.

ANA IGLESIAS RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (2021). *Pedagogía y política en la obra del republicano Nicolás Escanilla*. Ciudad Rodrigo: Centro de Estudios Mirobrigenses, 127 pp. ISBN: 978-84-124299-2-3.

El estudio sobre la educación en el primer tercio del siglo xx ha despertado gran interés en los últimos tiempos. Ello se ha extendido también a una parte de sus protagonistas: los maestros, que en muchos casos se implicaron también en proyectos personales y colectivos para intentar mejorar y hacer progresar la sociedad en la que vivían.

Este es, o mejor dicho fue, el caso de Nicolás Escanilla Simón (1890-1974), maestro y pedagogo, natural de Ciudad Rodrigo, personalidad destacada de la historia de la educación salmantina contemporánea, que se implicó también en tareas o acciones propias de la política municipal en el Ayuntamiento de la capital charra y, después, en Madrid en la política escolar del Gobierno de la II República.

Fue Escanilla uno de esos hombres hechos a sí mismos, que brilló con luz propia en sus años juveniles, reconocido como «profeta en su tierra» o su patria chica como hombre culto, para después, en su madurez, desplegar una intensa actividad de compromiso pedagógico y, a la par, político, en Salamanca y en Madrid, antes de su tercera y larga etapa de ostracismo y olvido, fruto de la represión tras la Guerra Civil. Sin embargo, esta última y dura etapa que sufrió, o que le fue impuesta, no anula el peso de la balanza de su periplo vital; y es que, a modo de resumen de su trayectoria, podemos definir sucintamente a Nicolás Escanilla como un personaje culto y humanista, maestro, pedagogo, escritor y político, perteneciente a la llamada Edad de Plata de la cultura española.

Su paso por las aulas como maestro nacional en la escuela primaria y como profesor de la Escuela Normal salmanti-

na no le restó tiempo para impulsar proyectos en el ámbito educativo e, incluso, turístico, así como para escribir tratados pedagógicos u obras divulgativas para los niños.

Salvo algunas noticias aisladas, no se disponía de un estudio serio y riguroso sobre la figura y obra de Nicolás Escanilla, lo que ahora ha sido posible gracias a la investigación y al estudio minucioso del profesor José María Hernández Díaz. Esto solo se podía hacer desde la consulta, estudio e interpretación de las fuentes documentales, impresas y orales, como así ha sido. En efecto, las mimbres para urdir el trabajo resultante las encontró el autor en los archivos municipales de Ciudad Rodrigo y Salamanca, en el de la Guerra Civil y en el de la Universidad salmantina, así como en el General de la Administración de Alcalá de Henares; todo ello complementado con el escrutinio de las fuentes impresas, en particular las noticias y artículos publicados en revistas y periódicos de la época. Pero la urdimbre no sería completa sin la recogida de la información directa (oral y gráfica) aportada por los familiares descendientes del biografiado. Todo ello, bien entrelazado, junto con el estudio de la propia obra creada por Escanilla y el apoyo en una bibliografía específica, ha dado como resultado este ensayo del profesor Hernández Díaz, que ha visto la luz de manos del Centro de Estudios Mirobrigenses (CEM).

La obra en su conjunto es un discurso bien elaborado, siguiendo una línea cronológica, como requiere este tipo de estudios. Ello nos permite acercarnos a los aspectos biográficos, intelectuales, profesionales y de evolución ideológica de un personaje como Escanilla, «que representa una parte destacada de lo mejor del movimiento normalista que se vive en España entre 1910 y 1936», a decir de Hernández Díaz.

Tras las correspondientes presentaciones e introducción, el libro se estructura

en ocho capítulos, a los que se suman una serie de anexos y la relación de fuentes y bibliografía. Los dos primeros capítulos se ocupan de la formación en Ciudad Rodrigo (estudios primarios y de segunda enseñanza), Salamanca (magisterio elemental) y Madrid (Escuela Superior del Magisterio). Se aborda también el ejercicio de la profesión como maestro de primera enseñanza. En esta etapa, que se desarrolla hasta 1920, Nicolás Escanilla destaca en su tierra natal como hombre culto, escritor y periodista en los medios locales.

Sin embargo, fue en Madrid donde Escanilla comenzará a captar el clima pedagógico del momento, en torno a la Escuela de Estudios Superiores, lugar en el que se formaron las principales figuras de la pedagogía española de la época.

El capítulo tercero se centra en su actividad pedagógica en Salamanca como profesor en la Escuela Normal (1920-1934). La aportación científica y teórica de Escanilla, como autor de varias obras de pedagogía, queda recogida en el capítulo cuarto, destacando su *Guía para el estudio de la Pedagogía Histórica* (edición de 1922 y la ampliada de 1933), junto al *Vocabulario pedagógico* (1933) y *El valor pedagógico de la juventud* (1934).

La pedagogía social y la actividad política de Escanilla, que ejerce en el periodo 1910-1934, se presenta en el capítulo quinto. Como concejal que fue del Ayuntamiento salmantino, impulsó campañas de protección de la infancia y del turismo; al mismo tiempo, vio también en el teatro un espacio donde educar y comunicar, escribiendo y estrenando algunas obras, lo que refleja su condición de pedagogo social. La llegada de la II República lleva a Escanilla a implicarse directamente en la acción política que persigue la igualdad social, como líder sindical, promotor del asociacionismo de los maestros y colaborador intelectual y electoral, en torno a la FETE y al PSOE.

Sin embargo, a partir de 1934 se produce una nueva orientación de su acción política y educativa, militando en el PCE, lo que coincide con su traslado a Madrid, donde residirá hasta 1939, como se recoge en el capítulo sexto. La actividad político-administrativa que ejerce en la capital de España durante la República y la Guerra Civil le lleva a desarrollar tareas de dirección técnica en varias escuelas graduadas, al tiempo que participa en tareas pedagógicas, encargadas por el Ministerio de Instrucción Pública. Fue en este tiempo cuando publicó *Lope de Vega y sus obras*, un libro adaptado para los niños y su uso en la escuela (1935).

El capítulo séptimo aborda los momentos de la posguerra. Terminada la contienda civil, Escanilla fue detenido, encarcelado, procesado y condenado a prisión y, como otros maestros republicanos, fue apartado del servicio. Tras su puesta en libertad en 1945 residió unos años en Orense, para regresar a Madrid. Condenado al ostracismo, subsistió dando clases particulares, con algunas estancias vacacionales en el hurdano pueblo de La Pega, donde residía una de sus hijas.

Finalmente, en el capítulo octavo José María Hernández traza unas consideraciones finales sobre la trayectoria pedagógica y política de Nicolás Escanilla, del que subraya «la ejemplaridad del trabajo profesional con sus estudiantes de magisterio, sus lúcidos escritos pedagógicos y su decidida y laboriosa actitud ante la vida, defendiendo el papel transformador que debe tener la escuela y la educación en la sociedad».

Completa la obra la inclusión de una serie de *Anexos*, que incluyen documentación relacionada, sobre todo, con su separación del servicio, donde se inserta la solicitud de Escanilla de 13 de abril de 1939 para su reingreso como maestro; la sentencia del Consejo de Guerra contra su persona (5 de septiembre de 1940); el exculpatorio ante el presidente de la Comisión

depuradora del Magisterio, de 31 de julio de 1940; la declaración de Escanilla ante el juez instructor del Tribunal especial para la represión de la masonería y del comunismo (5 febrero 1948). Así mismo se reproduce un artículo del autor de corte sindical, publicado en *El Adelanto* el 23 de febrero de 1934.

Con esta obra, el profesor José María Hernández Díaz no solo ha hecho un magnífico trabajo, sino que ha rescatado del olvido la figura y obra de un personaje destacado de la pedagogía española de la Edad de Plata, nacido en Ciudad Rodrigo.

Por ello, y como se recoge en la presentación de la obra, el CEM ha llevado

a cabo la edición de este libro, teniendo en cuenta, además, la dedicación del profesor Hernández Díaz a la Historia de la Educación mirobrigense, como reflejan sus estudios *La Educación en Ciudad Rodrigo (1834-1900)* [ed. 2000]; «Contribución del Seminario de San Cayetano de Ciudad Rodrigo a la educación durante el siglo xx» (*Actas del Congreso de Historia de la diócesis de Ciudad Rodrigo*, 2000) o «La educación en la prensa mirobrigense (1858-1900)» (*Estudios Mirobrigenses*, VIII, 2021).

JOSÉ IGNACIO MARTÍN BENITO
Centro de Estudios Mirobrigenses

HIDALGO BAYAL, G. (2021). *Hervaciana*. Barcelona: Tusquets Editores, 270 pp.

Reseñar una obra metaliteraria compuesta de trece relatos sobre los estudiantes del Real Colegio de los padres hervacianos sito en la villa de Murania puede resultar ajeno a la historia de la educación pues la creación literaria debe más a la ficción que a la memoria. Sin embargo, no es la primera ocasión en que la obra de Gonzalo Hidalgo Bayal nos ofrece peripecias y protagonistas de un pedregoso, ceniciento y apocado tiempo de escuela. En sus obras reverbera el arroyo del conocimiento que labra y pule el espíritu que nutrió la mente lábil de aquellos pupilos a los que enseñó lengua y literatura en Plasencia. Esa vocación docente subyace en la mayor parte de sus obras, pobladas por personajes que habitan aulas imaginadas, que atraviesan puertas, recorren escaleras, habitan dormitorios, se asientan en pupitres y se nutren en refectorios semejantes a aquellos que fueron reales. Son espacios proyectados por medio de una creación etérea gobernada por padres aviesos en pardos internados roídos por la herrumbre del tiempo y enmohecidos por la memoria. Las peripecias y los protagonistas de su etapa de formación aparecen antes en *Campo de amapolas blancas* (1997) y en la que fuera su origen, *El espíritu áspero* (2009), más extensa y también portentosa. Es posible que ambas surgieran como un ejercicio consciente e intelectual de la memoria. Hecho que pudiera justificar cierto aval para tenerlas en cuenta como testimonios literarios de su experiencia vital. Los protagonistas responsables de la enseñanza, la formación doctrinal y todo aquello que da forma a los procesos que componen la educación entre esos muros remite a los padres hervacianos, que en realidad son los que regentaban el colegio e internado de Plasencia donde Bayal cursó sus estudios de Bachillerato. De su pedagogía arisca y refractaria a lecturas,

junto a su santo epónimo, ermita y romería, así como de sus bienes docentes también existen referencias en sus novelas *Amad a la dama* (2002) y *La sed de sal* (2013), palíndromos que se leen igual al derecho que al revés y que dan cuenta del manejo y habilidad inserta en su escritura creativa. Son obras que sobresalen por sus complejas estructuras, míticos espacios, y culturas diversas, en un mundo laberíntico que habitan héroes solitarios para lo que la ventura y la dicha solo habitan en los recuerdos del pasado. Pero Bayal desgana su memoria escolar previa a su etapa hervaciana en otras obras, como en el monográfico o «cartapacio» que la revista *Turia* (n.º 137-138, 2021) dedicó a su figura, para el que compuso un relato biográfico titulado «Las lágrimas de Miguel Strogoff», en el que evocaba su primera infancia en su pueblo natal y el descubrimiento de la lectura. En cuanto a su memoria académica, más allá de *El espíritu áspero* (2009), antes mencionada, en *La escapada* (2019) hallamos a un profesor jubilado que deambula por el centro de la capital del reino en busca de otras partes de ese tiempo perdido. Se trata de la obra previa a *Hervaciana* (2021), que recopila sucesos vitales del tiempo que fue escolar de Bachillerato. En ellas, quizá tomado algunas frases prestadas, prevalece la nostalgia de la búsqueda como esperanza frente a la «antigua resignación final» en «estos tiempos de aflicción e incertidumbre, en los que no queda ya lugar alguno ni para la esperanza ni tan siquiera para el porvenir» (p. 25). Esta obra unitaria se divide en trece relatos propios de una narración quizá metaliteraria, protagonizados por personas y sucesos afines al Real Colegio de San Hervacio. Una institución de la que Ayala-Dip, en su artículo «Días de escuela» [*El País*, 24.09.2021] dice que «nunca deja de recordarnos el autoritarismo y la arbitrariedad de aquellas instituciones durante el franquismo». No obstante, la ausencia en los relatos de crítica explícita contra

la institución hervaciana y la falta de un vislumbre nítido o presencia manifiesta del régimen político que gobierna Murania puede ser engañoso. Nuestra tesis es que ha de interpretarse como un recurso narrativo para acentuar la prevalencia de los protagonistas sobre las circunstancias. Pese a ello, se encuentran presentes. Las actitudes, hechos y situaciones de sus personajes permiten obtener una nítida visión del modelo autocrático y el orden monocromo que preside la vida cotidiana y que tiñe la institución académica. En apariencia se trata de un recuento de las cosas que sucedieron en torno a las personas que se hallaban o habían pasado por un internado regentado por una orden monástica. En la obra, que puede ser interpretada como narración generacional, sus protagonistas quedan encadenados a las circunstancias, cautivos y anclados en una realidad tangible caracterizada por el rigor extremo de sus condiciones de vida. Bayal creó la comarca de Tierra de Murgaños y la ubicó en una región cuyo único o principal empeño consiste en «cultivar la aridez de la tierra y sobrevivir con resignación a su miseria», algo parecido o común a la Extremadura real. En este medio atemporal regido por la escasez y la pobreza, el suceder de gobiernos y gobernantes apenas parece haber alterado algunos usos y costumbres. Es ahí donde se ubica el Real Colegio de San Hervacio, una institución que alberga escasas posibilidades de ser comparada con las que figuran en obras como *Retrato del artista adolescente* de Joyce, *AMDG* de Pérez de Ayala o *El jardín de los frailes* de Manuel Azaña.

Hervaciana (2021) se compone de trece capítulos o relatos que podrían leerse de manera independiente, pero que, postulamos, forman parte de una obra construida a propósito con esta disposición. Su lectura aporta una visión multidimensional de la realidad de una institución educativa, a la vez que evolutiva, desde la perspectiva

temporal e impresionista en la composición estética de conjunto. Esta aleación literaria facilita al lector las piezas o materiales con los que construir su propia obra si decide hacer una lectura independiente, parcial o aleatoria. El contenido básico de estos capítulos o relatos comienza con 1.- «Adames», protagonizado por *el* poeta sin obra o sin poesía, del que solo sabemos que todo lo que escribía llenaba de asombro al narrador, sigue con 2.- «Ratón de fondo», que tiene como protagonista a Pastor y sus avatares tras ser nombrado *praeceptor* de uno de los grupos de cinco componentes formados por los padres hervacianos. Una manera de distribuir a los estudiantes para «el control, la vigilancia, la orientación y el adoctrinamiento». En 3.- «La condena», un inocente es inculcado por un hurto, en tanto que en 4.- «*Ut boves bovis*», Romero y Pelayo, dos primos procedentes de un pueblo de labradores pobres de la sierra, son bautizados, primero, por el fraile de gramática, como Menéndez y Pelayo; más tarde, la costumbre de caminar juntos en el patio llevando cada uno un brazo sobre los hombros del otro, hizo ver en los frailes un subterfugio de concupiscencia que de inmediato sería perseguido por el «padre» penitenciario. Algo parecido acontece en 5.- «La cólera de Isaías», donde Viñas será el protagonista. Se trata de un compañero de privilegiado intelecto y capacidades, al que bastaba una leve desviación de su inteligencia y su memoria para cumplir con los deberes hervacianos. Será el sujeto sobre el que se desató la ira del padre vicario a través de la parábola bíblica de los cinco talentos y del castigo con que el dueño de la hacienda condena al inútil siervo. Lo que constituye una parte más de la penitencia y el castigo escolar común en la pedagogía de los frailes. En 6.- «La partida», se narra la accidentada excursión al Garabero con resultado adverso para Lobato, y en 7.- «El signo del león», aparece Calderón, el ser más insoportable y petulante,

de chulería superlativa e hiperbólica. En 8.- «Calle del Codo», y en 8 bis.- «Coda (del Codo)» se narra un encuentro en esa calle del centro de Madrid con López, un antiguo compañero hervaciano con el que disputaba reñidas partidas de ajedrez además de compartir otras aventuras singulares. En 9.- «Arte de prudencia», aparece el espartano, lacónico e ingenioso Zamora, el compañero que emuló a David. El título del 10.- «*La boutique de nouveautés*», es parte de la frase que marcó la vocación de Escudero, no exenta de sopapos y sarcasmos de *frère Jacques*, que pese a ello quedó entregado luego a «procurar que a los pueblos dejados de la mano de dios y de los hombres llegaran algunos de los privilegios inmateriales de la civilización». El del 11.- «Pluma 22» es la marca de la máquina de escribir con la que durante años tecleó desvaríos y ocurrencias, mecanografió a destajo o rindió sumiso vasallaje adolescente a su amiga Isidora, en tanto que el 12.- «El profeta Nicolai» es el nombre de uno de los protagonistas de la obra de teatro *La ciudad sin dios* al que daba vida el profesor de griego, que moría dos veces en escena, una real y otra ficticia, y al que más tarde encuentra transformado en los cines Alphaville de Madrid. El 13.- «Cancerbero» pertenece a Saturnino, el portero del colegio transformado en futbolista aficionado y dedicado a lidiar con los diversos lances de pelota desarrollados por los internos alrededor del patio durante los recreos.

