



EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Año 7, N° XIII | 31-12-2019 | ISBN: 2341-0485

FOTOGRAFÍA: RAÚL GARCÍA CUESTA | PROYECTO SÁHARA SOUNDSCAPES.

RESPONSABLE EDITORIAL

Jose María Barroso Tristán [Universidad Antonio de Nebrija, Sevilla, España]

CONSEJO EDITORIAL

Carlos Benítez Trinidad [Universidad Santiago de Compostela, Santiago, España], Raúl Anthony Olmedo Neri [Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México], Laura Sampietro [Independiente], Jefferson Virgilio [Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal].

COLUMNISTAS

José W. Marinho de Aragão [Universidade Federal da Bahia, Salvador de Bahia, Brasil], Rocío Valderrama Hernández [Universidad de Sevilla, Sevilla, España], Peter McLaren [Chapman University, Orange, Estados Unidos], Jose María Barroso Tristán [Universidad Antonio de Nebrija, Sevilla, España].

COMITÉ CIENTÍFICO

Mariel Cisneros López [Universidade Federal de Bahia, Salvador de Bahia, Brasil], Pedro Svriz Wucherer [Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España], Agata Bloch [Polish Academy of Sciences, Varsovia, Polonia], Carina Lingnau [Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil], Marx Gómez Liendo [Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Miranda, Venezuela], Jara Luque [Universidad de Granada, Granada, España], Claudia Flores Pérez [Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México], María Mussot [Universidad Autónoma Metropolitana México, Ciudad de México, México].

COLABORADORES

Logo: Fabiana Pedalino

Portada: Raúl García Cuesta

Proyecto Sáhara Soundscapes

Maquetación: Laura Sampietro

Web: Jose María Barroso Tristán

Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales XIII.

Editada por la Asociación Reconocer, Sevilla, España.

ISSN: 2341-0485.

<https://iberoamericasocial.com>

Índice

Carta de Presentación

Breve análisis de la importancia de la educación en la sociedad.

Jose María Barroso Tristán [Responsable editorial Iberoamérica Social] 5

Columnas

A educação no Brasil no primeiro quartel do século XXI.

José W. Marinho de Aragão [Universidade Federal da Bahia, Salvador de Bahia, Brasil] 7

¿Puede la educación ambiental transformar la concepción del cuidado como orden superior? Reflexiones sobre la idea de cuidado y la división del género.

Rocío Valderrama Hernández [Universidad de Sevilla, Sevilla, España] 11

Reflexiones sobre pedagogía crítica en América Latina: la lucha continúa.

Peter McLaren [Chapman University, Orange, Estados Unidos] 14

Las revoluciones científicas de Kuhn y el cambio de paradigma en educación.

Jose Maria Barroso Tristán [Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España] 21

Entrevistas

“La interculturalidad crítica lo que busca es un cambio más estructural”: Relaciones, encuentros y desencuentros entre Universidad Católica de Temuco y el Pueblo Mapuche en Chile.

Entrevista a Carmen Gloria Garbarini, Marcelo Flores, Diego Sandoval y Álvaro Ugueño.

Alvaro Adriazola Uribe [Universidade Federal da Bahia, Salvador de Bahia, Brasil] 26

Dossier Principal

Los AM25 y la reinserción fallida, el caso de la UNSE en Santiago del Estero, entre el año 2015 – 2019.

Jose Daniel Carabajal [Universidad Nacional de Cordoba, Cordoba, Argentina]

44

La enseñanza de lengua española en Brasil: historia, legislación, resistencias.

Amanda Brandão Araújo Moreno [Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil.]

61

Mediación de conflictos escolares. Estudio de caso en el Centro de Promoción Escolar (CPE), Rancho Viejo, México.

Adelso Nikolai Malave Figueroa [Universidad de Oriente, Escuela de Ciencias Sociales, Cumaná, Venezuela]

79

A Companhia de Jesus e os primórdios do desenvolvimento científico-cultural da colônia brasileira.

Frederico Guilherme Monturil Rego [Nucleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília Neaz-UnB, Brasilia, Brasil]

107

Artículos de temática libre

Percepciones de bienestar de inmigrantes iberoamericanos en la región de Teruel.

Marta Gil-Lacruz, Pilar Martín Hernández, Víctor Bazán Monasterio y Ana Isabel Gil-Lacruz [Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España]

130

Miscelánea

La educación saharauí desde Iberoamérica

Jara Romero Luque y Raúl García Cuesta [Saharan SoundScapes Project]

152

Call for papers

162

BREVE ANÁLISIS DE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD

En esta nueva edición de Iberoamérica Social decidimos trabajar sobre el campo educativo al ser un elemento fundamental para comprender y analizar la actual situación de las sociedades iberoamericanas. Por un lado, el estudio de su historia nos permite usarlo como transporte para conocer el porqué de las condiciones sociales del presente, mientras que la profundización analítica y rigurosa sobre las condiciones, perspectivas y prácticas del presente nos permite vislumbrar si la educación ha aprendido de los errores del pasado y sobre qué bases filosóficas se asienta para ejercer de formadora de la futura sociedad.

El sistema educativo, y el control que el Estado ejerce sobre él, es un elemento fundamental para el funcionamiento de la sociedad. En una sociedad hiperinformada e hiperconectada a través de múltiples canales, las decisiones tomadas desde el sistema educativo a través de los diferentes gobiernos para la selección de contenidos, de las finalidades educativas y de sus condiciones estructurales juegan un papel muy importante para que exista un equilibrio entre el sector de lo privado y el sector público, es decir, el de todos. El papel de la educación ya no es solamente el de que los estudiantes, futuros ciudadanos, adquieran un determinado conocimiento, sino también el de que desarrollen las capacidades necesarias para afrontar un mundo en el que las fuentes de información/aprendizajes son prácticamente ilimitadas y solo unas pocas defienden los intereses de lo público, entre ellas, el sistema educativo.

El sistema educativo establece la base epistemológica de la sociedad. La selección de los contenidos y cómo estos son relacionados con el funcionamiento social son una piedra angular para comprender los conocimientos en los que han sido formados los ciudadanos, los cuales conforman lo que podríamos llamar “saber común”. Un saber (y sus relaciones) compartido por la sociedad debido a su inclusión dentro de los contenidos seleccionados por el sistema educativo. Así como tenemos un “saber común”, también poseemos una “ignorancia común”, es decir, el resto de los contenidos (y sus relaciones) que el sistema educativo ha desechado en su selección. Dentro de esta “ignorancia común”, nos encontramos que el papel de los medios de comunicación, los bancos, los especuladores de elementos fundamentales como la vivienda o

los fundamentos que impulsaron los fascismos del siglo XX siguen sin aparecer como contenidos esenciales en el sistema educativo, lo que supone un déficit epistemológico de la sociedad para comprender el mundo en el que vivimos y poder enfrentarlo para defender los intereses de la mayoría.

Lamentablemente, el sistema educativo aún no ha afrontado dos de sus grandes retos de los que vienen avisando multitud de teóricos desde la segunda guerra mundial y que se han terminado haciendo realidad. Por un lado, el de hacer frente a una sociedad en la que el poder de los medios de comunicación es cada vez mayor en la determinación de la toma de decisiones públicas en beneficio de los grupos empresariales privados. Por otro lado, aunque muy relacionado, el de adaptar los sistemas educativos para que no vuelvan las ideas nacionalistas excluyentes, racistas, machistas y homófobas. El no haber afrontado estos retos desde el sistema educativo, ha producido que las desigualdades hayan aumentado en nuestras sociedades y que un nuevo fascismo, adaptado a las características del siglo XXI, esté retornando a las instituciones de los países iberoamericanos.

Sin pretender profundizar más en la cuestión y desde nuestra humilde aportación al campo de los estudios sociales, presentamos esta nueva edición dedicada a la “Educación en Iberoamérica” con la esperanza de que aporte fundamentos para la construcción de una sociedad democrática, igualitaria y sostenible.

Jose María Barroso Tristán

Responsable Editorial de Iberoamérica Social.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO PRIMEIRO QUARTEL DO SÉCULO XXI

José W. Marinho de Aragão

Sociólogo, Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador de Bahia, Brasil.

jwellingtonaragao@gmail.com

Abro este artigo com um depoimento lapidar do professor espanhol Andreu Navarra que de uma forma contundente denuncia em que foi transformada a educação como processo social de formação dos seres humanos para o convívio em sociedade, pelo sistema capitalista no decorrer dos últimos dois séculos, não obstante os modelos alternativos e as várias experiências aqui e acolá extremamente exitosas no sentido de tomar a educação como processo de construção de auto-emancipação da pessoa, do indivíduo, enfim do sujeito social numa perspectiva de transformação social solidária:

“Nós, professores, queremos criar cidadãos autônomos e críticos, mas, em vez disso, estamos criando o *ciberproletariado*, uma geração sem dados, sem conhecimento, sem léxico. Estamos vendo o triunfo de uma religião tecnocrática que evolui para menos conteúdo e alunos mais idiotas. Estamos servindo a tecnologia e não a tecnologia a nós”, diz Navarra. Constatando também que,

“O professor está exausto, devorado por uma burocracia para gerar estatísticas que lhe tiram a energia mental para dar aulas.” (O testemunho de Andreu Navarra (Barcelona, 1981), historiador, tem o valor de quem leciona há seis anos em escolas públicas e em escolas subvencionadas, em áreas ricas e em áreas degradadas [da Espanha]. Autor do livro *Devaluación Continua* (desvalorização contínua) pela editora Tusquets, Barcelona, 2019). [A educação dos *ciberproletários*. Reportagem de Berna González Harbour, El País, 18/09/2019. Republicado pelo Blog Outras Palavras, São Paulo-SP, Brasil].

Este depoimento, típico de um professor imerso no seu que fazer de modo crítico-solidário nos parece comum a todos os processos educacionais na face da Terra. Parece que os educadores em geral querem uma educação mais autônoma, libertadora, mas os interesses maiores do capitalismo ditam e impõem uma outra pedagogia, uma outra didática de formação

apática, desmobilizadora e engajadora de autômatos às engrenagens da sociedade e do Estado dominado pelos poderosos de sempre.

Nos países periféricos do sistema capitalista global e, particularmente na América Latina, diversos dados e testemunhos indicam que a educação sempre esteve submetida a carências de toda ordem. Mexida e remexida num cenário árido com a falta constante de recursos financeiros e pedagógicos, com a aplicação de currículos inadequados, além de alienantes, métodos de estudos baseados na memorização de fatos personalísticos e datas, além do repasse passivo de uma visão linear e positivista dos fenômenos culturais, técnico-científicos, econômicos, históricos, sociais e políticos.

A educação como processo de formação de gerações de uma determinada sociedade sempre esteve ligada a um projeto do perfil de ser humano que se quer e deseja formar (cf. Durkheim, 2011). Para que tipo de ser humano a sociedade e o Estado querem passar um diploma, preparando-o para a vida futura? O que temos no Mundo de hoje é a corrosão do modelo de educação passiva, alienante, dando conta do seu fracasso como processo formador no interior da própria sociedade capitalista.

A globalização econômica dos interesses de mercado, os interesses lucrativos da tal mão invisível, a liberação da *internet* para uso massivo, a invenção dos telemóveis, o uso irracional das redes sociais e das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em geral e em todos os ramos de atividades humanas. Ao tempo que parecia que a revolução da microeletrônica iria proporcionar mais liberdade e autonomia dos seres humanos no seu usufruto, essa revolução veio, de fato, fragmentar e aprisionar as pessoas em bolhas, passando a crença de que agora podemos mais, podemos ter. Tudo engodo, não passamos de indivíduos controlados e submissos aos algoritmos das poucas multimilionárias plataformas informáticas a serviço do mercado. O impacto das TICs sobre os currículos de formação dos seres humanos mundo a fora tem sido extremamente deletério à sociabilidade, à moral, enfim, às práticas de uma cidadania saudável, plural, diversa, amorosa para com todas as diferenças.

A educação nos países latino-americanos tem revelado o lado perverso da implantação e imposição política das concepções econômicas neoliberais há mais de 40 anos. O acesso ao uso das novas tecnologias (revolução da microeletrônica, da nano tecnologia e da robótica) têm corroborado asfixiantemente para a acentuada crise na desestruturação das relações de trabalho, reconfiguração do trabalho e produção do desemprego estrutural na sociedade. As consequências bizarras sobre o processo educacional e nas políticas de formação e qualificação de professores da educação básica e superior são perceptíveis.

Mas por que isto se o pensamento único prega outro modo de viver neste mundo, com outras conquistas e realizações dantes nunca alcançadas? Simplesmente porque os currículos pedagógicos aplicados no processo de formação das pessoas já não cumprem o seu papel, e

vastas camadas escolares saem mais deformadas do que bem formadas para buscar e se firmar num trabalho bem remunerado. Com a globalização econômica dos interesses lucrativos do mercado capitalista e com a liberação da informática via inserção dos computadores nas práticas sociais, e mais tarde a liberação da *internet* para uso das organizações e das pessoas, os problemas se agravaram, as crises se generalizaram mundo afora e passamos a conhecer o desemprego estrutural.