En todos ellos sobresalen personalidades singulares involucradas en hechos

únicos cuyas tramas confluyen en un desenlace literario que a modo de sello lacrado cierra el relato sobre el que el narrador estampa su marca singular. Evocar el pasado es un pretexto para tejer la trama con que construir cada uno de estos fragmentos. En ellos la memoria facilita los materiales, pero son la voluntad, la pericia y el virtuosismo del escritor los que gobiernan y mandan sobre el relato. La evocación de estos trece fragmentos reintegra a Bayal una parte de su biografía y desde ella nos ofrece numerosas teselas o elementos constructivos para elaborar un detallado mosaico capaz de dar cuenta de una infinitud de rasgos, actos y procederes útiles para la reconstrucción de esa historia. Como muestra de su capacidad narrativa y de la riqueza de su contenido valga esta descripción que suscribo: «En realidad, si una afirmación así puede formularse, solo éramos felices en los recreos. El resto era reclusión, matemáticas, latín, cautividad y toque de campana. Hipérboles de la tristeza. Tuvimos, sí, las clases habituales, pero no creo que nadie estuviera realmente atendiendo en clase. Bien es verdad que en aquel tiempo la mayoría de las clases consistían en recitar la lección que habíamos aprendido previamente de memoria (y ay aquel que no la hubiera aprendido, que la hubiera olvidado o que vacilara en su recitación), pero también es verdad que quien sorteaba el peligro podía entregarse al tedio o a la ensoñación» (p. 167).

JUAN LUIS RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla

LEÓN GUEVARA, J. (2021). *Ejes fundamentales para una educación integral y liberadora en el tercer milenio*. Bogotá.

1. Jesús, el Gran Maestro. El primer gran tópico que desglosa el libro analiza la figura de Jesús como el Gran Maestro y su Pedagogía. Es uno de los campos en los que se detiene el libro, pues en ella encontramos elementos valiosos para llegar a ser buenos maestros. Los métodos utilizados por Él son actuales. Su pedagogía es crítica; utiliza la pregunta, la respuesta, el diálogo, la compañía y la amistad. Emplea el gesto y la palabra; expone en muchas situaciones mediante expresiones simbólicas; es la pedagogía de los signos y de las parábolas: educa para el Reino y el seguimiento.

Jesús comparte su conocimiento a través de las parábolas, de los discursos, de las sentencias y de las constantes preguntas que hace a sus interlocutores para profundizar los distintos temas que trata; Jesús tiene un estilo directo en su enseñanza que complementa con imágenes, paralelos y contrastes que hace que los oyentes capten de manera inmediata, y sobre todo acertada, ese mensaje.

Pregunta constantemente. La interrogación es, para Jesús, fuente de conocimiento. A lo largo del Evangelio es una constante la pregunta. Pero la pregunta para Jesús es fundamental en su pedagogía ya que de ella se deriva la aclaración del mensaje y de paso abre los ojos de sus interlocutores y reafirma lo enseñado. Evangelio de Juan 21, 17. El valor de la pregunta debe orientar los procesos de investigación de los estudiantes para formar su pensamiento conceptual, científico y filosófico.

Una de las formas más claras de enseñanza que todo maestro ha de tener para con sus discípulos son las correcciones y de paso aplaudir y darles valor a los logros obtenidos. En muchas ocasiones corrigió con benevolencia a sus discípulos. Así

como los corregía también les alababa y les reconocía los esfuerzos y habilidades para captar el mensaje del Reino. En fin, Jesús siempre enseñó, corrigió y demostró compasión y amor de mil maneras; podemos decir que es el gran pedagogo y, por lo tanto, el *Buen Maestro*.

Finalmente, es Jesús el Maestro por excelencia ya que se preocupa por buscar de manera creativa y constante el modo de enseñar a sus discípulos. La pedagogía de Jesús jamás estará desactualizada. Jesús es hoy, mañana y siempre. Por eso es adecuado utilizar todo aquello que sea pertinente y apropiado en nuestra situación particular. Hemos de estar atentos a la realidad, a los acontecimientos, al giro que van tomando los países en materia ética, económica, social, ecológica... de tal manera que nuestra enseñanza al partir de la realidad vuelva a ella para mejorarla, aclarar conceptos, buscar la verdad.

2. Marie Poussepin como pedagoga. Marie pone en juego los dones recibidos y se preocupa por llevar la enseñanza del Reino al igual que el Maestro a sus discípulos. Inició el gran camino de la enseñanza con un pequeño grupo que muy pronto se convertiría en toda una familia. Marie construye sobre roca; el alma de su Comunidad debe ser la Caridad, de acuerdo al espíritu que siempre inspiró a Jesús y vivificó su misión: el amor, la misericordia, la compasión, la justicia y la libertad, siempre buscando la Verdad.

Marie Poussepin no tomó la misión como una tarea más, sino que para ella esta era un estilo de vida que le permitió sembrar una semilla venturosa: «evangelizar educando», haciendo presente en el mundo el Proyecto de Jesús a través de la misión educativa. La educación es para la Congregación la mediación más significativa para la evangelización.

En una sociedad en donde la vida ha perdido su valor y se entrega por el placer, el consumismo, la drogadicción..., hacer de nuestros centros educativos lugares en

donde se respire un ambiente que favorece el valor y la dignidad de cada persona, la aceptación de la misma, el compartir, la solidaridad, el servicio, la práctica de la justicia, la amistad, la verdad como principio.

Marie nos propone un estilo que aún es actual, y que podemos caracterizar en tres dimensiones básicas que son: *dimensión de supervivencia humana, dimensión cultural y dimensión trascendente*.

A partir de estas dimensiones, los principios pedagógicos básicos que nos legó nuestra madre fundadora y que los hemos venido caracterizando a lo largo de estos años en reuniones, asambleas de educación, comisiones de educación, conversatorios..., como rasgos de su pedagogía, son: Pedagogía del Amor y del Respeto, Pedagogía de la Corrección, Pedagogía de la Gravedad y del Equilibrio, Pedagogía de la Igualdad, Pedagogía de la Interioridad, Pedagogía de la Firmeza, Pedagogía de la Ternura y de la Vigilancia.

Marie valoriza la persona en condiciones y situaciones concretas; es claro y puntual el programa que fija para su formación, de tal manera que no se vayan a someter a situaciones de opresión: «Para ser libres nos libertó Cristo» (Jn. 8,32).

3. La UDPROCO como mediación pedagógica. Al centrarnos en el tercer tópico para un proceso de educación integral y liberadora, hablamos de una mediación pedagógica que tenga en cuenta el ser y el quehacer, tanto de estudiantes como de profesores y comunidad educativa en general.

LA UDPROCO como mediación pedagógica desarrolla un modelo de abordar el conocimiento y plantea una didáctica que establece los pasos por los que necesariamente debe pasar un proceso de autoaprendizaje y de construcción guiada del conocimiento, para que este sea significativo y real. Esta didáctica «parte del supuesto científico-psicológico, que el nivel de pensamiento en que actúa un individuo debe ser el punto de partida y lle-

gada en el aprendizaje. Ello implica saber cómo desarrollar objetivos en los niveles de pensamiento existentes».

La mediación de la UDPROCO permite crear un ambiente de aprendizaje compartido, cooperativo y recíproco, desde un enfoque didáctico que amplía la conciencia metacognitiva del sujeto.

La UDPROCO, como mediadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje-formación, crea entre docentes y estudiantes una relación comunicativa y una dinámica de interacción mediada por la crítica, la reflexión, la confrontación, la experimentación, la comprobación, la creatividad, el diálogo, el debate, la resolución interdisciplinaria de problemas, la investigación. La UDPROCO considera el aprendizaje como un acto humano y humanizante, constituyéndose en una mediación que ofrece una interpretación más rica y más compleja de la realidad desde una visión interdisciplinaria de todo cuanto se quiere conocer.

Articula los saberes para lograr el pensamiento complejo que le dé consistencia al conocimiento, para que responda a las exigencias de la época que se está viviendo y desarrollando, frente a los avances científicos y tecnológicos. A este respecto, es de grato recuerdo la apertura y creación de la Facultad para iniciar la carrera de Telemática. Fue la primera carrera que se abrió en el país para comenzar a gerenciar la virtualidad. Se hizo con visión de futuro, con mirada inteligente, científica y creativa.

La «Rueca» de Dourdan en Sainville ha traspasado los siglos, ha hecho historia y va diciendo que, cuando el ser humano se siente valorado como persona, descubre su inteligencia, se proyecta y se supera, sacando adelante a su familia; da trabajo a otros, se siente útil y le dan ganas de vivir.

Es un libro dirigido fundamentalmente a la comunidad educadora, nacional e internacional por los Ejes Fundamenta-

les que orientan un ser y un quehacer tan necesarios hoy, para el descubrimiento y desenvolvimiento de esa persona que todos llevamos dentro, cargada de valores y de inteligencia que potencian nuestro pensar, imaginar y crear un mundo nuevo enfrentado al consumismo y antivalores que la esclavizan.

La UDPROCO –Unidad de producción de conocimiento–, como Mediación Pedagógica, orienta procesos investigativos coherentes, audaces, para crear in-

novación, aportando a la comunidad en la cual se vive soluciones y nuevas creaciones, mostrándose como un agente de cambio que tanto necesitan el mundo, la sociedad y el medio ambiente.

¡El camino hacia el hombre, en definitiva, es el hombre mismo!

JUAN M. ARAMENDI ZUBIRÍA
*Creador de la Universidad
a Distancia de la UCM
Manizales, Colombia*

MARTÍN SÁNCHEZ, M. y CÁCERES MUÑOZ, J. (2021). *La prensa pedagógica en Extremadura. Colección y análisis (1858-1988)*. Madrid: Dykinson, 175 pp.

El estudio de la prensa pedagógica en España, tanto en su devenir histórico como en el presente, viene dando muestras en las dos últimas décadas de una extraordinaria fecundidad. Lo ha sido hasta el presente en el formato tradicional, propio de la prensa de intereses generales, concebido para la difusión y generación de nuevas ideas en el plano de la política educativa o en el de las experiencias de innovación pedagógica promovido desde la iniciativa de maestros y escolares de segunda enseñanza y educación primaria.

Esta línea de investigación, la prensa pedagógica, de reconocida solvencia en el ámbito particular de la historia de la educación, viene dando frutos visibles en los países de mayor desarrollo investigador en el plano histórico educativo, como fueron en su momento Bélgica y Francia, y después lo han sido otros como Alemania, Italia, Brasil, México, Argentina y también España de manera destacada, junto a otras aportaciones menores de diferentes países. Por fortuna, son ahora varios e importantes los coloquios y las publicaciones especializadas en forma de libros y revistas con monografías dedicadas a la prensa pedagógica que representan una sólida contribución a la investigación, el estudio y la docencia del sector educativo, sobre todo desde la génesis y el desarrollo de los respectivos sistemas educativos.

La prensa pedagógica es desde sus orígenes la publicación que producen los profesores, maestros y docentes, principalmente, para denunciar, afirmar, difundir asuntos de interés profesional y pedagógico entre sus colegas, y así llega hasta hoy, tanto en su versión sindical como en la alta difusión de temas de interés pedagógico para todos los agentes vinculados a la institución escolar, en cualquiera de

sus niveles. Y también esa prensa ha ido evolucionando en su formato técnico y material, desde el soporte papel a las versiones digitales, con sus muchas variantes de blogs, unidades de YouTube, podcasts, y otras, mediaciones técnicas completamente imprevistas hace solamente una generación.

La prensa pedagógica es también la que producen los niños, los estudiantes, los padres, dentro del sistema escolar, pero es también la publicación que emerge desde instituciones socioeducativas, residencias, internados, desde ministerios, desde confesiones religiosas y sociedades filosóficas, siempre que guarden correspondencia y perfil educativos.

Esto hace que la prensa pedagógica se haya erigido, ya desde los inicios de la Escuela de Annales (1929), en un instrumento imprescindible como fuente informativa para el historiador de la educación de la etapa contemporánea, dado que es un producto que emerge y se difunde en Europa sobre todo desde el movimiento de la Ilustración, en la segunda mitad del siglo XVIII en adelante. Y, al mismo tiempo, la prensa pedagógica se ha convertido en una parte imprescindible del estudio y del programa de Historia de la Educación en todo el mundo. No se puede comprender genéticamente al docente contemporáneo y los avances de las ciencias de la educación sin estudiar el significado de las numerosas y varias publicaciones pedagógicas que le vienen acompañando.

Por este conjunto de razones es más que meritorio, es importante, el libro que reseñamos sobre la Prensa Pedagógica en Extremadura, porque cubre una laguna existente y porque enriquece el panorama español dedicado a la prensa pedagógica, más desde la perspectiva histórica que desde la didáctica.

Los autores de esta monografía han realizado un estudio minucioso de las 125 cabeceras pedagógicas que se publican en Extremadura desde 1858 hasta 1988 (58 en

Cáceres y localidades importantes de la provincia y 67 en Badajoz y sus principales poblaciones). Es este un periodo de larga duración, según el esquema braudeliano, que permite al lector e investigador interesado comprender y aprovechar el significado claro de la prensa pedagógica en el devenir del conjunto del sistema educativo extremeño, partiendo casi del origen del sistema escolar español y alcanzando hasta los preludios de la LOGSE (1990).

Esta aportación se convierte desde ahora en un instrumento ineludible para la mayor y mejor comprensión del devenir del sistema educativo en Extremadura a lo largo de casi 150 años, y en un recurso clave e imprescindible para el investigador regional y local, puesto que las informaciones que contienen los descriptores de cada una de las cabeceras van a facilitar muchas conexiones explicativas e informativas a los estudiosos.

Esto es así porque el mapa regional es desigual, como lo son las localidades y personas con iniciativa cultural y pedagógica, los intereses volcados hacia la educación y la escuela de la región extremeña.

Pero, al mismo tiempo, la monografía que nos ocupa enriquece el panorama explicativo del conjunto de España, en

su dimensión histórico-educativa, más allá del estricto espacio regional. De esta manera, en nuestra comunidad científica de historiadores de la educación vamos avanzando en la disponibilidad de monografías que van completando la cartografía de la prensa pedagógica en la España contemporánea, en su enorme riqueza y diversidad. Por esto también nos felicitamos, dado que, en diferentes universidades, de forma especial en la de Salamanca, esta línea de investigación en historia de la educación está resultando muy fértil y animadora para otras iniciativas impulsadas en diferentes universidades, como muy bien ponen de manifiesto los autores en los primeros capítulos del libro.

Por todo ello, nuestra felicitación más sincera a los autores de esta monografía, quienes vienen enriqueciendo el conocimiento histórico educativo de Extremadura desde diferentes latitudes intelectuales, en esta ocasión desde el perfil que aportan las hemerotecas. Conocer y tener disponible un instrumento de trabajo como el que comentamos es desde luego estimulante.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
[Universidad de Salamanca]

NAVARRA, A. (2021). *Prohibido aprender. Un recorrido por las leyes de educación de la democracia*. Barcelona: Anagrama [Nuevos Cuadernos Anagrama], 105 pp.

La información básica sobre Andreu Navarra (Barcelona, 1981) indica que es escritor, historiador y profesor de lengua y literatura, además de colaborar en diferentes rotativas. Es autor, entre otras obras, de 1914. *Aliadófilos y germanófilos en la cultura española* (2014) o *El ateísmo. La aventura de pensar libremente en España* (2016). En el diario *El País* pueden ser consultados, entre otros, sus artículos: «Para un control público de los datos de nuestros alumnos» [15.06.2020], «Mitologías e inmovilismo pedagógico» [07.10.2020], «La escuela burocratizada» [08.12.2021] o «Educación: utopía y reformismo» [28.12.2021].

En *Prohibido aprender* (2020) se trasladan al lector una parte de las numerosas lagunas, dudas y asuntos sin resolver por cada una de las reformas legislativas que en materia de educación se han sucedido a lo largo del período constitucional. La realidad aparece como contrapunto de los discursos que agitan los partidos que componen el Parlamento en cada una de sus pugnas y debates públicos. Las evidencias expuestas en la obra indican que más allá de la defensa de los intereses disímiles encerrados tras las ideas que figuran en sus programas, los problemas reales de la enseñanza quedan una y otra vez sin resolver. Que el «tejer y destejer» normativo, por parte de los distintos poderes legislativos que dan forma a nuestro Estado, es la causa de una parte de esta realidad.

El objeto manifiesto del libro es tratar de demostrar de qué forma las leyes de educación estructuran «la propaganda ideologizada del gabinete en el poder» para «maquillar los pésimos datos educativos con medidas nunca destinadas a la mejora de la calidad educativa sino al

ocultamiento de su mediocridad endémica» (p. 13). Los argumentos se extienden en catorce apartados sin numeración que componen la obra treinta y nueve de la colección Nuevos Cuadernos Anagrama. En ella se desgranar sin acritud, con notable claridad y categórica sencillez algunas de las realidades que caracterizan una parte del sistema de educación en España.