Como consequência os movimentos sociais passam a ser perseguidos e desarticulados e impõem-se relações de trabalho precarizado e enaltece-se a ideologia da “qualidade total”, dos “cinco esses”, do “ISSO 9 mil”, a grandeza na reorganização produtiva dos “Tigres Asiáticos”, do empreendedorismo, a instituição do ensino a distância com suporte nas TICs, além de outros pacotes tecnológicos milagrosos.

A expansão vertiginosa das TICs e a difusão de que agora cada indivíduo é livre para se informar, se educar e consumir; pode inclusive trabalhar livremente em casa e até criar o seu próprio negócio (empreendedorismo), tem sido tão avassaladora que nos encontramos tontos diante de tantas possibilidades. Na verdade, o resultado tem se revelado numa implosão dos valores gregários e solidários do ser humano, resultando na imbecilização dos indivíduos, que passaram a ser isolados, mantidos em bolhas assépticas, facilmente controlados pelos aparelhos maravilhosos das TICs.

A armadilha das novas tecnologias está bem plantada e infiltrada no globo terrestre e paulatinamente vem-se destruindo a capacidade que tem cada indivíduo de tornar-se, de fato, Sujeito (com S maiúsculo) capaz de reelaborar os conhecimentos (a cultura) e fazer História (com H maiúsculo). Isto é, de refletir, de repensar-se e assim tornar-se protagonista no processo social.

A educação, a escola, os processos formativos em geral têm-se constituído numa falsa carta de alforria sob o acalanto das maravilhas nano-robótica-tecnológicas inteligentes. Já não precisamos pensar nem refletir nada, porque a inteligência artificial nos providencia tudo! É só dar um clique e tudo estará ao nosso alcance! Parece que nós seres humanos estamos pagando muito caro pelo uso estúpido das aceleradas conquistas das TICs desde a queda negociada do “Muro de Berlim” em 1989 e a desagregação, também combinada, da antiga União Soviética (URSS) em 1991. Assim, neste cenário,

“Também, hoje, se encontram presentes outros elementos próprios do fascismo: o discurso de ódio ao outro – racismo, homofobia, misoginia; o uso das tecnologias de informação que levam a níveis impensáveis as práticas de vigilância, controle e censura; e o cinismo ou a recusa da distinção entre verdade e mentira como forma canônica da arte de governar.” Cf. Chauí, *O que é a “nova” ultradireita?*

O movimento do capital transforma toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria, instituindo um sistema universal de equivalências próprio de uma formação social baseada na troca pela mediação de uma mercadoria universal abstrata, o dinheiro. (Cf. Chauí, *O que é a “nova” ultradireita?*)

Se houvesse espaço suficiente poderíamos ilustrar com dados estatísticos a involução da civilização humana em geral a partir dos desígnios impostos pelo neoliberalismo. A globalização econômica tem proporcionado uma lenta e gradual destruição do meio ambiente terrestre no seu todo, através do uso maciço das TICs, visando tão somente a obtenção e concentração de lucros numa escala planetária. Neste cenário a educação passou a ser uma mera mercadoria, objetivada apenas como mais um produto de consumo.

Sinceramente, a educação do pensamento único, a supressão da liberdade e dos direitos sociais, além da globalização das desigualdades sociais e da alta concentração de renda em mãos de poucos indivíduos, são indicadores do desastre geral a que o capitalismo financeiro vem conduzindo a humanidade. Como também parece que as realizações maravilhosas da inteligência artificial não vem educando seres humanos mais dignos, felizes e solidários uns com os outros... Muito pelo contrário.

Referências

Chauí, M. O que é a “nova” ultradireita?, *A terra é redonda*, 08/10/2019. Republicado pelo Blog Outras Palavras. Acesso em 11/10/2019, as 20:00 horas.

Durkheim, E. (2011). *Educação e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Harbour, B. González. A educação dos ciberproletários, *El País*, 18/09/2019. Republicado pelo Blog Outras Palavras. Acesso em 07/10/2019, às 19:50h.

¿PUEDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL TRANSFORMAR LA CONCEPCIÓN DEL CUIDADO COMO ORDEN SUPERIOR?

Reflexiones sobre la idea de cuidado y la división del género

Rocío Valderrama Hernández

Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

rvalderrama@us.es

El derecho al medio ambiente se ha identificado con el derecho al desarrollo sostenible. En Brasilia en 1992, en el contexto del seminario Interamericano de Derechos Humanos y Medio Ambiente, se constituyó una estrecha relación entre desarrollo y medio ambiente así como desarrollo y derechos humanos. Definitivamente una relación entre medio ambiente y Derechos Humanos.

Los vínculos se hallan por ejemplo, en los derechos a la vida y a la salud en su amplia dimensión, que requieren medidas por parte de los Estados. Se da un paralelismo entre las evoluciones en amparo de los Derechos Humanos y en la protección del medio ambiente, a partir de un proceso de internacionalización y de globalización.

La ciudadanía tienen derecho a un medio ambiente seguro y saludable. Naciones Unidas (2018) publica un documento Marco con 55 principios sobre los Derecho Humanos y Medio Ambiente. Todos los seres humanos dependen del medio ambiente en el que viven. EL acto de cuidar el medio ambiente para que sea seguro, sano y sostenible es esencial para el pleno disfrute del derecho a la vida, la salud, la alimentación, el agua. El acto de cuidar el medio ambiente es político en tanto que si sin un medio ambiente saludable, la ciudadanía no puede conseguir sus aspiraciones, ni participar en su entorno para transformar aquello que le afecta, ni siquiera vivir en un nivel acorde con unas condiciones mínimas de calidad de vida. La protección de los derechos humanos ayuda a cuidar el medio ambiente.

El reconocimiento de los vínculos entre los Derechos Humanos y el medio ambiente ha aumentado considerablemente. Muchos Estados incorporan ahora en sus constituciones un derecho a un medio ambiente saludable. Sin embargo, hay numerosas cuestiones por determinar. Entre estas cuestiones, esta la del cuidado como un pensamiento de orden superior. El discurso patriarcal establece el mundo femenino, en el mundo natural, el de la naturaleza, en el ámbito de lo pre-cívico, lo privado, en el cuidado. Según la RAE, la acepción de cuidado procede del latín *cogitātus*, “pensamiento”, y lo define, en su primera acepción, como “solicitud

o atención por hacer algo bien”. Por tanto, desde la perspectiva de la comunidad científica, ese “pensamiento” tiene la intención de hacer las cosas bien, ya sea desde la postulación como desde la otorgación.