Se inicia con el apartado «Destino: la hiperaula» (pp. 9-16) en el que, como «botón de muestra» de la propaganda política y el maquillaje de la realidad, el autor sugiere analizar un «tuit» de la entonces ministra Celáa que en su opinión «podría muy bien iniciar una antología de la tautología y la vaciedad». Hablaba de la *digitalización* como *paradigma* de metodologías activas y *competenciales* en *hiperaulas interactivas, abiertas y diáfnas* (p. 9). Formaban parte de un discurso a propósito de la Ley de mejora (2020) de la Ley de educación (2006) o LOMLOE que «encarnan una escenificación habitual en el discurso pedagogo español actual alejado de aproximaciones más sensatas en otras latitudes» (p. 10). Sigue con el apartado segundo dedicado a «La vieja educación nueva» (pp. 16-28), donde las referencias a Jean Claude Michéa y su obra *La escuela de la ignorancia* (2018); a José Sánchez Tortosa, autor de *El culto pedagógico* (2018), y a la obra de José Antonio Marina, *El bosque pedagógico* (2017), conducen a situar la educación del momento en un lugar de «interferencia infinita» en el que es imposible «enseñar y legar y construir la sociedad serena del mañana» (p. 28). En el tercer apartado, dedicado a «La ley del silencio» (pp. 29-31), a propósito de la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE, da cuenta de la sucesión de «mantras oficiales» como «atención a la diversidad», «conceptos y procedimientos» o «competencias» que han tenido que ser asumidos con independencia de su nivel de realismo o practicidad y en los que el «tímo»

consiste en «hacer pasar por democrática una cultura vertical, basada en la imposición y la ausencia de debate» (p. 31). En el cuarto, «LOGSE: la visión marchesiana» (pp. 32-40), da cuenta de la interpretación que Álvaro Marchesi, secretario de Educación entre 1992 y 1996, traslada a su obra *Controversias en la educación española* (2000). Uno de los asuntos centrales fue el de la «calidad educativa». En 1982 se logró la escolarización plena hasta los 14 años de edad en España. A partir de ahí, se impulsó el modelo de enseñanza comprensiva. Este habría conducido a un debate sobre el nivel académico alcanzado tras sucesivas reformas ocupadas en el asunto de la «calidad». En opinión del autor, lo que al final se cuestiona es lo que nuestros estudiantes están dejando de aprender y lo que los adultos están prohibiendo enseñar (p. 40). Continúa la obra con el apartado quinto destinado a *La escuela de la banalidad* (pp. 40-45) donde la tesis básica es que cada gobierno «impulsa su ley de cara a su propia secta, igual que hace ciento diez años, cuando se alternaban Maura y Canalejas, clerical uno, anticlerical el otro, pero sin demasiada capacidad para inyectar innovaciones profundas porque las «rcas estaban vacías. Sigue habiendo mucho ruido y pocas nueces», concluye Navarra (p. 45). En el sexto, «Poder y felicidad» (pp. 46-49), se analiza el «esquema competencial» en su forma rígida y burocratizada como prótesis, renunciando a «una ciudadanía imaginativa y formada, autónoma y consciente, capaz de moldear economías y alternativas colectivas» (p. 46). Para el autor, el modelo actual de educación comprensiva es extremista por incapaz de permitir «la aventura intelectual» y por desactivar «los mecanismos de la imaginación disciplinada». Con ello se consigue que sus estudiantes acaben «acomodándose a los moldes facilistas y acomodaticios para considerarse únicamente dignos de habitar un gueto» (p. 47). Por otra parte, «en nombre de la «diversidad»

ya no existen clásicos ni obras que leer, se gestiona la ausencia de esfuerzo, la inquietud caprichosa, el caos volitivo» (p. 49).

Una crítica que continúa en el séptimo, encabezado como «Magia y chapuzas» (pp. 50-54), donde se mantiene que la amenaza auténtica para la parte de la sociedad en formación, que a la postre es la casi totalidad, son las «chapuzas políticas», por las consecuencias presentes a nivel personal y para el conjunto de la sociedad a medio y largo plazo. Para generaciones completas. Se señala la «moda competencial» como una de las responsables, debido a que no resuelve tampoco el problema de los «objetores» o estudiantes matriculados que se niegan a aprender e impiden que aprendan los que están interesados por los estudios. El análisis pasa por el apartado octavo, «LOE: el rodillo de la educación competencial» (pp. 54-57), destinado a analizar la Ley 2/2006 de 3 de mayo, de educación, o LOE. En ella se centra en la definición del currículo como conjunto de «objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación» por ser el texto en el que «entraron en funcionamiento las famosas «competencias» educativas» (p. 54). Es este concepto el que acapara en la obra el mayor volumen de críticas de toda índole y naturaleza, a las que suma los sistemas de formación de formadores. Emplea el artículo de Andrés de la Oliva Ramos «La estafa de enseñar a enseñar» publicado en *El País* [08.12.2018] para desautorizar el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica, o CAP, y el actual Máster en Enseñanza Secundaria o MAES, pues argumenta que «quienes cursan este máster pedagógico explican historias espeluznantes sobre sus contenidos y sistemas de evaluación. Al parecer, el infantilismo más degradante viene a ser, a veces, la tónica dominante en estas academias de feliz banalidad» (p. 55).

En el noveno analiza «La LOMCE y las competencias aparentes» (pp. 58-64) y recurre a la definición de competencias de

José Antonio Marina, entendidas como «recursos (*know-how*, saber hacer) que permiten a los individuos tener una buena vida y a las sociedades funcionar bien, en un entorno que plantea problemas complicados» (2017). La Unión Europea identificó en Lisboa las «competencias» como «objetivos estratégicos» y recomendó a los Estados que definiesen las que consideraban «básicas» para ser adquiridas por todos sus ciudadanos a lo largo de la vida. Son objetivos económicos integrados «con la jerga religiosa de los buhoneros neoeducativos y sus moralinas sensoafectivas» (p. 59) que no han obtenido los resultados previstos, pues ni la economía ni los resultados educativos de los europeos han mejorado, al contrario, «parecen haberse estancado en cierta mediocridad» (p. 60). Son evidencias que, sin embargo, no afectan a las políticas educativas, puesto que lo que «necesita el sistema para continuar incontestado es obediencia, la garantía de que controla de algún modo la política educativa nacional» (p. 61). El décimo apartado repasa la relación entre «Competencias y empleabilidad» (pp. 68-74) y abre el análisis de «La reforma del currículo» (pp. 75-83) y de «La era del solucionismo» (pp. 83-87) para dar cuenta de «La unanimidad escenificada» (pp. 88-91) que conduce a afirmaciones sobre la «fatiga» normativa que manejaba Manuel de Puelles, o estructural, para describir en términos técnicos la conclusión que sintetiza Andreu Navarra cuando afirma que el sistema educativo ha quedado «más herido, por el inmenso esfuerzo burocrático que han tenido que hacer los equipos

implicados. Esfuerzo que ha acabado traduciéndose en escepticismo general, desapego, desmovilización, fatiga y sensación de haber sido estafados» (p. 68).

El apartado final propone revisar «Adónde vamos» (pp. 92-100), para ello el autor parte de un artículo de Ignacio Zafra publicado en *El país* [25.12.2020] sobre la decisión de eliminar como tal el título de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y extender la enseñanza dos años. Sus consecuencias son que se maquilla el sistema disminuyendo u ocultando las tasas de fracaso escolar y paro laboral, para crear a cambio «centros de día» para que los jóvenes ni trabajen ni estén en la calle hasta alcanzar la mayoría de edad. Como alternativa, Andreu Navarra propone la «creación de una escuela pública prestigiosa por sus valores académicos, adonde acudiría el alumnado por el orgullo de aprender, por el placer de avanzar y construir la libertad de mañana. Un camino largo y caro, pero el único realmente inclusivo y democrático». No está exenta de una crítica a la «educación comprensiva extremista» cuya implantación ha conducido «a la pereza y nos condena a la insignificancia colectiva». En suma, una de sus conclusiones principales es que como resultado de las políticas educativas en la etapa democrática iniciada en 1978 se ha creado una «escuela para la ignorancia» a la que han «prohibido enseñar y aprender para poner en venta el futuro de nuestra juventud» (p. 100).

JUAN LUIS RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla

ZAMBRA, A. (2021). *Facsimil*. Barcelona: Anagrama, 1265 pp.

Se trata de una obra extraña, original e inclasificable, aunque podría ser nominada como «exocanónica» al adoptar una forma narrativa singular. En concreto, adquiere la estructura de la Prueba de Aptitud Verbal que debían realizar los postulantes a las universidades chilenas entre 1966 y 2002 junto con la Prueba de Aptitud de Matemáticas (p. 9). El lector se enfrenta a una tentativa, ensayo o experimento que persigue diversos propósitos. El primero, verter la experiencia del autor en forma de expresión escrita y su interpretación de la realidad a través de la estructura formal de un examen tipo. La obra adopta la de uno de los cuadernillos que contenía las pruebas de acceso de años anteriores. Eran empleados por los estudiantes para la preparación del examen y este acto lo identificaban como «hacer un facsimil» que, en palabras de Zambra, «significaba, de forma transparente “estudiar”» (p. 9). De ahí el nombre de la prueba y el título de la obra. Por tanto, el lector se transforma en la persona que «estudia» y que debe hallar las respuestas correctas a las cuestiones planteadas. Pero, a diferencia del alumnado real, no es necesario que el lector haya preparado los temas o repasado la materia. Zambra se encarga de verterla en el libro, seleccionando fragmentos, reiterando términos o mostrando evidencias. Lo hace a través de técnicas literarias originales y nuevas maneras de experimentar sobre el manejo descriptivo y el análisis de la realidad. Por otra parte, este ingenio se transforma, en palabras de Diájinida Hernández, «en un medio para hacer un severo cuestionamiento ético y político a la sociedad chilena» [*Colofón*, 02.II.2017]. Con la educación como «continente» formal y a la vez como materia prima o «contenido» son los temas de la enseñanza los que utiliza el escritor para narrar sus impresiones sobre la realidad de la política;

los derechos fundamentales; la familia y su trama interna de relaciones, vínculos y conflictos; las relaciones de pareja, de amistad; la convivencia; la constitución política; la imposición de la dictadura; los movimientos estudiantiles universitarios; la clandestinidad; la represión; el papel de la enseñanza, de sus contenidos, de sus métodos; las desigualdades sociales, o los principios éticos en la vida cotidiana.

Una parte de las cuestiones o actividades que figuran en *Facsimil* quedan vinculadas directamente a la educación, en relación con el sentido de la formación, el adoctrinamiento, el movimiento estudiantil y la represión durante la dictadura, así como el recuento de aquellos valores que en el fondo priman en la enseñanza. Su contenido permite indagar en la historia y el sentido de las políticas educativas con la debida crítica a las fuentes y limitaciones propias de toda narración. En este caso es posible entender que se trata de un «artefacto» que facilita el acceso a la interpretación de la realidad de la educación desde la creación literaria. Es un sustantivo para identificar la creación prestado de Nicanor Parra [1914-2018], que nos legó algún «artefacto» para la enseñanza como el «antipoema» dedicado a «Los profesores» (1971), incluido más tarde en *Hojas de Parra* (1985). Lo cierto es que en este tipo de artilugios literarios la hibridación de estructura y contenido amplifica y modula el sentido del discurso. En el caso de la de Alejandro Zambra la educación se refleja también en buena parte de sus obras de creación, como *Bonsái* (2006), *Formas de volver a casa* (2011), *La vida privada de los árboles* (2007), *Mis documentos* (2013), *Tema libre* (2018) o *Poeta chileno* (2021), todas editadas en Anagrama.

Facsimil (2014) se editó en España por Sexto Piso (2015) en una edición compleja de hallar y ahora recuperada por Anagrama (2021). En cuanto a su estructura, la obra consta de cinco partes que agrupan un total de noventa ejercicios, distribuidos de

esta forma: 1. Término excluido (ejercicios 1 a 24), 2. Plan de redacción (ejercicios 25 a 30), 3. Uso de ilativos (ejercicios 37 a 54), 4. Eliminación de oraciones (ejercicios 55 a 66) y 5. Comprensión de lectura (Texto n.º 1. Ejercicios 67 a 74; Texto n.º 2. Ejercicios 75 a 82; y Texto n.º 3. Ejercicios 83 a 90). Algunos comentarios sugieren que el temor, no exento de incertidumbre, de la generación de Zambra frente a la Prueba de Aptitud Académica quizá le llevó a realizar un intento de exorcismo para acabar con los demonios de este temido rito de paso que fue la Prueba de Aptitud Verbal, luego Prueba de Selección Universitaria y más tarde Prueba de Transición.

La selección de los temas a tratar y las respuestas a elegir permiten que el lector aprehenda la realidad que Zambra encierra en el ejercicio. En la obra, en el número 3 para el que habría que marcar la opción que no tiene relación con el enunciado, se propone el verbo «educar» planteándose como opciones: enseñar, mostrar, entrenar, domesticar y programar. Más adelante, en los ejercicios 37 a 54 se pide que se «complete el sentido del enunciado, intercalando los elementos sintácticos que corresponda» y que de ellos se elija «la opción que los contenga». Los ejercicios 40 a 43 están destinados a dar cuenta de la vida universitaria y el sentido de la enseñanza superior. En los ejercicios 55 a 66, se pide que se señalen aquellas «oraciones o párrafos del enunciado» que «pueden ser eliminados, porque no agregan información o no guardan relación con el texto». El ejercicio 61 gira en torno a la intrahistoria del colegio Mater Dei, y, aunque no es estrictamente educativo, involucra a las alumnas en un secreto guardado, por al menos una de ellas, durante treinta o treinta y cinco años. En el ejercicio 62, que forma parte de los que hay que determinar las oraciones a eliminar, se propone como tema los castigos o sanciones a las relaciones precoces o primeros flirteos en-

tre adolescentes. Es en la parte dedicada a la comprensión de lectura donde hallamos un jugoso contenido en el Texto n.º 1 que abre la quinta parte [pp. 75-90]. La frase o sentencia pronunciada por uno de los profesores define el propósito de la formación previa a la realización de la prueba de acceso a la universidad: «A ustedes no los educaron, los entrenaron» afirma, y en realidad leemos en el texto que casi todo se olvidó rápido y para siempre excepto lo que aprendieron para copiar en las pruebas, pues no se trataba de opinar, de escribir o de desarrollar, tan solo de adivinar la trampa y acertar la respuesta. Pero el texto además da un repaso al contenido de las clases, a la picaresca estudiantil, a las expectativas familiares, a sus tradiciones y a las dinámicas vitales que recorren la formación de cada generación. En las alternativas que Zambra formula para responder a las preguntas de los ejercicios 67 a 74 con el fin ficticio de valorar el nivel de comprensión lectora se completa la descripción del modelo de enseñanza. De manera que, como lector, podemos determinar que: «La finalidad de este relato es» la de «Insinuar una posible salida laboral para estudiantes chilenos de alto rendimiento académico y escasos recursos (son pocos, pero existen), que podrían dedicarse a suplantar a estudiantes flojos y ricos». O quizá la de «Legitimar la experiencia de una generación que podría describirse, sin más explicaciones como una manga de tramposos. Y pasarlo bien». En cualquier caso, se trata de una obra singular en la que estructura y contenido forman parte del mensaje y que a consecuencia de la hibridación entre el estilo y el discurso narrativo consigue transformarse en un «artefacto» original y extraño. Sin duda, una narración exocanónica, quizá única, y a tener en cuenta.

JUAN LUIS RUBIO MAYORAL
Universidad de Sevilla

INFORMACIONES

News

RAPPORT FINAL. III FORO SUR L'AFRIQUE, ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT. FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE AU SUPÉRIEUR : RÔLE, STATUT ET EFFICACITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AFRICAINS

Du mercredi 21 au jeudi 22 avril 2021, la 3^e édition du colloque «FORO» sur l'Afrique, Éducation et Développement, intitulée III FORO.

Cette troisième édition organisée par visio-conférence du fait de la pandémie du coronavirus, est le fruit de la coopération entre la Faculté d'Éducation de l'Université de Salamanque (Espagne) et le Centre de recherche appliquée aux arts et aux langues de l'École Normale Supérieure du Gabon. Les travaux qui ont enregistré la participation d'une mosaïque de chercheurs d'Afrique, d'Europe et d'Amérique portaient sur le thème «Formation des enseignants de la maternelle au supérieur : rôle, statut et efficacité des systèmes éducatifs africains».

Le lancement de la visio-conférence a vu l'intervention du modérateur de circonstance. Ainsi, le Professeur Jean-Aimé PAMBOU a d'emblée présenté les excuses du comité d'organisation pour les problèmes de connexion observés tout en souhaitant un bon confort à tous les participants en ligne dans plusieurs pays. Il a aussi saisi cette occasion pour fixer les modalités du déroulement de ce colloque virtuel international.

Compte tenu des aléas du direct et du caractère inédit d'un tel événement à l'École normale supérieure, c'est finalement à 10h30 que les allocutions des officiels ont débuté. Tour à tour, le Professeur Eugénie Eyeang, pour la partie gabonaise, a exprimé à la fois sa satisfaction et sa fierté, de voir ce colloque aboutir, au vu de la faible visibilité du continent africain sur la scène internationale de la recherche universitaire. Le Professeur José María Hernández Díaz, pour sa part, n'a pas manqué de souligner les circonstances tout à fait exceptionnelles du déroulement de ces journées, ni de préciser que la tenue de ce colloque traduit les bonnes relations existant entre l'Université de Salamanca en Espagne et l'École normale supérieure du Gabon. Prenant la parole, en tant que premier responsable administratif, le Directeur Général de l'École normale supérieure a fait respecter une minute de silence en mémoire du collègue Tobié Mve Mbega, enseignant permanent, disparu à quelques jours du colloque, avant de dire sa fierté de vivre le rayonnement de l'E.N.S. et de déclarer les travaux ouverts.

Après une pause de quelques minutes, la conférence inaugurale a été donnée par le Professeur D. Eugénie Eyeang (École Normale Supérieure), Maître de conférences en didactique des langues. Intitulée «Parcours et contenus de formation des enseignants en Afrique, du préscolaire au supérieur, état des lieux et perspectives», ladite conférence, écourtée pour des raisons de temps, a dégagé les convergences des systèmes éducatifs des pays africains. La conférencière a notamment souligné ce qu'elle a appe-

lé «Effet maître», le maître étant assimilé ici autant à l'instituteur qu'à l'enseignant du secondaire, pour souligner que le crédit dont jouit l'enseignant en Afrique doit être capitalisé. Au terme de ce brillant exposé, quelques questions ont été posées à l'oratrice, qui a proposé les éclairages attendus.

Les communications dans les ateliers se sont ensuite poursuivies virtuellement dans deux salles différentes : salle 1 et salle 2, suivant le schéma retenu pour les deux journées. «La formation initiale» et «les curricula» ont constitué les deux thèmes centraux de cette première journée dans les ateliers. Au-delà des échanges enrichissants autour de plusieurs exposés et des débats de qualité enregistrés, plusieurs absences ont été observées soit pour des problèmes techniques non résolues rapidement, soit pour des difficultés techniques internes à certains pays éloignés, soit pour des désistements de dernière minute. Cette première journée a pris fin à 17h40 au Gabon, soit 16h40 en heure GMT.

Quant à la deuxième journée, elle s'est ouverte avec la conférence plénière du Pr José María Hernández (Université de Salamanca), «Formación del profesor para la Universidad de África. Retos para el siglo XXI», ou «La formation des professeurs d'université d'Afrique. Défis pour le XXI^e siècle», sous la modération du Pr Eugénie EYEANG. En précisant les enjeux du siècle actuel, le conférencier a dressé une sorte de profil-type de l'enseignant-chercheur bien qu'Africain. En effet, compte tenu de la nature du public qui reçoit son cours, qui a donc déjà un niveau d'instruction certain, l'enseignant-chercheur africain se doit d'être maître de sa discipline en même temps qu'il doit maîtriser l'art d'enseigner. En bon chercheur, il doit être capable de confronter ses idées avec d'autres chercheurs au niveau international. Il devrait aussi participer à la gouvernance universitaire.

La deuxième conférence plénière a été animée par le Pr Opadou Koudou (Université Félix Houphouët Boigny), psychologue spécialisé dans les troubles d'apprentissage. Elle était intitulée «Préscolarisation et développement des compétences chez les élèves du cours préparatoire 1^{ère} année en Afrique». On peut retenir de l'importance ou l'intérêt de développer les compétences de lecture et d'écriture chez l'enfant, au-delà des modèles, d'une part ; l'importance de l'accompagnement de l'enfant au sein du milieu familial, d'autre part. En d'autres termes, il est nécessaire que les parents s'impliquent dans le suivi de la scolarité de l'enfant, surtout au niveau préscolaire. Les séries de questions-réponses à la fin des exposés ont permis de lever certaines zones d'ombre dans l'entendement de certains participants, de même qu'elles ont permis d'approfondir certains points abordés pendant les exposés.

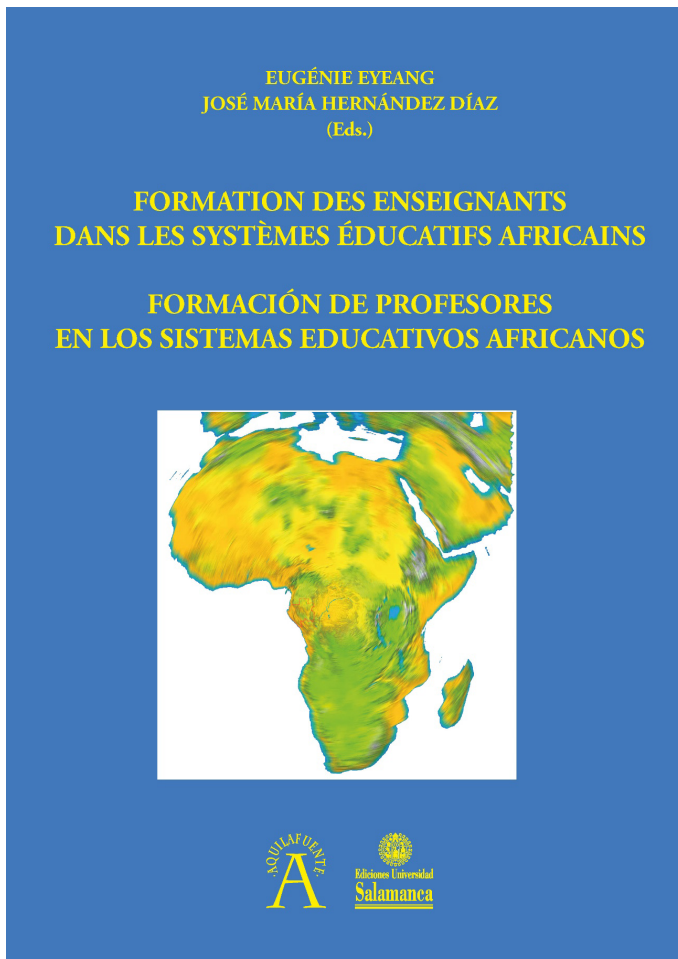
Après ces deux conférences plénières, les travaux en ateliers ont repris dans les deux salles virtuelles. Pour l'essentiel, la qualité des échanges a été appréciée, malgré des absences enregistrées pour des raisons similaires à celles de la première journée. Pour cette deuxième journée, les thèmes débattus, séparés par des temps de pause, étaient les suivants : «formation continue», «étude de cas», «innovations pédagogiques» et «partage d'expériences professionnelles et productions d'apprenants». Comme pour les autres communications, des échanges fructueux ont été relevés entre communicants et auditeurs.

Au terme de ces échanges, trois discours de clôture ont été prononcés tour à tour par le Pr Eugénie Eyeang, le Pr José María Hernández Díaz et le Dr Perrine Mvou, représentant le Directeur Général de l'ENS, empêché. Le modérateur général a terminé le colloque en renouvelant ses excuses pour les problèmes techniques rencontrés

et a exprimé sa joie et celle des participants d'avoir pu prendre part à ce colloque et de s'être enrichis scientifiquement sur les pratiques enseignantes et sur nombre de savoirs pluridisciplinaires et transdisciplinaires.

Fait à Libreville, le 22 avril 2021

Pr Jean-Aimé PAMBOU
Dr Mexcent ZUE ELIBYO



IX FORO INTERNACIONAL ABS

Traemos un informe del IX Foro Internacional ABS –El rescate y valoración de las Lenguas indígenas para la Década Internacional de las Lenguas Indígenas (IDIL 2022-2032)– Unesco, un evento híbrido celebrado del 31 de enero al 2 de febrero de 2022 por la Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca en el Centro de Estudios Brasileños-CEB-USAL.

Nos gustaría comenzar agradeciendo el apoyo de todas las instituciones involucradas en el IX Foro Internacional ABS, especialmente a las que estuvieron directamente relacionadas con la organización como la Asociación de Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca-ABS-USAL; la Universidad Federal de la Grande Dourados-UFGD; y el Instituto de Pesquisa de la Diversidad Intercultural-IPEDI. Y, además, recordando a todos que, en la actualidad, más que nunca, la universidad necesita abrirse a los nuevos modelos de conocimiento, a las nuevas formas de entender el mundo. Esta institución Universidad es, o debe ser, comprendida como un todo diverso, lo que nos deja convencidos de que ella ha nacido con vistas a acoger las diferencias.

Hacemos un hincapié en ello porque en pleno siglo XXI aún hablamos con «entusiasmo» del hecho de que una alumna indígena brasileña, del nordeste de Brasil, haya concluido un máster en la Universidad de Salamanca, para poneros un ejemplo. Nos gustaría resaltar que solamente con el conocimiento, con la convivencia con las distintas culturas, podemos comprender que el desarrollo que muchas veces se ofrece no es el real desarrollo que los indígenas, ya que hablamos en ellos, buscan o desean. Ofrecen, por ejemplo, usurpar, deforestar la tierra en cambio de darles dinero, cuando para ellos el desarrollo es justo la tierra, una tierra saludable, como posibilidad de que sus niños vivan con salud, en un sitio lleno de vida, como nos canta y encanta la canción retomada de una banda indígena que se presentará en el Rock in Rio, los Brô Mcs, *Yo no quiero la plata, importante es mi tierra* (merece la pena escucharla)¹.

Sabemos todos y sufrimos las consecuencias de la existencia de una grieta gigantesca entre la teoría y la práctica, lo que *pasa en casi todo*, pero cuando tratamos específicamente de indígenas esta grieta es aún más profunda y el tema de las lenguas merece el destaque dado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco, siendo uno de los objetivos de esa edición de nuestro evento llamar la atención sobre el referido tema.

La Asamblea General de las Naciones Unidas (resolución A/RES/74/135) proclamó el período comprendido entre 2022 y 2032 como el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas del Mundo (IDIL 2022-2032), con el fin de llamar la atención del mundo sobre la difícil situación de muchas lenguas indígenas y movilizar a las partes interesadas y los recursos para su preservación, revitalización y promoción.

La proclamación de un Decenio Internacional es un resultado clave del Año Internacional de las Lenguas Indígenas 2019, para lo cual la Unesco lidera el esfuerzo mundial. La organización seguirá siendo el organismo principal de las Naciones Unidas para la aplicación del Decenio Internacional, en cooperación con el Departamento de

¹ Canción retomada disponible en: <https://youtube.com/watch?v=2BOzVntagzo&feature=share>

Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DAES) y otros organismos pertinentes.

El objetivo del Decenio Internacional es garantizar el derecho de los pueblos indígenas a preservar, revitalizar y promover sus lenguas, e integrar los aspectos de la diversidad lingüística y el multilingüismo en los esfuerzos de desarrollo sostenible. Proporciona una oportunidad única para colaborar en las áreas de desarrollo de políticas y para estimular un diálogo global en un verdadero espíritu de compromiso de múltiples partes interesadas y para tomar las medidas necesarias para el uso, la preservación, la revitalización y la promoción de las lenguas indígenas en todo el mundo.

En consonancia con los objetivos del Decenio Internacional, el IX Foro Internacional ABS El rescate y valoración de las Lenguas indígenas en el marco de la IDIL 2022-2032² tiene por objeto fomentar la discusión de toda la comunidad mundial relacionada con las lenguas indígenas, facilitar el intercambio de información sobre actividades, promover recursos y herramientas pertinentes, informar y supervisar los progresos y crear nuevas oportunidades de intercambio y diálogo entre una amplia red de partes interesadas, especialmente de la región iberoamericana.

En el caso de Brasil, los indígenas son parte fundamental en la historia del desarrollo brasileño. Son figuras importantísimas en la formación de esa nación y su legado son verdaderos patrimonios de la cultura nacional y que, por tanto, deben ser preservados a todo coste. Actualmente, son más de 80000 indígenas de 305 etnias diferentes, representando cerca del 0,5 % de la población brasileña. Están presentes en todos los estados del país, de los cuales la mayor parte está en la zona rural (más de 50000), de acuerdo con las más recientes informaciones del Censo.

Tomando como base el área territorial de Brasil, ese número puede ser considerado pequeño, sobre todo porque hay registros de una población de cerca de 3 millones de personas cuando los portugueses llegaron allí. En 1570, ya se hablaba en 1,2 millones. De 1500 hasta 1970, hubo una disminución drástica en la población indígena en el país, siendo exterminados muchos pueblos. Todo es lamentable.

Desde la perspectiva lingüística, los indígenas ofrecen una contribución significativa a la cultura nacional. De las 216 lenguas consideradas vivas en Brasil, según el compendio *Ethnologue*, 201 son indígenas y 15 no. Vale resaltar que hay registros de 274 lenguas indígenas habladas en Brasil, según el último Censo, del año 2010, aunque sea difícil precisar ese número por las variaciones y etnias. ¡Es una realidad impresionante! Sin embargo, 56 tienen problemas y 97 están muriéndose –prácticamente todas indígenas–. La lengua portuguesa que se habla hoy, incluso, ha sufrido una influencia significativa de las lenguas indígenas.

Considerando la distribución geográfica, la región Norte concentra el mayor porcentaje de indígenas en todo país: 37%. El estado de Amazonas, con un 55 %, tiene la mayor población indígena en la región, seguido de Roraima. La región Nordeste cuenta con aproximadamente el 25,5 % de la población. Bahía y Pernambuco, por este orden, tienen la mayor concentración de indígenas en la región. La Centro-Oeste surge en tercer lugar en número de indígenas residentes, con Mato Grosso de Sul destacando como el estado con más porcentaje en la región: 56%.

Muchas son las publicaciones destacadas como una importante contribución a la educación indígena en Brasil, por focalizar resultados finales de investigaciones

² Más detalles en <https://es.unesco.org/idil2022-2032>

concluidas, resultados parciales de investigaciones en desarrollo, todas enfocadas a la enseñanza de lenguas en escuelas indígenas por todo Brasil y para la formación de profesores indígenas dedicados a la enseñanza de sus respectivas lenguas maternas. Son presentados resultados de investigaciones de diferentes naturalezas, algunas con objetivos didáctico-pedagógicos, otras con objetivos políticos educacionales o epistemológicos.

La diversidad temática de los estudios llevados a cabo refleja los esfuerzos continuos de seguir con una práctica académica con impactos inmediatos en la realidad de los colectivos indígenas involucrados. Esos esfuerzos han sido realizados por educadores y lingüistas cuyo compromiso con las comunidades indígenas es motivo de orgullo para todos nosotros, defensores de una educación indígena diferenciada, referenciada principalmente en la cultura, y que busca la participación efectiva de los indígenas en todos los momentos de sus respectivos procesos educacionales.

Los proyectos coordinados por esos investigadores defienden una idea que fue presentada y estimulada en el inicio del año de 1980, con la preocupación fundamental de desarrollar metodologías y materiales didácticos para la enseñanza de los contenidos curriculares, con foco especial en la lengua y en la cultura de los principales interesados, la participación masiva de alumnos indígenas.

Se realizó un estudio en Brasil, en el cual han colaborado las entidades Iphan, Funai, UnaiDs y el Museu del Índio, en el año 2018, fueron utilizados diversos criterios para definir si una lengua está en riesgo, como el número absoluto de hablantes, la proporción dentro del total de la población del país, si hay y cómo se hace la transmisión entre generaciones, la actitud de los hablantes en relación a la lengua, cambios en el dominio y uso del lenguaje, tipo y cualidad de la documentación, si es utilizada por la media, si hay material para educación y alfabetización en el idioma. Quedó evidenciado un cuadro de la existencia allí de más de 190 lenguas en peligro de extinción.

Dicho eso, la realización del IX Foro Internacional ABS se presenta como una pequeña llamada de atención de la necesidad de nuestra actuación para revertir ese cuadro. Es por lo tanto una oportunidad de hablarnos. Y, sobre todo, de escucharnos.

Y del proyecto BAQONDE, traemos la reflexión presente en la página web del mismo:

No se debe permitir el persistente subdesarrollo y la subvaloración de las lenguas indígenas si las instituciones públicas de educación superior deben satisfacer las diversas necesidades lingüísticas de su población estudiantil. Por tanto, deben crearse las condiciones para el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas como lenguajes de discurso académico significativo, así como fuentes de conocimiento en las diferentes disciplinas de la educación superior.

El idioma sigue siendo una barrera para el acceso y el éxito de muchos estudiantes en instituciones de educación superior de Sudáfrica. A pesar de su condición de lenguas oficiales, las lenguas indígenas, en el pasado y en la actualidad, no han tenido estructuralmente el espacio oficial para funcionar como lenguas académicas y científicas³.

Tuvimos 6 mesas en la estructura de la programación, con varios invitados indígenas:

³ Introducción al marco de políticas lingüísticas para instituciones públicas de educación superior (2020).

1. Rescate de la Lengua Indígena e investigación (semipresencial) entender y ser
2. Lenguas Indígenas y Educación indígena en Brasil (virtual)
3. Historia indígena y la invisibilidad de las lenguas originarias (virtual)
4. Interculturalidad y Lenguas indígenas en América Latina (virtual)
5. Presentación de libros: *La Sobreculturalidad: a la luz de lo observado en culturas indígenas* / Itukeovó Terenoé
6. Lenguas indígenas de signos (virtual)

En la primera mesa tuvimos la presencia del profesor Pedro Álvarez-Mosquera (USAL), del Departamento de Filología Inglesa; miembro de los Grupos de investigación: Lingüística Descriptiva del Inglés (LINDES) y Coherencia del Discurso, y que, a partir de su tesis titulada *Análisis cognitivo de procesos de language crossing centrado en el uso de la lengua y la categorización de los hablantes*, con defensa en 2012, y hasta un poco antes, inició sus publicaciones, siendo autor de libros y más de una docena de artículos científicos, los que indicamos la lectura.