Desde las primeras civilizaciones el cuidado fue algo que, desde una concepción matriarcalista de comunidad, se dio por parte de todos los integrantes. Debido al tiempo de la civilización primitiva y sus características, las personas conjugaban un entretejido de acciones y ritos que los conectaban como comunidad, y de ahí, forjaban ese cuidado de todos para con todos. Por supuesto no había una división entre órdenes de tipo alguno -superior e inferior- ya que el conjunto debía estar unido ante las adversidades de tipo climáticas y del entorno, aún incontrolables desde la visión de dominio. La evolución provocó que el ser humano desarrollara otras competencias y condujo a que las comunidades subsistieran asentándose en los territorios y alimentándose gracias a la agricultura y la ganadería. Engels (1884), describe la constitución del patriarcado, dividiéndose el trabajo, y dejando relegado el cuidado a un orden inferior y a las mujeres. Se diferencia entonces, dos grandes órdenes en la clasificación de las esferas sociales, el superior y el inferior. El superior, pertenece a los hombres, los propietarios de las tareas elevadas de la vida, como el pensamiento, el orden social, la política, la economía. El inferior, relegado a las mujeres, solo asume tareas que tienen cabida en el ámbito doméstico, en el ámbito privado. Es entonces cuando al cuidado se le otorga de manera simbólica, en la cuestión de hacer cosas bien, a un orden inferior. El orden superior queda referido al pensamiento, tiene que ver con la capacidad que se desarrolla en tanto a tener pensamiento crítico, creatividad, sistematicidad de procesamiento de la información para emitir juicios de valor o pensamiento ético.

La comunidad se conjugaba como un todo, un sistema cuyo fin era sobrevivir. Con la llegada de la propiedad privada y, más enfatizada en la Revolución Industrial, encabezada esta por los avances de la ciencia y, acelerándose de cada vez más en lo que Bauman (2005) explica como *modernidad líquida*, el concepto de unión comunitaria en pro de la supervivencia se ha dispersado en pro de la individualidad consumista, despojándonos de una memoria de unión y de un cuidado como pensamiento, es decir, de un cuidado que nos compete a todas y todos y que nos compromete y responsabiliza para con la misma comunidad. El porqué no se tiene como un valor es, precisamente, porque en estos términos, el cuidado se conjuga como un enemigo del sistema competitivo que trae consigo el capitalismo y el neoliberalismo. Cuidar es una tarea humana, sin distinción, la humanidad tiene el compromiso y la responsabilidad de hacer las cosas bien. Y bien implica moral y ética ambiental con los seres humanos y con el naturaleza, desde una visión no antropocéntrica.

La naturaleza ha sido y será el sustento para la supervivencia. El papel de la mujer como vehículo de unión entre cuidado como tarea humana y de la vida en sí, de las personas y del entorno, visibiliza que este cuidado es de orden superior. Para ello, la economía, el progreso; la política, el poder; y el trabajo, el lenguaje, la sexualidad, en definitiva todo lo vivido y sentido,

queda resituado por la presencia o la ausencia de la mujer.

El quehacer hoy de la educación, en particular de la educación ambiental es el de introducir pautas educativas coherentes con el propósito de reivindicar el papel de las mujeres y de los hombres en el cuidado de su entorno, a partir de la necesidad de tener en cuenta los criterios femeninos en la conformación de una calidad ambiental. El cuidado entendido de orden superior desarrolla una ciudadanía corresponsable, autónoma que desde la infancia, genere cambio en los modelos de desarrollo hacia un modelo ecológico más justo.

Referencias

Bauman Z. (2005). *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica: Argentina.

Engels (1884). *El origen de la familia y la propiedad privada*. Alianza Editorial.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid, España: Autor.

Seminário de Brasília Brasília, B., Weiss, E. Brown., Trindade, A. Augusto Cançado., Inter-American Development Bank., Inter-American Institute of Human Rights. (1992). Derechos humanos, desarrollo sustentable y medio ambiente =: human rights, sustainable development and the environment = direitos humanos, desenvolvimento sustentável e meio ambiente: Seminário de Brasília de 1992. San Jose, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humano.

REFLEXIONES SOBRE PEDAGOGÍA CRÍTICA EN AMÉRICA LATINA: LA LUCHA CONTINÚA

Peter McLaren

Chapman University, Orange, Estados Unidos.

peter.mclaren1@gmail.com

La primera vez que fui a México corría el año 1987. Mi mentor, el pedagogo brasileño Paulo Freire, me invitó a dar una conferencia en Cuba. Durante mi estancia en La Habana, tuve el honor de conocer a profesores mexicanos, quienes, según supe más adelante, habían traducido algunas de mis publicaciones al español. Sabían que estaría en La Habana y, para mi sorpresa, me agasajaron con obsequios de agradecimiento. Me sorprendió que estuvieran al tanto de mi trabajo, ya que no me imaginaba que nadie más allá de un reducido número de norteamericanos lo conociera. Me preguntaron si estaría dispuesto a ir a México a visitarlos, así que aquel año tuvo lugar mi primera visita oficial al país. En aquel primer viaje quedé prendado de su gente y, por eso, casi cada año regreso. En 2005, un brillante Doctor en Educación al que había conocido algunos años antes en Mexicali, Sergio Quiroz Miranda, me preguntó si podía fundar una organización a la que llamaría “Instituto McLaren de Pedagogía Crítica”. Sergio tenía una gran influencia en el Partido Comunista de México, era un gran admirador de Paulo Freire y un profesor muy respetado en el Centro Universitario de Tijuana. Sergio se había enterado de que me llamaban “el profesor más peligroso” de la Universidad de California, Los Ángeles, y que un partido derechista había ofrecido 100 dólares a los alumnos que accedieran a grabar mis clases y 50 a aquellos que entregasen sus apuntes a la organización. Cuando me convertí en una prioridad, hubo mucha publicidad y recibí amenazas de muerte. No obtuve mucho apoyo por parte de EE. UU: me sentía solo y aislado. Pero sí que recibí apoyo por parte de los camaradas de México y Venezuela. De este modo, el Instituto McLaren fue inaugurado oficialmente en el Centro Universitario de Tijuana y, más adelante, se convirtió en una organización independiente que operaba en Mexicali y luego en Ensenada, en la península de la Baja California, donde se encuentra hoy en día. El centro está afiliado con profesores de Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Jalisco y muchas otras zonas del país, incluso comunidades indígenas. En 2005, el gobierno de Venezuela también me invitó a colaborar en el sector educativo de la Revolución bolivariana, y acepté el encargo con entusiasmo. He viajado a Caracas en muchas ocasiones y tuve el privilegio de conocer a uno de mis héroes, el presidente Hugo Chávez, en el Palacio de Miraflores. También he podido recorrer barrios y visitar escuelas, donde pude dar conferencias en inglés y en mi pobre español, con la ayuda de intérpretes. No he vuelto a Venezuela desde la muerte