La contribución del profesor Álvarez-Mosquera, que es actualmente director del Proyecto ERASMUS + BAQONDE / BAQONDE ERASMUS + Project Director, fue con la presentación de la Conferencia: «BAQONDE: Promoviendo el uso de lenguas indígenas sudafricanas en la Educación Superior».

Distribuidos en las demás mesas tuvimos a los profesores Francisco Welligton Barbosa Jr y Maria Manuel Baptista de la Universidad de Aveiro; Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi (UFGD), quien nos ha presentado la ponencia «Línguas Indígenas Lingüística, Cultura e Ensino» (virtual); los invitados indígenas: Teresinha Pereira da Silva, indígena Potyguara que en su ponencia titulada «Trajetória da cooficialização do Tupi-Nhengatú em Monsenhor Tabosa» (virtual) destaca la importancia y necesidad de la preservación y divulgación de los saberes indígenas para pensar el futuro; Rossandra Cabreira – Kaiowá, Lourival Matchua – Kadiwéu, Rafael Antonio Pinto – Terena y Rute Anacé (USAL); el profesor Cassio Knapp, PPGET/ UFGD; la profesora Beatriz Protti Christino (UFRJ); la profesora Kelly Loddo César (UFPR); la profesora Shirlei Vilhalva (UFMS) (profesora sorda); además de los profesores Marco Candia (aymara) (Bolivia); Francisco Efrain (Guatemala); Alfredo Guillermo Rajo Serventich, profesor de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán-UIIM (México), y Francisco Martínez, también de México (sacerdote, Doctor Honoris Causa por la UIIM, universidad de la que ha sido uno de los fundadores y autor de libros en la lengua purepécha), e Yeldi Milena Rodríguez, vicerrectora Académica de UNIMINUTO en Colombia.

Presentaron sus libros también los profesores Daniel Valério Martins (UFGD/ GSIAIEI) y Denise Silva (UFGD/IPEDI), quien también es doctoranda del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, bajo la dirección del catedrático en Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca José María Hernández Díaz y codirección de la doctora Racquel Valério Martins.

Expuesto todo, nos gustaría contestar la pregunta: ¿Qué llevamos del IX Foro Internacional ABS? Y, para ello, destacamos primero el comentario de una profesora integrante del equipo del BAQONDE, el proyecto coordinado por el profesor Pedro Álvarez Mosquera, lo que nos trae las ideas clave:

El acceso a una gama completa de educación en nuestros idiomas «nativos» es una parte importante para garantizar el éxito educativo de los estudiantes. Los idiomas del hogar son generalmente los primeros idiomas que aprendemos y son los idiomas de nuestra familia y nuestra comunidad. La educación a través de las lenguas maternas mejora los logros educativos, promueve el bienestar individual y refuerza la cohesión social. Las aulas que permiten un espacio para el aprendizaje multilingüe tienden a capturar y activar la creatividad y el potencial de cada alumno. Los estudiantes tienen tantos recursos multilingües, asegúrenos de que nuestras instituciones educativas les permitan prosperar⁴.

Nos gustaría, también, ratificar lo que decíamos al inicio de lo importante que es que las universidades puedan ser de hecho un *todo diverso*. Además de saber que esta institución SÍ es lugar de indígena, necesitamos ser el empuje hacia una efectiva ocupación de ese espacio, con indígenas con o sin cocar, con o sin pintura corporal, con o sin ropa de marca, con o sin móvil, hablando su lengua materna o la que quiera, en fin, comprendiendo la universidad como un lugar de seres humanos con toda su diversidad. Nos ha quedado clara la importancia de la pluriversalidad, la alfabetización (desde muy pronto), la escritura, con que podremos registrar el mundo indígena que es principalmente oral, además de que no se olvide que todo esté relacionado con el contexto local.

Debemos quedarnos atentos a los cambios necesarios, por ejemplo, en la percepción de los europeos como mejores. Salvo engaño, creo que fue quizá el único europeo que participó con nosotros, el profesor Álvarez-Mosquera, quien nos ha preguntado: ¿Será que no podemos comenzar cambiando los europeos? Otra cosa es pasar de la retórica a la acción y poner vigor en la cooperación internacional, sin la preocupación de «falar bien» «falar direito» «falar como gente», trabajando duro en la elaboración de los más diversos materiales organizados en un *polokelo* para su utilización en la difusión de las lenguas. Nos hace falta hacer una reflexión alrededor de la tensión entre hegemonías y resistencias y luchar por el cambio del estándar de la gramática, lo que se utiliza muchas veces para *silenciar* a grupos y pensamientos. Seamos desobedientes, pues las normas como son están para ser transgredidas, que podamos utilizar la escritura como una práctica política.

Los indígenas estudiantes del máster de la UFGD (Rossandra, Rafael y Lourival) han traído ideas encantadoras de cómo ellos con toda la burocracia, la distancia, la limitación de la tecnología, así como de los recursos financieros, han logrado desarrollar materiales, además de con ellos, trabajar activamente con sus alumnos en el rescate (para algunas comunidades no es el término más adecuado) y valoración de las lenguas indígenas. Francisco Efrain, de Guatemala, también ha llamado la atención hacia el hecho de que necesitamos además combatir prejuicios de género y divulgar acciones y proyectos de mujeres, en nuestro caso de mujeres indígenas, creando con ellas políticas conjuntas. ¡Juntos podemos más!

Agradecemos una vez más a los organizadores, representantes de la ABS-USAL, del GSIAIEI e IPEDI, además del apoyo del CEB-USAL, la UFGD, FAIND, FACALE, UNIR, LLOMI, PROEX/UFGD, PROPP/UFGD, el Programa de

⁴ Frase de Lorna Carson, profesora de Lingüística Aplicada (2020). Página Web del BAQONDE.

Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, de los indígenas Potyguara, Terena, Anacé, Guarani, Kaiowá, Kadiwéu, Tremembé y los demás representantes de otros países como Colombia, México, Guatemala, Bolivia, España y Brasil.

Dra. RACQUEL VALÉRIO MARTINS (ABS-USAL)
Dra. DENISE SILVA IPEDI-UFGD (Brasil) y Doctoranda en Educación de USAL
Dr. DANIEL VALERIO MARTINS (GSIAIEI-UFGD)

IV JORNADAS DE PRENSA PEDAGÓGICA Y PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO.

Prensa Pedagógica de las confesiones religiosas y las sociedades filosóficas. Universidad de Salamanca, 24-26 de febrero de 2022

La Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca acogió los días 24, 25 y 26 de febrero de 2022 las IV Jornadas de Prensa Pedagógica que tuvieron como hilo conductor «La prensa de las confesiones religiosas y las sociedades filosóficas». Estas jornadas, que tuvieron su primera edición en 2013, se han ido consolidando a lo largo del tiempo por iniciativa del grupo de investigación reconocido *Helmantica Paideia*, de la Universidad de Salamanca, y coordinado por el Dr. José María Hernández Díaz.

El primer día de las jornadas, que transcurrió por la tarde, comenzó con la inauguración de este evento científico por parte del rector de la Universidad de Salamanca, Dr. Ricardo Rivero, por la vicedecana de la Facultad de Educación, el director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, el director del Instituto de Iberoamérica y el presidente del Comité Organizador, que fueron los encargados de inaugurar este evento científico.

Posteriormente, se produjo la conferencia inaugural a cargo del Dr. José Manuel Alfonso Sánchez, profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca, titulada «La prensa católica a mediados de los años cincuenta del siglo xx», deleitando así a los asistentes con una lección que esbozó el estado de la prensa pedagógica de tinte católico durante los años cincuenta del siglo xx en España, articulando las vertientes ideológica, filosófica, pedagógica y religiosa, valorizando así la prensa pedagógica como instrumento no solamente espiritual y religioso, también propagandístico, y de realzar las obras humanitarias que desde la Iglesia católica se iban haciendo. Todo ello dentro de un periodo histórico con la dictadura franquista en su apogeo.

A continuación, se procedió a la defensa de las comunicaciones de forma simultánea a través de dos secciones. La primera sección, titulada «La prensa pedagógica católica», contó con un conjunto de comunicaciones de Brasil y Portugal, que abordaban distintas temáticas y desde distintos contextos geográficos. El espíritu transformador de un periódico católico local, como fue el de Bragança, al concepto tradicional de la familia cristiana; el papel de sumisión que representó la mujer joven brasileña en el siglo xx, y los debates pedagógicos internos en el interior de la Iglesia católica portuguesa también en el siglo xx.

En la segunda sección, denominada «La prensa pedagógica protestante y las órdenes masónicas», se expusieron un conjunto de comunicaciones que fueron más allá del dominio de la doctrina de la Iglesia católica en la educación. Estos trabajos procedieron de países como España, Brasil y Portugal, abordándose las confesiones e idolologías en la prensa presbiteriana en Brasil y krausista en Extremadura.

Para cerrar la tarde de trabajos se abordaron «Otras aportaciones al estudio de la prensa pedagógica», título que se acuñó para englobar al resto de comunicaciones orales que no tenían relación con la temática principal del congreso. Se abordaron rotativos pedagógicos de distinto género, que son fruto de movimientos culturales, estudiantiles y pedagógicos de ámbito local como fueron el caso de Lamego, Lisboa y Orense. Como colofón a los trabajos de esta sección, se expuso una revisión de las actas de los coloquios de Historia de la Educación localizando contribuciones

científicas sobre prensa pedagógica desde el primer coloquio en 1982 hasta el último coloquio de 2019, dándose por concluidos los trabajos del primer día.

La mañana del segundo día de las jornadas se abrió con la conferencia de la Dra. Dolores Fernández Malanda, profesora de la Universidad de Burgos que, bajo el título «Masonería, Teosofía y Espiritismo en el semanario de Las Dominicales del libre pensamiento», disertó una lección articulando tres corrientes culturales: masonería, teosofía y espiritismo, que son también abordadas dentro de la prensa pedagógica.

Tras la conferencia se procedió al turno de las comunicaciones libres, continuándose con la sección I, pero esta vez en simultáneo con la sección III. Siguiendo el hilo conductor del día anterior se continuó con los trabajos de la prensa pedagógica católica con aportaciones de investigadores de España y Portugal, cuyos trabajos se centraron en la producción de prensa pedagógica de las congregaciones religiosas del Ave María y los jesuitas, y otras de distinta índole relacionadas con la educación de la infancia en Portugal, y otra prensa local que recogía cuestiones de moralidad como fue el caso de Villanueva de la Serena, Badajoz. Por otro lado, la sección III tuvo como hilo conductor «otra tipología de prensa pedagógica», siendo transversal a docentes, alumnos, además de otra prensa que, aunque era de intereses generales, también abordaba temáticas educativas.

Seguidamente, continuaron los trabajos de la sección I, con un repertorio de comunicaciones que tuvieron en común la participación de los niños y jóvenes en la producción de contenidos dentro de la prensa pedagógica de las instituciones educativas religiosas, y extendiéndose también a la prensa católica universitaria. Además, se continuaron en otra sala los trabajos de la sección III con enfoques diferentes. La primera comunicación tuvo una línea argumentativa sobre la formación docentes en Brasil a partir de un estudio de caso de un centro de formación en el estado de Bahía. Por otro lado, la segunda comunicación se enfocó en la prensa deportiva como espacio para publicar noticias y artículos de educación para la salud y el deporte. La siguiente comunicación versaba sobre la educación popular en Béjar de fines del siglo XIX hasta principios del siglo XX. Para cerrar con la influencia católica en Iberoamérica de la Compañía de Jesús.

Tras un tiempo de receso para el almuerzo, continuaron las actividades de las jornadas con una mesa de publicaciones periódicas, tanto divulgativas como científicas, que versan sobre temáticas didácticas y pedagógicas, tales como: *A Página de Educação*, *Ensino Magazine*, *History of Education & Children's Literature* y *Aula. Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*. En este sentido, las dos primeras tienen un carácter divulgativo. *A Página de Educação* es una revista semestral donde se conjuga la producción de noticias, las entrevistas y los reportajes monográficos y las columnas de opinión, abordando temáticas culturales, artísticas, científicas relacionadas directa o indirectamente con el proceso educativo. *Ensino Magazine* es una revista orientada a la Enseñanza Superior tanto portuguesa como española. Entre sus páginas se pueden encontrar noticias de instituciones escolares, facultades universitarias y escuelas politécnicas, contando también con un plantel de personalidades de reconocido prestigio de los dos países que enriquecen los contenidos con sus artículos de opinión. Por otro lado, las últimas dos revistas se dotan de un carácter científico en el área de la educación, las cuales elaboraron monográficos específicos durante el año 2021 sobre prensa pedagógica, con trabajos de investigadores de España, Brasil, Francia, Italia y Portugal.

Seguidamente, continuaron las comunicaciones orales en la sección I, abordándose temáticas como la Pedagogía de Milani en España a través de los discursos de los integrantes del Movimiento de Educadores Milanianos en España; la relevancia de las familias portuguesas en la gestión y la administración escolar, y la cultura universitaria de un Politécnico, fundado a mediados de los años ochenta del siglo xx, concluyendo esta sección con periódicos donde se recogían experiencias educativas a través del juego para inculcar los valores católicos.

Después del descanso se celebró la última conferencia de estas jornadas, impartida por el profesor del estado de Santa Catarina, en Brasil, Vitor Hugo Mendes, que, con el nombre «Reinvención de la Prensa Pedagógica Católica en la Liberación Latinoamericana: Los Grupos de Familia de las Diócesis de Lages (Brasil)», centró su discurso en las noticias sobre la liberación de Latinoamérica a partir de la religión y de la espiritualidad de las familias brasileñas en la Diócesis de Lages, Brasil.


Los trabajos científicos concluyeron con la intervención del presidente del comité organizador, que dio por finalizadas estas jornadas.

El tercer día tuvo una línea cultural que sirvió para un encuentro entre los participantes en torno al conocimiento del patrimonio histórico y cultural de la ciudad de Salamanca, visitando sus más emblemáticos monumentos como el edificio de la Universidad de Pontificia de Salamanca, que data de los siglos xvii-xiii, y en particular sus dos torres, que ofreció a los participantes una panorámica de la ciudad. Seguidamente se realizó una visita guiada, por el Prof. José María Hernández Díaz, al claustro de las Escuelas Menores de la Universidad de Salamanca, datado del siglo xvi, concluyendo con la visita al Archivo General de la Guerra Civil.


El libro con las contribuciones de los participantes será publicado en torno al mes de junio de este año, coordinado por el Prof. José María Hernández Díaz, bajo el sello de Ediciones Universidad de Salamanca, y dentro de la colección Aquilafuente.

Con todo, el GIR *Helmantica Paidea* continúa en su compromiso científico de impulsar estos eventos, dando visibilidad a las investigaciones sobre diversas tipologías de prensa pedagógica, enfatizando que se trata de memorias que ultrapasan lo escolar y lo educativo, pues son memorias colectivas y memorias sociales que constituyen testimonio humano por querer innovar, por querer cambiar y aprender, ya que la educación es un producto que viene determinado a partir del cuidado que le demos entre todos como sociedad.

ÁLVARO NIETO RATERO
GRUPOEDE/IIIUC/CEIS20/Universidade de Coimbra



IV Jornadas
de estudio
sobre



PRENSA
Pedagógica


2022 | Febrero
Salamanca | 24-26

Prensa Pedagógica de las confesiones religiosas
y las sociedades filosóficas.

Congreso Internacional

Presidente del Comité Organizador:
Dr. José María Hernández Díaz

Salón de Actos | Universidad
Facultad de Educación | de Salamanca



VIDAS EXPUESTAS. EXPOSICIÓN. SALAMANCA, ENERO-FEBRERO DE 2022

El drama de la infancia abandonada, que se expresa de manera muy visible en los niños expósitos, es consecuencia de factores vinculados a la pobreza de muchas familias, a motivaciones de orden social y, sobre todo, a factores próximos a la imagen y el rol que tradicionalmente se ha atribuido a las mujeres, que debían llegar al matrimonio normado en condiciones pulcras de revista desde el punto de vista moral

En todas las culturas y civilizaciones, desde la más lejana antigüedad, encontramos terribles testimonios de niños recién nacidos abandonados en basureros públicos, mercantilizados por personas sin escrúpulos, a veces pasto de alimento para animales vagabundos, y siempre expresión de una de las realidades más duras que puede vivir el ser más desvalido de la naturaleza, como es un recién nacido humano, en particular cuando nos referimos a las niñas y mujeres. El fenómeno de la exposición infantil es una lacra que hay que cargar en la espalda de todas las sociedades que nos precedieron, y en menor grado en la actualidad.

La respuesta que poco a poco se ha ido ofreciendo a este dramático fenómeno del abandono infantil la encontramos en las instituciones y sus archivos, ya sean las religiosas y fundaciones piadosas (casas cuna, casas de misericordia), ya sean los hospicios y residencias de acogida de la beneficencia pública, que está organizada en España desde el impulso de los liberales en el siglo XIX.

Los archivos de algunas instituciones públicas, como es el caso de la Diputación de Salamanca, conservan desde hace siglos una valiosísima documentación que testimonia sobre miles de niños y niñas que fueron abandonados y más tarde acogidos en instituciones de beneficencia pública. Son documentos escritos, cédulas, libros de registro de entrada y salida de niños, pero también otros menos conocidos como tarjetones, gorros de recién nacido, escapularios, medallas, monedas, detalles que hubieran permitido a la madre rescatar a su hijo, si hubiera podido sostener su manutención. Son testimonios crudos, que a veces enternecen y siempre suscitan emociones y dolor.

Hoy las circunstancias históricas y sociales son muy diferentes, por fortuna, y el abandono escolar, reducido a la mínima expresión, goza de un tratamiento institucional adecuado, en términos generales. Pero los testimonios de este tipo que conservan los archivos, en este caso el de la institución provincial, merecían aflorar para el ciudadano medio, y darse a conocer la barbarie colectiva que la exposición infantil ha significado en el pasado, a veces no tan lejano. Al mismo tiempo, esta y otras iniciativas semejantes enriquecen el estudio de la historia de la infancia, en la línea que hace algunos años perfilaba el historiador francés P. Ariés.

La exposición sobre *Vidas Expuestas* ha quedado muy bien concebida y montada y ha merecido la visita de miles de personas, y se ha desarrollado entre 14 de enero y el 6 de febrero de 2022 en la Sala de Exposiciones San Pablo, de la Diputación de Salamanca.

Además, los organizadores han tenido el acierto de completar el acercamiento al tema con el visionado y comentario de tres excelentes películas que abordan la cuestión del abandono y la adopción infantil desde diferentes posiciones. Así fue con *Sole*, de Carlo Sironi; *True Mothers*, de Naomi Kawase, y *La vida de Calabacín*, de Claude Barras.

Por todo ello, nuestra más entusiasta felicitación a las personas responsables del Archivo de la Diputación de Salamanca y a su correspondiente Departamento de Gobierno. Que cunda el ejemplo.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

OBITUARIO

SERAFÍN TABERNERO DEL RÍO (1931-2021)

El pasado mes de noviembre de 2021 fallecía nuestro compañero y amigo Serafín Tabernero del Río, nonagenario, agotado en lo biológico, pero intelectualmente lúcido hasta el final.

He tenido la oportunidad de leer una autobiografía intelectual que él mismo dejó escrita, a través de la generosidad de su amigo Miguel Sánchez Barbudo. Su lectura me ha permitido despejar algunas lagunas de su trayectoria vital e intelectual, que es la que aquí sobre todo nos interesa.

Serafín Tabernero realizó estudios de Magisterio y licenciatura de Pedagogía y Filosofía en Salamanca, y ha sido profesor Titular Pedagogía, de Teoría e Historia de la Educación, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia, inicialmente, y luego en la Escuela de Magisterio de Salamanca, llegando más tarde a la Facultad de Educación, dentro del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, cuando se constituyen con la puesta en marcha de la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

Serafín ha sido profesor de Pedagogía de muchas generaciones de maestros dejando en sus clases un aura de reflexión, rigor y profundidad, procedente de su rigor intelectual que siempre ha caminado entre la educación y la filosofía. Es recordado por sus antiguos alumnos como un profesor dialogante, profundo, nada superficial con los estudiantes, con independencia de poder sostener posiciones intelectuales e ideológicas diferentes.

También Serafín ha dado muestras de ser hermeneuta profundo de varios autores clásicos de la pedagogía en sus cursos de doctorado y en diferentes libros, artículos científicos, comunicaciones a congresos. Ha escrito sobre la educación en la obra de varios autores señeros: Unamuno, B. Russell, Claparède, Menéndez Pelayo, Ramón y Cajal, Mialaret, Herbart, Altamira, Gabriel y Galán, y sobre todo de su gran pasión intelectual, Ortega y Gasset. Y lo ha hecho publicando libros sobre la educación en Ortega y en revistas como *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria*, *Aula*, *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, *Salamanca. Revista Provincial de Estudios*, *Revista de Ciencias de la Educación*, *Foro de Educación*.

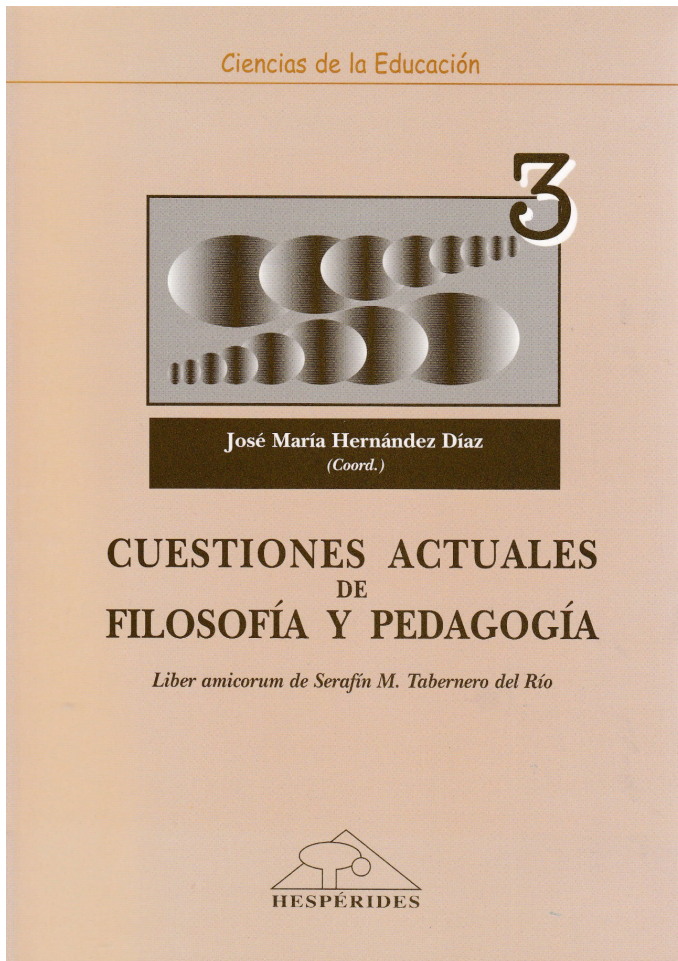
El profesor Tabernero participó activamente durante muchos años en congresos académicos de Filosofía e Historia de la Educación, presentando ponencias y comunicaciones sobre alguno de los aspectos que se relacionan con los autores que él ha leído y comprendido desde la mirada pedagógica. Igualmente ha participado de forma activa, durante años, en sociedades científicas como la Sociedad Española de Historia de la Educación, la Sociedad Castellano Leonesa de Historia de la Educación, la Sociedad Española de estudios sobre Hegel, la Sociedad Española de Historia de la Filosofía. Como escritor y publicista durante varios años ha colaborado con columna semanal en diarios como *La Gaceta de Salamanca*, ofreciendo siempre su punto de vista sólido e independiente, agudo con frecuencia, y de interés para el ciudadano medio.

Con motivo de su jubilación un grupo de compañeros de la Facultad de Educación le dedicamos un pequeño y merecido homenaje con la publicación de su *Liber Amicorum*, que titulamos *Cuestiones actuales de Filosofía y Pedagogía* (Salamanca, 2001, 345 pp.), donde se recoge con detalle buena parte de su trayectoria docente e

investigadora, hasta ese momento, y que enriqueció aún más durante los veinte años que vivió desde su jubilación hasta su partida.

Serafín Taberero ha sido siempre un conversador afable, deudor e inspirado en sus grandes hitos intelectuales que, según él mismo confesaba y escribió, fueron siempre Kant, Zubiri y Ortega y Gasset.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ



DATOS BIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES

About the authors

VITOR HUGO MENDES. Doctor en Educación (UFRGS, 2006), doctor en Teología (Universidad Pontificia de Salamanca, 2020). Posdoctorado en Pensamiento Ibérico y Latinoamericano (UPSA, 2018). Entre 2011 y 2015 fue secretario ejecutivo del Departamento de Cultura y Educación para América Latina y Caribe (CELAM/Colombia). Como línea de investigación se dedica a estudiar las *fuentes y tendencias del pensamiento educacional*. Actualmente realiza una estancia posdoctoral vinculado al GIR *Helmantica Paideia*, Facultad de Educación (USAL, España). Publicaciones recientes: Mendes, V. H. (2020). Homeschooling ou educação domiciliar: uma visão panorâmica em âmbito internacional. En A. A. Sberga y R. Guedes, *Aspectos a considerar sobre a proposta de ensino domiciliar* (pp. 20-31). Brasília: ANEC; Mendes, V. H. (2021). Ecología integral y pacto educativo global. La educación integral del Papa Francisco. *Revista Aula*, 27, 343-355. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8487-3965>. Correo-e: mendesv90@gmail.com

ADECIR POZZER. Doutor em Educação (UFSC/Brasil), com período de doutoramento na USAL/Espanha (CAPES/Cód. Fin. 001). Mestre em Educação (UFSC). Graduado em Ciências da Religião: licenciatura em ensino religioso pela FURB. Atua na assessoria da Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Integrante dos grupos de pesquisa: *Ethos, Alteridade e Desenvolvimento* (GPEAD/FURB); *Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação* (UFSC); Membro da Rede Sur-Paideia e REDYALA. Publicações recentes: Pozzer, A. e Martins, R. V. (2021). Diversidade Religiosa na Educação Espanhola: O Ensino Religioso em questão. *Pistis Praxis*, 13(1), 445-458. Pozzer, A. e Cecchetti, E. (2020). Escolas Indígenas. Contextos, percepções e desafios interculturais. *Revista Aula*, 26, 53-71. ORCID ID: 0000-0003-1782-5167. Correo-e: pozzeradecir@hotmail.com

ELCIO CECCHETTI. Doutor e Mestre em Educação (UFSC/Brasil). Docente do Mestrado em Educação e Coordenador do Curso Ciências da Religião da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Vice-líder do Grupo de Pesquisa *Ethos, Alteridade e Desenvolvimento* (GPEAD/FURB); membro do Grupo de Pesquisa *Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina* (SULEAR/Unochopecó). Publicações recentes: Cecchetti, E.; Pozzer, A. e Tedesco, A. L. (2020). Formação docente intercultural e colonialidade do saber. *Tramas/Maevova*, 8(1), 187-200. Cecchetti, E. (2020). Diversidad religiosa y educación religiosa no confesional en Brasil: desafíos y perspectivas para la formación docente. *Polyphōnia*, 4(1), 255-271. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0946-320X>. Correo-e: elcio.educ@gmail.com

KARLA LUCIA BENTO. Doutora em Desenvolvimento Regional (FURB/Brasil, 2018). Mestre em Educação (FURB, 2004). Professora e coordenadora do curso de Pedagogia Indígena Xokleng (FURB). Integrante do Grupo de Pesquisa *Ethos, Alteridade e Desenvolvimento*, com pesquisas na área de *decolonialidade, interculturalidade e educação escolar indígena*. Publicações recentes: Bento, K. L. e Oliveira, L. B. (2019). Desenvolvimento e eurocentrismo: reflexões a partir de Abya Yala-América Latina. *Política e Planejamento Regional*, 6(1), 1-22. Bento, K. L.; Oliveira, L. B. e Theis, I. M. (2018). Educação escolar indígena como possibilidade para romper processos de invisibilização. *Tecnologia e Sociedade*, 14(31), 1-15. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8091-6224>. Correo-e: bento.karlalucia@gmail.com

LILIAN BLANCK DE OLIVEIRA. Professora na graduação e pós-graduação na Universidade Regional de Blumenau; Líder do Grupo de Pesquisa *Ethos, Alteridade e Desenvolvimento*. Temas: diversidades histórico-culturais, território e direitos humanos; culturas, ciência e desenvolvimento; currículo e diferença; formação de professores. Publicou em 2020 *Cuerpos desplazados y ciudades heridas: procesos de des(re)territorialización de personas menores de edad en situación de calle y de riesgo social en coautoria com Maria C. G. Leme na Revista Pedagógica* (Chapeló. Online), v. 22, 1 e em 2019 *Desenvolvimento e eurocentrismo: reflexões a partir de Abya Yala/América Latina, em coautoria com Karla L. Bento, Revista Política e Planejamento Regional da UFRJ*, v. 6. ORCID 0000-0002-3755-6630. Correo-e: lilianbo29@gmail.com

MARIA CECILIA LEME GARCEZ. Doutora em Desenvolvimento Regional (FURB/Brasil). Pedagoga social com mestrado em Pedagogia (USP/Brasil) e em Estudos Teológicos (UNA/Costa Rica). Docente, pesquisadora e extensionista na Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión (UMA/Costa Rica). Linhas de investigação: educação social de rua, educação e prevenção da violência, educação e religião, educação e processos de paz, educação e desenvolvimento urbano, pedagogia do cuidado. Integra o grupo de pesquisa *Ethos, Alteridade e Desenvolvimento* (FURB). Publicações recentes: Leme, M. C. G. (2018). Hacia una educación religiosa generadora de convivialidad y respeto en las diversidades. *Revista Pedagógica*, 20(44), 27-41. Leme, M. C. G. e Oliveira, L. B. (2020). *Cuerpos desplazados y ciudades heridas: procesos de des(re)territorialización de personas menores de edad en situación de calle y de riesgo social. Revista Pedagógica*, 22, 1-16. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5709-4093>. Correo-e: cecilia.leme.garcez@gmail.com

SUZAN ALBERTON POZZER. Doutoranda em Educação (USAL, Espanha). Mestre em Educação (UFSC/Brasil). Especialista em Psicopedagogia (UCDB). Graduada em Psicologia (F. de Psicologia, Joinville). Membro dos Grupos de Pesquisa *Helmantica Paideia* (USAL); *Hermenêuticas da cultura, mundo e educação* (UFSC); *SUR PAIDEIA*; *Ethos, Alteridade e Desenvolvimento* (GPEAD/FURB). Trabalha como psicóloga clínica e perita judicial. Tem experiência como professora nas áreas da Educação, com ênfase nos seguintes temas: psicologia, Educação, (de)colonialidade e infância. Publicações recentes: Pozzer, A.; Pozzer, S. A. (2019). Sus-

pensão como possibilidade ao Ensino Religioso não confessional. Em E. Cecchetti e J. Crusaro Simoni (orgs.), *Ensino Religioso não confessional: múltiplos olhares* (pp. 64-72). São Leopoldo: Oikos. Alberton-Pozzer, S. e Moura, R. S. A interculturalidade na formação humana: um olhar para as crianças em J. M. Hernández Díaz, A. Pozzer e E. Cecchetti (coords.). (2019). *Migración, Interculturalidad y Educación: Impactos y desafíos* (pp. 743-763). Salamanca: USAL y Argos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2923-716X>.
Correo-e: suzanalberton@hotmail.com

SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES. Doutora em Educação em Ciências de la Educación (Universidad Evangélica/Paraguay, 2016), Master en Educación (Universidade de Alcalá/Espanha, 2010). Professora da Licenciatura Intercultural, Instituto Inskiran (UFRR). Membro do grupo de pesquisa *Estudos Interdisciplinares no Contexto dos Povos Indígenas: educação, saúde e território* (UFRR). Publicações recentes: Mendes, S. R. B. (2019). *Formação de Professores e Educação Indígena: Projeto Magistério Indígena Tamî'kan*. Boa Vista: Editora UFRR. Mendes, S. R. B. (2021). *Avaliação Institucional como prática democrática na escola pública*. Curitiba: Appris.
Correo-e: simonebatista810@gmail.com

CLOVIS ANTONIO BRIGHENTI. Doutor em História (UFSC/Brasil). Mestre em Integração Latino Americana pelo PROLAM/USP. Atua no trabalho com povos indígenas desde 1988 pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). É professor na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu (PR). Desenvolve pesquisa com populações indígenas e extensão com a população Guarani no contexto de fronteira internacionais. Coordena o Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS); Coordena o Observatório da Temática Indígena na América Latina (OBIAL). Atuou na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Ministério da Educação) até sua extinção em 2019. Participou na criação e atuou como docente e coordenador pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC). Desenvolve pesquisas sobre o tema da educação escolar indígena e processos de ingresso de indígenas no ensino superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8782-2239>.
Correo-e: clovisbrighenti@gmail.com

STEPHANY PAIPILLA FERNÁNDEZ. Maestra en Educación (UFMT/Cuiabá/Brasil). Graduada en Antropología social (Pontificia Universidad Javeriana/Colombia). Tecnóloga en Gastronomía (Fundación Liderazgo Canadiense Internacional/Colombia). Está vinculada al grupo de investigación *Corpo, Educação e Cultura* (COEDUC/FEF-PPGE/UFMT), en donde investiga los temas relacionados con la educación del cuerpo de los pueblos indígenas del estado de Mato Grosso. Tiene experiencia académica y de trabajo en los temas de Ecología Política, Educación ambiental, Seguridad y Soberanía alimentaria. Publicaciones recientes: Fernández, S. P. e Camelo, N. M. (2020). La alimentación imaginada: Una cartografía de la seguridad alimentaria de las comunidades indígenas del municipio de Mitú, Vaupés, Colombia. *Revista Ciências Humanas*, 13(1), 51-76. Vergara, T.; Gallego, D. O.; Vélez, J. S.; Perini, I. M.; Silva, C. L. C.; Fernández, S. P. y Guio, C. P. (eds.).