del presidente Chávez, pero sigo apoyando a los chavistas que luchan contra la fuerte represión, respaldada por el país más peligroso de la historia, Estados Unidos. Siempre que daba una charla en México sobre pedagogía crítica, le decía a Sergio que hablaría sobre las dificultades para lograr una reforma educativa en Norteamérica. Tengo doble nacionalidad (canadiense y estadounidense) y crecí con el sistema educativo canadiense. Sigo sin sentirme suficientemente cualificado para hablar sobre las complejidades de la reforma educativa en México o en otros países que he podido visitar, como Costa Rica, Brasil, Perú, Colombia, Argentina, Puerto Rico o Cuba. Paulo Freire a menudo me recordaba que no llevara su trabajo a Estados Unidos u otros países, pero expresaba el deseo de que su trabajo se reinventara según las particularidades contextuales de aquellos países en los que la gente luchaba contra la opresión y la explotación. Afirmaba que su trabajo se podía trasladar al contexto de otros países, pero que dicha tarea le correspondía a la gente que vivía en ellos. Le dije a Sergio que seguiría el ejemplo de mi mentor y que hablaría sobre mis problemas en Norteamérica. Mi público mexicano podría, si así lo deseaba, trasladar mis ideas a su propio contexto en caso de que dichas ideas, conceptos y experiencias les resultaran de alguna ayuda. Sergio coincidió conmigo en que este era el mejor enfoque que debía adoptar en México. En mis últimos viajes a México, he hablado sobre los problemas de los profesores con Trump, como el tener que enfrentarse a un sistema educativo neoliberal que pretende reestructurar esfuerzos e intenta privatizar la educación mediante la creación de centros concertados. Me parece un problema bastante grave —y peligroso— que Betsy DeVos, la Secretaria de Educación de EE. UU. sea hermana de Erik Prince, fundador de la empresa de seguridad y servicios gubernamentales Blackwater USA, ahora conocida como Academi, el mayor ejército de mercenarios privados del mundo.

Sergio falleció este año, poco después de que, generosamente, me invitara a convertirme en miembro honorífico del Partido Comunista de México. Sergio ha dejado un legado importante a través de su trabajo en educación y política. Él y su familia fueron capaces de crear una organización que ofrecía doctorados en pedagogía crítica a profesores, muchos de los cuales eran líderes sindicalistas. Reclutó a profesores radicales de Venezuela (como Luis Bonilla, un antiguo asesor del presidente Chávez), Argentina, Cuba y por todo México para impartir cursos en el campus de Enseanda. Célebres pensadores izquierdistas, como Enrique Dussel y Marta Harnecker, fueron invitados de honor en el Instituto McLaren. Algunos líderes indígenas también formaron parte del instituto. Sergio y yo visitamos numerosas comunidades indígenas en México, y fuimos miembros honoríficos de los rarámuris (tarahumaras). Acompañé a estudiantes del instituto a visitar la comunidad purépecha de Cherán (tarascos) cuando estaban desarrollando autodefensas contra los carteles de droga que robaban árboles de sus bosques. El gobierno actual de México ha invitado al Instituto McLaren a un encuentro en Ciudad de México para hablar sobre la reforma educativa en el país. Todo esto es gracias al valor y a la visión de Sergio Quiroz Miranda.

En mis últimos viajes a México, he advertido a profesores sobre las políticas interiores y exteriores de Trump. Estos ya estaban indignados por el trato que recibían los refugiados e

inmigrantes mexicanos y de América Central: hijos separados de sus padres y encerrados en jaulas, y refugiados afectados por gas lacrimógeno. Bajo las órdenes de Trump, los agentes del Servicio de Inmigración y Control de Aduanas de los Estados Unidos (ICE, por sus siglas en inglés) comenzaron a hacer redadas en fábricas y otros lugares de trabajo por todo el país como nunca antes.

Trump no es solo cómplice del bochornoso aumento del etnonacionalismo supremacista blanco, misoginia, racismo, corrupción y negación del cambio climático, sino también de la creación de una “patocracia” plutocrática que ha arrojado todos los símbolos de la democracia a un foso de cal después de descuartizarla con un cuchillo de carnicero. Según la base de datos de verificación del Washington Post, en septiembre de 2019, Trump habría mentido o expresado declaraciones erróneas en más de 12 000 ocasiones. Se levanta ante los ciudadanos como un coloso naranja para dominar al pueblo en vez de permanecer a su lado para protegerlo de las injusticias. Trump no solo traiciona una incapacidad crónica de establecer una relación de entendimiento y empatía con la gente, sino que, más bien a propósito, por no decir, de manera dogmática, crea una relación de dominio, paranoia y miedo hacia los que no son blancos, especialmente hacia la gente de color e inmigrantes mexicanos y de América Central. Trump entiende el miedo de los estadounidenses blancos de convertirse en una minoría racial, y esa rabia la enquistó en la enfermedad de la violencia. Al hacerlo, sella nuestro destino como el de un país que se queda en la prehistoria. La única libertad que Trump nos concede es la libertad de odiar. El único “queso gratis” está en la ratonera. Con Trump, a los estadounidenses no se les anima a ir más allá de las limitadas determinaciones de la libertad de mercado con sus leyes de oferta y demanda o las de movimiento de capital. Tengo una fe primitiva en el socialismo. Y eso me convierte, al igual que a todos los periodistas progresistas, en un “enemigo del Estado”. Después de todo, ¿no es la fe lo que hace que todo conocimiento sea posible? Trump quiere evitar que los EE. UU. se contaminen con lo que él describe como la “infestación” de la gente de color: “violadores” y delincuentes de América Latina, “serpientes” de Siria, negros procedentes de abominables países africanos, “traidores” que critican a Trump, “enemigos del pueblo” (o periodistas) e ingratas llenas de odio de “El Escuadrón” que se niegan a “regresar” a esos “lugares plagados de delincuencia desde los que vinieron”. A Trump no le faltan ganas de emprender medidas contra “El Escuadrón”. En julio, el presidente Donald Trump dirigió una serie de tuits racistas contra Alexandria Ocasio-Cortez, Ilhan Omar y otras congresistas demócratas como Ayanna S. Pressley y Rashida Tlaib en los que les pedía que “volvieran” para “ayudar a reconstruir esos lugares destrozados y plagados de delincuencia de los que vinieron”. Todas nacieron en EE. UU. Los ataques de Trump a estas cuatro jóvenes congresistas de color y la supuesta prevalencia del “socialismo” que han introducido en la escena política de Washington están diseñados para crear una nueva situación de pánico macartista entre los conservadores. El antiguo macartismo de los 50 consistió sobre todo en la condena y persecución de los presuntos comunistas infiltrados en el gobierno y otras instituciones. El nuevo macartismo de Trump está dirigido vehementemente contra estadounidenses que no son anglosajones y ciudadanos cuyos antepasados llegaron de países de fuera de Europa. Está claro que el antiguo anticomu-

nismo está todavía muy presente. Y el país, más que nunca, sigue un rumbo hacia el olvido. Todo esto demuestra que, en el caso de Trump, la gente horrible se convierte en personajes atractivos para los medios de comunicación. Todo el país siente adicción por sus payasadas, y a muchos su presidencia los ha traumatizado.

Lo que más me preocupa es que Trump haya designado al infame Elliott Abrams como su representante en Venezuela. En los años 80, Abrams proporcionó apoyo logístico y financiero a los Contras al enviar a asesinos entrenados a Nicaragua para incitar a la violencia, asesinar, violar y enloquecer a profesores, médicos y campesinos. Estos asesinos adoptaron las estrategias de guerrilla de la CIA a partir de manuales facilitados por operativos clandestinos. A día de hoy, Abrams sigue defendiendo a un dictador guatemalteco ya fallecido que fue declarado culpable de genocidio. El general y dictador guatemalteco Efraín Ríos Montt supervisó una campaña de matanzas y torturas contra los indígenas de Guatemala en los años 80. Más tarde, Ríos Montt fue condenado por ello. Sus escuadrones de la muerte exterminaron 662 aldeas rurales de los llanos y colinas de las tierras altas del noroeste. Ejecutaban a campesinos con armas adquiridas en programas de ayuda militar estadounidenses, los crucificaban, violaban a mujeres embarazadas, les arrancaban los ojos a los agricultores y les metían los genitales en la boca. Los escuadrones de la muerte que tan vehementemente defiende Abrams dejaron cadáveres de mujeres con los pechos cercenados junto a sus hijos decapitados. Sindicalistas, activistas y miembros de la comunidad católica fueron obligados a llevar capuchas de goma impregnadas en insecticida antes de ser asesinados. Bajo la supervisión de Abrams, EE. UU. respaldó, mediante el uso de armas, entrenamiento y logística, la masacre del pueblo maya ixil de Guatemala (un hecho que el gobierno de Guatemala ha calificado formalmente de genocidio). Abrams respaldó el uso de los escuadrones de la muerte mediante una junta militar en El Salvador, el asesinato de monjas y sacerdotes católicos que adoptaron la teología de la liberación, así como la tortura, desmembramiento y asesinato de decenas de miles de campesinos. A día de hoy, Abrams sigue defendiendo las dictaduras derechistas en Latinoamérica. No muestra ninguna empatía hacia las víctimas de intentos de golpes de Estado y atrocidades, como el asesinato de seis sacerdotes jesuitas en El Salvador, una empleada y su hija en el campus de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA El Salvador). En este país, en la aldea de El Mozote, un batallón con entrenamiento estadounidense masacró a más de 500 civiles: violó a mujeres y niñas y degolló a niños. Les cortaron los genitales a sus víctimas y se los metieron en la boca. Abrams sostenía que no podían confirmar una masacre de tal calibre, pero se demostró que mentía. La Comisión de la Verdad para El Salvador publicó un informe que indicaba que más del 85 por ciento de las atrocidades cometidas durante el conflicto en El Salvador fueron llevadas a cabo por las fuerzas armadas del gobierno y sus escuadrones de la muerte. Aun así, Abrams calificó la implicación de la administración Reagan en El Salvador de “logro excepcional”. Este es el hombre designado por Trump para liderar la campaña para derrocar al gobierno de Venezuela. Abrams ya colaboró en el fallido golpe de Estado de 2002 contra la administración de Hugo Chávez. Ahora se le ha otorgado otra oportunidad para triunfar. Muchos latinoamericanos temen a Abrams, y con razón.

Cuando doy alguna charla en México, apoyo los esfuerzos por crear una pedagogía crítica revolucionaria, una que no haya sido domesticada y mermada de poder por parte de algún dogma neoliberal. Me refiero a la inclusión de una pedagogía decolonial que se enfrente al patrón de poder colonial que aún reside en lo más profundo de las sociedades poscoloniales. Aconsejo tener como objetivo central de pedagogía crítica la lucha por una alternativa socialista a la “forma del valor de la mano de obra” que existe en sociedades capitalistas por todo el continente americano. Tales esfuerzos deben tener un alcance transnacional igual que el propio capitalismo. En EE. UU. respaldo las alternativas al impuesto sobre la propiedad inmobiliaria para la financiación escolar. Ambos elementos están muy vinculados. Casi la mitad de los fondos destinados a la educación primaria y secundaria públicas procede de los ingresos del impuesto sobre la propiedad inmobiliaria. Aproximadamente el 45 por ciento de la financiación escolar procede de gobiernos locales, y más del 80 por ciento se extrae directamente de dicho impuesto. El gobierno federal invierte alrededor del 9 por ciento de los ingresos totales de los centros públicos, y el 46 por ciento procede de gobiernos estatales. Esta es la peor cara de la escolarización capitalista y, además, genera reproducción social: los centros públicos de las zonas más acaudaladas reciben más fondos, tienen más recursos y sus hijos cuentan con más posibilidades de ir a la universidad. Esto trae consigo una desigualdad estructural. También existe un componente racial, ya que los barrios que siguen una estructura por clases también lo están por raza. Lo sabemos por los centros concertados con fines lucrativos, impulsados por la exacerbada segregación racial de la multimillonaria Betsy DeVos, ya que el porcentaje de estudiantes minoritarios en centros concertados ha aumentado exponencialmente, y dichos centros no rinden cuentas y no disponen de regulación alguna. ¡Los fondos públicos no deben invertirse en expandir los centros educativos concertados! En mi opinión, deberían financiar los centros públicos en vez de privatizarlos y convertirlos en empresas con fines lucrativos que benefician a las organizaciones de capital privado. Y los actuales centros concertados necesitan abrirse a la sindicalización. Como antiguo miembro “wobbler” (del sindicato Industrial Workers of the World), me gustaría ver a los centros concertados respaldar el derecho de los profesores a afiliarse a un sindicato. Y también soy de la opinión de que la mitad del consejo escolar de estos centros debería estar compuesto por padres y profesores. Estas ideas forman parte de las iniciativas de campaña del socialista Bernie Sanders, que actualmente aspira a convertirse en el candidato del Partido Demócrata a la presidencia.