(2016). *Playa Güio ecoturismo y esperanza*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-8517>.
Correo-e: spaipillaf@gmail.com

BELENI SALÉTE GRANDO. Pós-Doutora em Antropologia Social; Doutora em Educação (UFSC/Brasil). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso, atuando como docente da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa *Movimentos Sociais, Política e Educação Popular*. Coordena o Grupo de Pesquisa *Corpo, Educação e Cultura - COEDUC/CNP*. Integra a *Rede Mover*; Coordenadora da UFMT na Rede Procad-Amazônia/Capes com a UFPA e UFAM; Rede Ação Saberes Indígenas na Escola - UFMT, Unemat e UFR. Publicações recentes: Grando, B. S.; Chaparro, N. S. e Stroher, J. (2020). História e cultura do Povo Bororo em Cuiabá: a formação-ação-intercultural para o reconhecimento da identidade local. Educação, raça e os desafios da docência. *Interfaces da Educação*, 11(33), 245-265. Grando, B. S.; Rodrigues, E. S. P. e Pinho, V. (2020). Crianças e infâncias indígenas: questões pertinentes para a educação infantil e a escola. *Poiesis Pedagógica*, 17(1), 59-72. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>.
Correo-e: beleni.grando@gmail.com

ILKA MIGLIO DE MESQUITA. Graduação em História (PUC/MG/Brasil, 1986). Mestrado em Educação (UFUber, 2000), Doutorado em Educação (UNICAMP/Brasil, 2008). Pós-doc em História da Educação (UFMG, 2010-2011). Professora do Programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado da Universidade Tiradentes/UNIT e Pesquisadora do Instituto de Tecnologia e Pesquisa (ITP). Líder do Grupo de Pesquisa *História, Memória, Educação e Identidade* (GPHMEI). Pesquisadora FAPITEC/SE. Foi membro Titular da Câmara Básica de Assessoramento de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes da FAPITEC/SE (2017-2018). Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação étnico-racial; experiências, memórias, identidades. Publicações recentes: Silva, R. R. N.; Mesquita, I. M. e Nery, A. C. B. (2021). 'Homens que ensinaram a América ler': a educação de adultos no Brasil e México (1947-1956). *Revista Brasileira de História da Educação*, 21, 1-28. Mesquita, I. M. e Almeida, M. S. (2019). Identidade negra, educação e práticas de resistência: uma leitura decolonial num quilombo urbano. *Perspectiva*, 37, 480-498. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5071-2415>.
Correo-e: ilkamiglio@gmail.com

MIRIANNE SANTOS DE ALMEIDA. Doutora em Educação (UNIT/Brasil, 2019). Mestre em Educação (UNIT, 2013) e Pedagoga (UNIT, 2009). Desenvolve pesquisa na linha Educação e Formação Docente, com ênfase em educação antirracista. Vice-líder do Grupo de Pesquisa *História, Memória, Educação e Identidade* (GPHMEI). Faz parte da Associação de Pesquisadores/as Negros/as. Professora da rede municipal de ensino de São Cristóvão (SEMED/São Cristóvão). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade Jardins. Publicação recente: Almeida, M. S. e Mesquita, I. M. (2019). Identidade negra, educação e práticas de resistência: uma leitura decolonial num quilombo urbano. *Perspectiva*, 37(2), 480-498. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4575-0863>.
Correo-e: mirianne_almeida@hotmail.com

CLÁUDIA BATTESTIN. Doutora e Mestre em Educação (UFPEL/Brasil), com período de Doutorado na Universitat Jaume I/Espanha. Especialista em Educação Ambiental (UFMS/RS). Licenciada em Filosofia (UNOCHAPECÓ). Atua como docente no Mestrado em Educação da Unochapecó. Publicações recentes: Piovezana, L.; Battestin, C. e Tedesco, A. L. (2021). Docencia descolonial con estudiantes indígenas de la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó (Unochapecó). *Diálogo Educativo*, 21, 101-126. Mancilla Margalli, A. E.; Panduro Muñoz, B.; Mora Martínez, R.; Buatu Batubenge, O. e Battestin, C. (2020). Filosofía de la convivencia e historia de las ideas: una propuesta metodológica desde México. *Diálogo*, 44, 105-114. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-9275>. Correo-e: battestin@unochapeco.edu.br

GUSTAVO FAGET CABALLERO. Máster en Estudios Políticos Aplicados (FIIAPP); Magíster en Género y Políticas Públicas (FLACSO). Profesor de historia por el Instituto de Profesores Artigas (IPA), Montevideo/Uruguay. Diplomado en Sistema Internacional y procesos de Integración regional (FCS-UDELAR). Publicaciones recientes: Faget Caballero, G. y Fernández Pavlovich, M. (eds.). (2018). *Lídice: memoria, espacio público, acción política. Y otras memorias subalternas*. Uruguay: CFE/IFD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3590-5363>. Correo-e: gfbaget@hotmail.com

FRANCISCO JAVIER GÁRATE VERGARA. Doctor en Educación: Planificación e Innovación Educativa. Máster y Magíster en Gestión Educativa. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa. Docencia pre/post grado. Investigador en Centro de Investigación Iberoamericano en Educación; investigador Grupo interdisciplinario de *Educación en primera infancia*. Académico de la Universidad de Las Américas UDLA. Publicaciones recientes: Muñoz, Y.; Garate, F. y Marambio, C. (2021). Training and support for inclusive practices: Transformation from cooperation in teaching and learning. *Revista Sustainability*, 13(5), 2583. <https://doi.org/10.3390/sui13052583>. Dall'Asen, T. y Gárate, F. (2021). Visão da educação de surdos no Brasil e no Chile: Políticas de ensino para o processo de aprendizagem de estudantes surdos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 21-37. Correo-e: fjgaratevergara@gmail.com

JOSIANE BELONI DE PAULA. Doutora em Educação (UFSC/Brasil, 2020). Mestra em Educação (UFPEL, 2014). Especialista em Orientação Educacional (UDB-EAD, 2016); Especialista em Educação Infantil (UFPEL, 2007). Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais (UFPEL, 2005); Graduada em Pedagogia (UAM-EAD, 2020). Professora Substituta EBTT (NEI/CAP/UFRN). Temas de pesquisa: Educação, relações étnico-raciais, africanidades, decolonialidade, práticas de resistências, Paulo Freire, processos formativos de professores, infâncias e sociologia. Publicações recentes: Paula, J. B. e Paim, E. A. (2020). Pedagogia Decolonial: práticas de resistências negras. *Revista Fórum Identidades*, 32(01). Paim, E. A.; Pinheiro, P. M.; Paim, E. A.; Pinheiro, P. M. e Paula, J. B. (2019). Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as. *Perspectiva*, 37, 437-452. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3946-3048>. Correo-e: belonijbc@hotmail.com

PATRÍCIA MAGALHÃES PINHEIRO. Doutora em Educação (UFSC/Brasil). Mestra em Educação em Ciências e Matemática (UFGoiás). Graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura Plena (UFGoiás); Pedagogia (UDESC). Possui experiência com pesquisa na área de Sociologia e História da Educação, com ênfase na formação de professores/as e educação das relações étnico-raciais. Integra os Grupos de Pesquisa: *Patrimônio, Memória e Educação* (PAMEDUC/UFSC); *Rastros: História, Memória e Educação* (Universidade São Francisco). Atua como professora substituta da área de Educação Especial do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus São José. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7826-2399>. Correo-e: patti_magalhaes@hotmail.com

ELISON ANTONIO PAIM. Graduado em História (UFSM, 1986). Mestre em História (PUC/SP, 1996). Doutor em Educação (UNICAMP, 2005). Pós-doutor pelo programa de Ensino de História de África, Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla-Angola (2020). Bolsista Produtividade CNPq chamada PQ/2020. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Líder do Grupo de Pesquisas *Patrimônio, Memória e Educação* (PAMEDUC/UFSC). Desenvolve trabalhos de Ensino, extensão e Pesquisa na orientação de TCC, mestrado e doutorado nas seguintes áreas: experiência, memória; fazer-se professor e ensino de história. Publicações recentes: Silva, J. A.; Paim, E. A. e Pontes, M. (2021). No entrecruzar da História, Patrimônio e Educação Étnico-Racial. Uma experiência decolonial possível na Educação de São José. *Diálogo Educacional*, 19(61), 768-794. Paim, E. A. e Araújo, H. M. (2021). Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender Histórias decoloniais. Em N. M. Pereira e J. A. de Andrade (orgs.), *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7509-5572>. Correo-e: elisono406@gmail.com

JOSE MARIO MÉNDEZ MÉNDEZ. Doctorado en Filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA/El Salvador). Académico en la Escuela Ecu-ménica de Ciencias de la Religión (Universidad Nacional, Costa Rica). Forma parte de la Red de Interculturalidad (Costa Rica). En sus publicaciones ha abordado temáticas relacionadas con la pedagogía intercultural. Publicaciones recientes: Méndez, J. M. (2020). *Aportes para una pedagogía centroamericana de la razón afectiva*. En R. Fornet-Betancourt (ed.), *Afectividad y conocimiento. Miradas interculturales para una nueva cultura cognoscitiva*. Aachen: Escuela Internacional de Filosofía Intercultural. Méndez, J. M. (2020). De la Religión como contenido a lo religioso como referente: pistas para una transformación intercultural de la Educación Religiosa en Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(2), 19-20. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3838-5298>. Correo-e: jmariomendez@gmail.com

DULCELENE CECCATO. Mestre e Doutora pela Pontificia Università Gregoriana de Roma/Itália. Graduada em filosofia (PUC/PR/Brasil). Consultora e facilitadora intercultural. Atua como consultora na Rede Salvatoriana de Educação – *Instituto de Ensino e Assistência Social* (IEAS). Atua na formação de educadores e colaboradores da mesma Rede. É professora convidada da Faculdade Dehoniana de Filosofia de Taubaté/SP. Linha de investigação: Filosofia Intercultural, hermenêu-

tica analógica, Filosofia e violência. Publicações recentes: Ceccato, D. (2019). Outro como fato. Uma abordagem sobre a relação entre filosofia e violência. *Inconspicua*, 3(5). ISSN: 2318-8138; Melo, E. A.; Pieterzack, C. y Ceccato, D. F. (orgs.). (2020). *Juan Carlos Scannone: uma aproximação filosófico-teológica sobre o pensamento latino-americano*. Porto Alegre: Editora Fi; Buenos Aires: Poliedro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2062-9733>. Correo-e: dulcelene.ceccato@salvatorianas.org.br

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ. Doctor en Educación (USAL/España, 1980). Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Director del GIR *Memoria y Proyecto de la Educación* y del GIR *Helmantica Paideia*. Coordinador del Programa de Doctorado en Educación. Una de sus líneas de investigación es la *Historia de la prensa pedagógica*. Publicaciones recientes: Hernández Díaz, J. M. (2020). La historia de la universidad en la Fiesta de la Ciencia. *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*, 23(2), 213-237. Hernández Díaz, J. M. (2019). La pedagogía belga y la innovación educativa en España (1900-1936). En J. M. Hernández Díaz (coord.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana* (pp. 149-187). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica en la España de la transición educativa. *Historia de la Educación*, 37, 257-284. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7604-1544>. Correo-e: jmhd@usal.es

NICOLÁS PANOTTO. Doctor en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina). Magíster en Antropología Social y Política. Licenciado en Teología (ISEDET/Argentina). Director del Grupo de Estudios Multidisciplinarios *Religión e Incidencia Pública* (GEMRIP), ahora denominado *Otros Cruces*. Investigador Asociado del Instituto de Estudios Internacionales (INTE), Universidad Arturo Prat (Chile). Coordinador del área de teología del 17 Instituto de Estudios Críticos (México). Profesor de la Comunidad Teológica de Chile. Publicaciones recientes: Panotto, N. (2021). Identidades religiosas como identidades políticas: abordagens analíticas a partir de uma perspectiva pós-foundacionalista. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, 23, e021002, 1-39. Panotto, N. (2020). Lo evangélico como fuerza agonista: disputas hegemónicas frente a la transición política latinoamericana. *Encartes*, 3(6), 36-51. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0513-7175>. Correo-e: nicolaspanotto@gmail.com

STEFAN SILBER. Doctor en Teología. Profesor de Teología sistemática en la Universidad Católica de Nordrhein-Westfalen en Paderborn (Alemania); profesor invitado de la Universidad Centroamericana (San Salvador, 2017), de la Universidad Católica Boliviana (Cochabamba, 2018) y de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (Quito, 2021). Tiene experiencia de trabajo en Bolivia y especialización en teologías latinoamericanas, de la liberación y poscoloniales. Publicaciones recientes: Silber, S. (2018). *Poscolonialismo. Introducción a los estudios y las teologías poscoloniales*. Cochabamba: Itinerarios/CMMAL. Silber, S. (2021). *Postkoloniale Theologien*. Tübingen: Narr Francke Attempto. ORCID: 0000-0002-3258-5475. Correo-e: stefansilber@gmx.de

MARÍA RAQUEL VÁZQUEZ RAMIL. Profesora ayudante doctora. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática (área de Didáctica de las Ciencias Sociales). Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria. Doctora en Geografía e Historia (sección Historia) por la Universidad de Santiago de Compostela. Fue profesora titular de escuela universitaria en la Escuela de Magisterio CEU de Vigo (2012-2017) y tutora del centro asociado de la UNED en A Coruña (2011-2017). Desde 2017 es profesora ayudante doctora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de Soria. Líneas de investigación: Institución Libre de Enseñanza y educación de la mujer en España, género y educación, patrimonio histórico-educativo, modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Monografías más recientes: *En el centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los institucionistas*. Soria: Ceasga, 2018. ISBN: 9788494932151. *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de los paseos, visitas y excursiones durante la Segunda República*. Santiago de Compostela: Andavira, 2017 y 2018. ISBN: 978-84-949590-4-2. *O Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela. Nacemento e evolución* (1969-2019). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC, 2019. ISBN: 9788417595753. <https://orcid.org/0000-0001-8686-8289>. Correo-e: mariaraquel.vazquez@uva.es

ÁNGEL SERAFÍN PORTO UCHA. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED), fue catedrático de Escuela Universitaria en la Universidad de Santiago de Compostela (1997-2007) y profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha Universidad (2007-2014). En la actualidad es profesor Ad Honorem. Líneas de investigación: Institución Libre de Enseñanza en Galicia, la depuración del magisterio, los procesos de formación docente, patrimonio histórico-educativo. Monografías más recientes: *En el centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los institucionistas*. Soria: Ceasga, 2018. ISBN: 9788494932151. *La escuela activa y el entorno. Una aproximación a través de los paseos, visitas y excursiones durante la Segunda República*. Santiago de Compostela: Andavira, 2017 y 2018. ISBN: 978-84-949590-4-2. *Represión e depuración do maxisterio na provincia de Pontevedra. Análise teórica e estudo por partidos xudiciais, concellos e parroquias* (1936-1942). Santiago de Compostela: Andavira, 2021. ISBN: 978-84-124269-2-2. <https://orcid.org/0000-0001-6242-830X>. Correo-e: angelserafin.porto@usc.es

EMILIO LORENZO CRIADO RODRÍGUEZ. Funcionario de carrera. Jefe de Sección de Salud Pública. Ayuntamiento de Valladolid. Licenciatura en Medicina y Cirugía con Examen de Grado. Universidad de Valladolid. Médico especialista en Salud Pública y Medicina Preventiva. Ministerio de Educación y Ciencia. Máster en Educación Sanitaria. Universidad de Perugia (Italia). Autor de más de 30 publicaciones en el ámbito de la educación para la salud y la salud pública. Actualmente doctorando en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid: doctorado en Investigación Interdisciplinar en Educación, en fase de elaboración de tesis doctoral. Línea principal de investigación: Higiene, educación para la salud y escuela entre los siglos XIX y XX. Publicaciones: *La educación sanitaria en la*

vieja escuela primaria: A propósito de un texto singular. Tesis de Corso Anuale di Educazione Sanitaria. Università di Perugia (Italia), 1992. Autor de *tesis de laurea*. Reflexiones coloquiales sobre la vieja higiene y la moderna salud pública. Aplicadas al origen de la educación para la salud. Revista *A Tu Salud*, 45-46, marzo-junio 2004. Artículo original. ORCID: 0000-0002-2449-7571.
Correo-e: ecriado@ava.es

ÁLVARO NIETO RATERO. Investigador colaborador en el Centro de Estudios Interdisciplinarios do Século XX (CEIS20) de la Universidad de Coímbra (Portugal). Becario de investigación financiado por la Fundación para la Ciencia y Tecnología del Gobierno portugués (SFRH/BD/128522/2017). Sus líneas de investigación se orientan al estudio de la prensa pedagógica en el patrimonio histórico-educativo, prensa y cultura escolar. Sus principales publicaciones son Nieto, A.; Mota, L. y Hernández, J. M.^a (2018). El estudio de la cultura escolar a través del periódico escolar «El Magistral». En J. M.^a Hernández, *Prensa pedagógica, mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos* (pp. 211-222). Ediciones Universidad de Salamanca. Ayllón, J.; Malmierca, R. y Nieto, A. (2016). Violencia simbólica y educación: el aula de enseñanza primaria en el nacionalcatolicismo a través del museísmo pedagógico. *Cabás*, 16, 1-23. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-4887>.
Correo-e: lvrnieto@gmail.com

DAMIÁN JOSÉ PEZZENATI. Hace más de 20 años que trabajo en la docencia. Lo he hecho en todos los niveles de la enseñanza. Me he desempeñado como profesor en el Nivel Inicial, Primario y Secundario. Fui preceptor del Nivel Medio. Estuve en el cargo de conducción intermedia: coordinador del Departamento de Alumnos del Nivel Medio (Secundario). Fui docente en el Nivel Terciario: TEA (Rosario) y en el Instituto de Periodismo Deportivo Quique Wolf. En la actualidad soy vicedirector en el Nivel Medio y profesor de un Instituto de Formación Docente, el Instituto Educativo Winter Garden. San Fernando, Buenos Aires, Argentina.
Correo-e: damianpezzenati@gmail.com

WILLY W. CHAMBI ZABALETA es Magíster en Ciencias de la Educación, con mención en Administración de la Educación Superior otorgado por la Southern Illinois University (EE. UU.), becario Fulbright (2013), licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Salesiana de Bolivia (2005). Sus principales líneas de investigación son educación superior, liderazgo educativo y política educativa. Sus publicaciones más recientes: El Salesian College de la India y la Universidad Salesiana de Bolivia en el contexto de la pandemia (2022) en la *Revista Estudios Pedagógicos de la Universidad Austral de Chile* y Opción preferencial por los jóvenes de las clases populares: la experiencia de la Universidad Salesiana de Bolivia (2018) en la *Revista Perspectivas de la Universidad Silva Henríquez de Chile*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7028-4964>.
Correo-e: wchambi@gmail.com

CLÁUDIO RODRIGUES DA SILVA. Vinculado à Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* de Marília. Tese de Doutorado intitulada *Educação em movimentos sociais: princípios educativos comuns ao Movimento*

Zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Linha de pesquisa: Políticas educacionais, gestão de sistemas e organizações educacionais. Produções acadêmicas recentes: *Los otros cuentos: Relatos del Subcomandante Insurgente Marcos – una lectura à luz dos Direitos Humanos*. *Revista Org & Demo*, e *Princípios educativos comuns e transcendentales em movimentos sociais de trabalhadores: owenistas, cartistas britânicos e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, em coautoria com Neusa Dal Ri, *Revista E-Curriculum*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9036-3101>. Correo-e: claudio.rodrigues-silva@unesp.br

INFORME DE ARTÍCULOS PARA
«AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA»

INFORMANTE:

TÍTULO DEL ARTÍCULO:

CRITERIOS PARA IDONEIDAD DE LA PUBLICACIÓN: pertinencia científica y originalidad del tema, correcta redacción, respeto a las normas de publicación y citación establecidas para *Aula*, bibliografía actualizada, documentación abundante y pertinente, presumible grado de impacto en la comunidad científica.

¿EL ARTÍCULO ES PUBLICABLE? SÍ ___ NO ___ SÍ, pero con condiciones.

EN UNA ESCALA DE 1 A 10 LA CALIFICACIÓN SERÍA:

EN CASO DE TENER QUE INTRODUCIR MODIFICACIONES LAS PRINCIPALES SUGERENCIAS DE REFORMA AL AUTOR SERÍAN LAS SIGUIENTES:

Informe realizado el día _____ de _____ de 20_____

REVISORES ANÓNIMOS QUE HAN INFORMADO
ARTÍCULOS LLEGADOS A *AULA. REVISTA
DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA* PARA EL NÚMERO 28 DE 2022

- Afonso, Jose Antonio (U. do Minho)
- Baptista, Isabel (U. Católica de Oporto)
- Bettencourt, Teresa (Universidade de Aveiro)
- Bonifacio, Evangelina (Instituto Politécnico de Bragança)
- Cabezas, Marcos (U. Salamanca)
- Cachazo, Alesia (U. León)
- Camino, Igor (U. del País Vasco)
- Cano González, Rufino (U. Valladolid)
- Casillas, Sonia (U. Salamanca)
- Cechetti, Elcio (U. Comunitaria de Chapecó, Brasil)
- Cermeño, Susana (Conservatorio Nacional de Madrid)
- Cieza García, José Antonio (U. Salamanca)
- Cruz, Gabriela de la (UNAM, México)
- Díaz Genis, Andrea (U. de la República del Uruguay)
- Díaz Torres, Juan Manuel (U. La Laguna)
- Domínguez, José Ángel (U. Salamanca)
- Esteban Frades, Santiago (U. de Valladolid)
- Fernández Malanda, Dolores (U. Burgos)
- Fernández Soria, Juan Manuel (U. Valencia)
- Fueyo, Aquilina (Universidad de Oviedo)
- Garrido Arroyo, Carmina (U. Extremadura)
- Gómez Nashiqui, Antonio (U. de Colima, México)
- González Astudillo, María Teresa (U. Salamanca)
- González Brito, Adolfo (U. de Temuco, Chile)
- González Gómez, Sara (U. Islas Baleares)
- González Novoa, Andrés (U. La Laguna)
- Guedes, Fernando (U. F. de Rio Grande do Norte, Brasil)
- Gutiérrez, Alfonso (U. Valladolid)
- Hernández, Azucena (U. Salamanca)
- Jiménez Eguizábal, Juan Alfredo (Universidad de Burgos)
- López López, María del Carmen (U. de Granada)

- Marques, João Paulo (I. Politécnico de Leiria)
- Martín Sánchez, Miguel Ángel (Extremadura)
- Mendes, Vitor Hugo (U. Santa Catarina)
- Mesquita, Helena (I. Politécnico de Castelo Branco)
- Moore, Roger Gerald (Saint Thomas University, Canadá)
- Nieto Bedoya, Margarita (U. Valladolid)
- Ortiz Colón, Ana María (U. Jaén)
- Ossa, Arley Fabio (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia)
- Palmero, Carmen (U. Burgos)
- Parejo, José Luis (U. Valladolid)
- Pérez Sánchez, Isabel (U. Pontificia de Salamanca)
- Pintassilgo, Joaquim (Universidad de Lisboa)
- Poy, Raquel (Universidad de León)
- Pozzer, Adecir (U. F. Santa Catarina, Brasil)
- Rebordinos Hernando, Francisco J. (U. Salamanca)
- Reis, Carlos (U. Coimbra)
- Reynes, Miquel (U. Camilo José Cela)
- Romero Ureña, Carmen (U. de Valladolid)
- Rubia, Mariano (U. Valladolid)
- Rubio Mayoral, Juan Luis (Universidad de Sevilla)
- Salinas, María Eugenia (U. Cuenca-Ecuador)
- Soriano Bozalongo, Juana (U. Zaragoza)
- Soriano Rubio, Sonia (U. Salamanca)
- Tabernero, Belén (U. Salamanca)
- Tavora, Luis (U. F. de Ceará, Brasil)
- Teixeira, Rosa Lydia (U. Católica de Paraná, Brasil)
- Tejedor Mardomingo, María (U. de Valladolid)
- Torrego Egido, Luis (U. Valladolid)
- Tracana, Rosa Branca (I. Politécnico de Guarda)
- Valencia González, Gloria Clemencia (Universidad Católica de Manizales)
- Varjal, Elizabeth (U. Pernambuco)
- Vázquez Ramil, Raquel (U. de Valladolid)
- Vega Sestelo, Consuelo (Conservatorio Nacional de Madrid)

Nota.- Se han recibido en la Secretaría de Redacción de *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad* 37 artículos, con el objeto de ser publicados en el número 28 correspondiente a 2022. Se han publicado 26 y otros 11 han sido rechazados (tasa de rechazo del 30 %). El proceso de evaluación de cada artículo es doblemente anónimo y, en algunos casos, se precisa consultar a un tercer evaluador. Varios de estos árbitros pertenecen a universidades e instituciones extranjeras (Canadá, Portugal, Uruguay, Colombia, México, Brasil, Ecuador, Chile), además de otras muchas españolas.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

ACADEMIC JOURNAL SUBSCRIPTION ORDER FORM

Deseo suscribirme a la revista AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, de la que recibiré _____ volumen(es) anual(es) a partir del número _____.

NOMBRE / UNIVERSIDAD / ORGANISMO _____

DNI/CIF _____ FAX _____ TELÉF. _____
CORREO-E _____

DIRECCIÓN _____

POBLACIÓN _____ C.P. _____ PAÍS _____

(En el caso de que varíe el cliente a facturar)

NOMBRE / UNIVERSIDAD / ORGANISMO _____

DNI/CIF _____ FAX _____ TELÉF. _____
CORREO-E _____

DIRECCIÓN _____

POBLACIÓN _____ C.P. _____ PAÍS _____

Marque con una X la forma de pago elegida:

- Cuenta de librería.
- Pago contra reembolso (sólo para España).
- Pago al recibo de la factura.
- Proforma.
- Adjunto cheque a nombre de «Marcial Pons, Librero».
- Giro postal.
- Con cargo a mi tarjeta de crédito (clase) _____

Número: _____ Fecha de caducidad: _____

Autorizo a «Marcial Pons, Librero» para que el importe de esta compra vaya con cargo a mi tarjeta de crédito.

Fecha de autorización: _____ Firma: _____

PRECIO DE SUSCRIPCIÓN: 18 €.

GASTOS DE ENVÍO

Al coste total, por cada ejemplar pedido se añadirán como gastos de envío 1,80 € para España y 6,60 € para cualquier otro país.

Estos precios tendrán validez hasta la publicación del próximo número de la revista.

Este boletín de suscripción puede fotocopiarse para pedidos adicionales.

Enviar a: MARCIAL PONS, LIBRERO

Departamento de Revistas

C/ San Sotero, 6

E-28037 Madrid (España)

Teléfono: +34 91 30 43 303

Fax: +34 91 32 72 367

Correo-e: revistas@marcialpons.es



BOLETÍN DE PEDIDO**ACADEMIC JOURNAL ORDER**

Deseo recibir los números atrasados de la revista AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA indicados a continuación:

NÚMERO	EJEMPLARES

NOMBRE _____

UNIVERSIDAD / ORGANISMO _____

DNI/CIF _____ TELÉFONO (____) _____

DIRECCIÓN _____

POBLACIÓN _____ C.P. _____ PAÍS _____

CORREO-E _____

Marque con una X la forma de pago elegida:

- Adjunto cheque a nombre de Servicio de Publicaciones/Universidad de Salamanca.
- Giro postal.
- Transferencia bancaria a nombre Servicio de Publicaciones/Universidad de Salamanca en la siguiente cuenta.

Cta. n.º 0049-0047-17-2110148112 (para transferencias nacionales) o IBAN ES53 BSCHEM 0049-0047-17-2110148112 (para transferencias internacionales) del Banco Central Hispano, O.P. de Salamanca, c/ Zamora, 6 E-37002 Salamanca (adjúntese fotocopia del recibo de la entidad bancaria donde se efectuó el ingreso).

PRECIO DE CADA NÚMERO SUELTO O ATRASADO: 21 €.

Al precio del pedido se añadirán los gastos de envío.

Enviar a: EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Departamento de Ventas

Plaza de San Benito, 23. Palacio de Solís

E-37080 Salamanca (España)

Correo-e: eus@usal.es



Este boletín de pedido puede fotocoparse para pedidos adicionales.

	BOLETÍN DE INTERCAMBIO	
--	-------------------------------	--

ACADEMIC JOURNAL EXCHANGE ORDER
--

Deseamos iniciar y mantener intercambio con la revista AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, de la que deseamos recibir _____ ejemplar(es) a partir del número _____, y que, salvo aviso en contrario, renueven automáticamente el intercambio para cada nuevo volumen.

NOMBRE _____

UNIVERSIDAD/ORGANISMO _____

DNI/CIF _____ TELÉFONO (____) _____

DIRECCIÓN _____

POBLACIÓN _____ C.P. _____ PAÍS _____

CORREO-E _____

A cambio, les remitiremos automáticamente _____ ejemplar(es) anual(es) de la revista _____, que se publica trimestral/semestral/anualmente (táchese lo que no proceda), a partir del número _____, para lo que les enviamos junto con este boletín un ejemplar gratuito de muestra. Renovaremos el intercambio para cada nuevo volumen mientras Vds. no den orden en contra.

La propuesta de intercambio que aquí les presentamos estará sometida a la aprobación del Consejo de Redacción de la Revista AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

Enviar a:

Universidad de Salamanca - Servicio de Bibliotecas - Intercambio editorial
Campus Miguel de Unamuno. Apto. 597. 37080 SALAMANCA
Fax 923 294 503. Correo-e: bibcanje@usal.es

Este boletín de intercambio puede fotocopiarse para pedidos adicionales.



MONOGRAFÍA: Educación y Decolonialidad: Desafíos y Posibilidades

Presentación. Educación y decolonialidad: desafíos y posibilidades.....	35-40
Vitor Hugo MENDES, Adecir POZZER y Elcio CECCHETTI	
Giro decolonial e educação no contexto latino-americano	41-53
Vitor Hugo MENDES	
Pesquisa em educação como experiência (auto)formativa e decolonial do saber.....	55-72
Adecir POZZER	
Diálogos sobre educação e interculturalidade – educar para o mundo.....	73-84
Karla Lucia BENTO y Lillian BLANCK DE OLIVEIRA	
(De)colonialidade da ideia de infância na educação latino-americana e caribenha.....	85-95
Maria Cecília LEME GARCEZ y Suzan ALBERTON POZZER	
Decolonização e formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a produção científica no cenário brasileiro...	97-109
Simone RODRIGUES BATISTA MENDES	
Cosmologias Guarani e educação escolar: um estudo a partir do contexto do oeste do Paraná.....	111-123
Clovis Antonio BRIGHENTI	
La educación del gusto en las comunidades rurales chiquitanas localizadas en la frontera Brasil-Bolivia.....	125-135
Stephany PAIPILLA FERNÁNDEZ y Beleni SALETE GRANDO	
Vozes-negras nas fronteiras da colonialidade: Pedagogia de (re)existência, um modo outro de (des)aprendizagem ..	137-150
Ilka MIGLIO DE MESQUITA y Mirianne SANTOS DE ALMEIDA	
Conexões entre políticas afrodescendentes, currículo e ensino desde uma perspectiva decolonial e pós-colonial..	151-160
Cláudia BATESTTIN, Gustavo FAGET CABALLERO y Francisco Javier GARATE VERGARA	
Educação antirracista e decolonialidade na educação brasileira: memórias e experiências de professoras e professores.....	161-173
Josiane BELONI DE PAULA, Patrícia MAGALHÃES PINHEIRO y Elison Antonio PAIM	
Aportes centroamericanos para una pedagogía decolonial: María Isabel Carvajal y Berta Cáceres.....	175-187
José Mario MENDEZ MENDEZ	
Decolonizar a educação desde o tópos da Terra e da Coletividade nas filosofias de Rodolfo Kusch e Ailton Krenak	189-202
Dulcelene CECCATO	
Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal	203-216
Vitor Hugo MENDES y José María HERNÁNDEZ DÍAZ	
Decolonizar la secularización como nudo epistémico para la construcción de saberes-otros: hacia una educación intercultural (crítica) de lo religioso	217-230
Nicolás PANOTTO	
Decolonialidad y educación religiosa en Brasil.....	231-245
Elcio CECCHETTI	
Decolonizar la educación teológica. Ensayo de transformación decolonial de la teología europea	247-259
Stefan SILBER	

ESTUDIOS

Las Escuelas Labaca de A Coruña, un ejemplo de pedagogía manjoniana en un edificio modernista	263-282
Maria Raquel VÁZQUEZ RAMIL y Ángel Serafín PORTO UCHA	
La salud como necesidad social en el origen de una asignatura escolar de higiene en España: siglos XIX y XX	283-300
Emilio CRIADO RODRÍGUEZ	
La prensa escolar digital en la Región Centro de Portugal y la Comunidad Autónoma de Castilla y León en España (2008-2018). Censo analítico	301-320
Alvaro NIETO RATERO	
Los Equipos de Orientación Escolar: análisis de las percepciones de los profesionales acerca de su funcionamiento	321-333
Damián José PEZZENATI	
Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Bolivia: de la vanguardia a la retaguardia....	335-351
Willy W. CHAMBI ZABALETA	
Leituras académicas na graduação: ressonâncias na pós-graduação.....	353-365
Cláudio RODRIGUES DA SILVA	

CREACIONES Y ENSAYOS PEDAGÓGICOS

Un profesor universitario sin el graduado escolar: una experiencia sobre educación formal postfranquista, vivida en primera persona.....	369-384
Francisco CALVO GARCÍA	

RECENSIONES	385-406
--------------------------	----------------

INFORMACIONES	407-423
----------------------------	----------------

DATOS BIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES	425-434
---	----------------