Respaldo un sistema segregado por raza y clase va en contra de mi enseñanza católica y social en materia de justicia, y apenas se podría considerar democrático. Es de esperar cuando tenemos un capitalismo depredador que sirve a los ricos y abandona a los pobres. Por eso estoy a favor de las matrículas universitarias gratuitas. Si las matrículas fueran gratuitas, disminuiría la gran deuda que arrastran los egresados, más gente podría ir a la universidad, los estudiantes tendrían más voz en su propia educación y, en general, resultaría beneficioso para nuestra economía. Las deudas por los préstamos universitarios son culpables de que muchos estudiantes no puedan casarse, comprar una casa o tener hijos. Esto contribuiría en gran medida a respaldar el estilo de vida familiar estadounidense. Para el estudiante que se gradúa en una

universidad pública después de cuatro años y con una deuda de casi 30 000 dólares, no resulta fácil mantenerse mientras busca trabajo y se prepara para una vida plena y productiva, o como aún dicen, vivir “El sueño americano”, aunque más bien se ha vuelto “La pesadilla americana”. Las matrículas gratuitas podrían volverse una realidad en EE. UU. si tuviéramos la fuerza y el coraje de neutralizar todas las lagunas fiscales de las que se benefician las grandes empresas, aumentar los tipos impositivos al 0,1 % más rico del país y añadir un impuesto a las inversiones especulativas, aquellas cuya única contribución es la de engordar los bolsillos de los estafadores de los fondos especulativos. Si esta gente pudiera usar las lágrimas de los pobres en sus planes y hallara la forma de aprovecharse de ello, lo haría. No cabe duda de que esto se lograría al recortar el presupuesto militar. El presidente Trump ya ha saqueado el presupuesto militar para levantar el espantoso e imperdonable muro en la frontera sur. Sostengo que este dinero estaría mejor invertido en ofrecer matrículas universitarias gratuitas. La financiación del gobierno debería garantizar que los estudiantes discapacitados puedan acceder a una educación de calidad independientemente de la zona en la que vivan. Y el sueldo de los profesores es crucial. El actual salario base del profesorado es una vergüenza y debería aumentar considerablemente. Necesitamos usar la perspectiva de la “ecopedagogía” a la hora de enseñarles a los estudiantes los efectos de la actividad humana en el cambio climático y desarrollar formas de crear entornos sostenibles, empezando por nuestras propias comunidades. Todo el país está horrorizado por los ataques terroristas a centros educativos por parte de supremacistas blancos y otros individuos perturbados. Estoy completamente a favor de incorporar a los centros educativos leyes para la prevención de la violencia con armas. La mejor forma de conseguir que los estudiantes no corran peligro es cambiar las leyes en materia de armas en los Estados Unidos. También debemos asegurarnos de que los estudiantes del colectivo LGTBQ están a salvo de acosos e intimidaciones. La prevención del suicidio es importante en nuestros centros, y este siempre es un tema de preocupación, sobre todo en estos tiempos en los que el ciberacoso en redes sociales está tan presente. Bernie Sanders respalda todos estos esfuerzos. En las facultades de Educación impartimos cursos sobre multiculturalismo crítico y estudiamos las dimensiones sociohistóricas, ideológicas y políticas del racismo, así como los cruces de razas, clases, géneros, sexualidad –desde las microagresiones contra gente de color hasta el papel que juega el capitalismo en generar racismo– y las dinámicas psicológicas del racismo cuando este cobra vida propia, como por todo EE. UU. No cabe duda de que el trabajo que hacemos no ha llegado a la población general del país.

Cuando hablo de estas reformas en México, los profesores se muestran comprensivos. Saben que lo que sucede en EE. UU. afectará a su país tarde o temprano, por lo que resulta fácil comprender eso que dicen de que “cuando Estados Unidos se resfría, México se contagia de neumonía” o la expresión “sin perro no hay rabia”.

Nuestros futuros están interrelacionados en muchos sentidos. Y la política de demagogia psicopática y aceleración derechista de Trump (la necesidad de destruir instituciones existentes, políticas y prácticas para acomodar su propia visión patológica de los Estados Unidos en

un caos dirigido por mentiras y teorías de la conspiración diseñadas para crear admiradores colaboracionistas de una esclavitud sectaria del liderazgo siniestro y autoritario de Trump) hace que sea más que necesario la creación de una alianza entre Latinoamérica y Norteamérica formada por profesores cuya premisa sea la creación de una pedagogía crítica y revolucionaria, así como socialista y decolonial, con el potencial de cambiar el curso de la educación en ambos continentes y, por consiguiente, el curso de sus respectivas historias.

La lucha continúa. ¡Hasta la victoria siempre!

LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS DE KUHN Y EL CAMBIO DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN

Jose María Barroso Tristán

Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España.

jmbarroso84@gmail.com

Thomas Kuhn profundizó en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* (2004) sobre el concepto de paradigma, situándolo como un elemento fundamental para poder comprender cómo se produce el avance del conocimiento a través de las estructuras científicas. Para Kuhn el término paradigma adquiere significados en dos sentidos distintos:

Por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal. (Kuhn, 2004, p. 269)

Basados en esa constelación de creencias, valores y técnicas compartidas, los diferentes paradigmas científicos asientan una (micro)cultura de la investigación que les proporciona una serie de certezas y herramientas, que proporcionan cohesión interna al paradigma, y que sirven para dar respuesta a las incógnitas que se van presentando. Sin embargo, con el paso del tiempo, la ampliación del conocimiento por parte del paradigma se va estancando debido a los cambios sociales, el avance en otros campos científicos y porque sus mecanismos internos ya no son capaces de dar respuesta a los fenómenos analizados, comenzando a encontrar anomalías, también llamadas crisis por Thomas Kuhn. Es decir, el paradigma ya no puede continuar avanzando en la generación/profundización de conocimientos debido a que las creencias, valores y técnicas compartidas ya no son capaces de atender a las características especiales de los fenómenos analizados, no encajan en la cosmología global de la base epistemológica contemporánea y sus retos en la sociedad. Es entonces cuando comienzan a surgir nuevas constelaciones, paradigmas, que producen un cambio en la base filosófica de los grupos científicos para adaptarse a los cambios surgidos tanto en la sociedad como en el conocimiento generado por otras disciplinas. Es en este momento cuando surgen las revoluciones científicas:

(...) cuando la profesión no puede pasar por alto ya las anomalías que subvierten la tra-

dición existente de prácticas científicas— se inician las investigaciones extraordinarias que conducen por fin a la profesión a un nuevo conjunto de compromisos, una base nueva para la práctica de la ciencia. Los episodios extraordinarios en que tienen lugar esos cambios de compromisos profesionales son los que se denominan en este ensayo revoluciones científicas. Son los complementos que rompen la tradición a la que está ligada la actividad de la ciencia normal. (Kuhn, 2004, p. 27).

Aterrizando la discusión en el campo de la educación, los sistemas educativos han estado regidos durante más de un siglo por el paradigma conductista, el cual se basa en la creencia de que mediante un proceso “correctamente” mecanizado de la enseñanza se puede producir el aprendizaje de todos los estudiantes. La afirmación del paradigma conductista como estructurador de los procesos educativos está relacionada también con las condiciones sociales que existían en el momento de su implementación. Por un lado, motivado por el éxodo rural, ya que era necesario alfabetizar a todas las personas que llegaban del campo para que pudiesen trabajar en el mundo industrial. Por otro lado, debido al reciente derecho al acceso a la educación pública para todos, ya que mediante este paradigma se podía dar clase a grandes cantidades de estudiantes con un solo docente, pues el proceso era mecanizado desde su inicio hasta el final. Finalmente, por la finalidad social de la educación en aquel momento, en el que se entendía que la educación debía estar dedicada a la adquisición de unos conocimientos estáticos, ya que no se tenía la consideración de que los sistemas educativos debiesen formar a los ciudadanos para interiorizar prácticas democráticas y tener conocimiento sobre las organizaciones que ejercen poder en la sociedad, tales como los medios de comunicación, para fomentar un pensamiento crítico que permitiese la mejora social.

Desde su perspectiva puramente pedagógica, la lógica conductista lleva implícita la idea de que las características individuales de los estudiantes no son una variable importante a tener en consideración para los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que nos aboca inevitablemente a un proceso homogeneizador en el que se espera que todos los estudiantes *reaccionen* de la misma manera a una *acción* educativa dada, como si de un elemento químico se tratasen, y en el que el papel del estudiante se reduce a un rol pasivo de recepción acrítica de una serie de conocimientos considerados como únicos y objetivos al provenir de una única fuente de información, el curriculum educativo, que es *aplicado* por el docente directamente o mediado por la herramienta estrella del paradigma conductista, el libro didáctico.

Esta constelación de creencias no solamente incide sobre el proceso didáctico de la educación, sino sobre todos los elementos que dan forma a los sistemas educativos como las infraestructuras escolares, los recursos didácticos, las ratios docente-estudiantes, el sistema unidisciplinar o la ausencia de lógicas democráticas dentro de los procesos educativos. Es decir, el paradigma imperante en los sistemas educativos no solamente marca las directrices del proceso educativo en el aula, sino que de él dependen también los condicionantes físicos y las características que enmarcan al proceso en sí para adaptarse a la constelación de creencias de

dicho paradigma.

Así como anunció Kuhn, el paradigma conductista también acabó enfrentándose a anomalías, o crisis, ante las que ya no podía responder debido a los cambios sociales y los avances en el conocimiento, tanto al interior de la ciencia educativa como a otras externas. La sociedad tuvo fuertes cambios, especialmente con la llegada de la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo de internet, lo que conllevó a modificaciones del papel de la educación en la sociedad, al dejar de ser una de las únicas y principales fuentes de acceso al conocimiento y tener que pasar a aportar, además de conocimiento, habilidades y capacidades críticas para un mundo hiperinformado a través de medios de comunicación con intereses privados.

En este contexto de cambios sociales y del surgimiento de anomalías en el paradigma, la psicología, ciencia que había asentado las bases para el conductismo, produjo una *revolución científica* para dar respuesta a estas crisis, surgiendo el paradigma constructivista que, dentro del campo educativo, puede ser sintetizado por el siguiente principio enunciado por Ausubel, Novak y Hanesian (1983, p. 1): “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”. Este cambio fundamental del paradigma constructivista con respecto al conductista produce un terremoto en las creencias teóricas sobre el mundo educativo y las implicaciones que las bases teóricas contienen sobre la praxis.

Situar el conocimiento previo que tiene el estudiante como el elemento fundamental para poder producir su aprendizaje, supone que el proceso educativo tenga que adaptarse a una temporalidad y características diferentes con respecto al paradigma conductista, donde las particularidades de los estudiantes no eran consideradas importantes para lograr el objetivo final de la educación, el aprendizaje. Las ratios docente-estudiantes, por ejemplo, están legisladas bajo una lógica conductista de la educación en la que no es necesaria la participación de los estudiantes para la construcción del proceso educativo, teniendo un máximo de 25 estudiantes en primaria, de 30 en secundaria y de 25 para bachillerato. Estos máximos son tomados de la legislación española, siendo muy similares en el resto del ámbito iberoamericano. La cantidad de estudiantes limita la posibilidad de acción del docente, dificultando que pueda acceder al conocimiento previo de los estudiantes para poder elaborar procesos educativos que se adapten a las características singulares de los estudiantes para producir aprendizaje significativo en ellos. Como consecuencia, no se puede hacer frente al pluralismo epistemológico que emana de la singularidad y diversidad de los estudiantes, por lo que se sigue manteniendo un sistema de enseñanza basado en la unidireccionalidad del proceso en el que el docente sigue siendo el protagonista en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, produciendo un monismo epistemológico, en detrimento de los factores epistémicos, didácticos y motivacionales con respecto al aprendizaje que fundamentan el constructivismo. Junto a estas características,

otras como el sistema unidisciplinar o la ausencia de elementos democráticos en el aula siguen ancladas en la lógica del paradigma conductista aun cuando es la propia legislación educativa la primera en asumir los principios constructivistas.

En esta transición entre paradigmas, las condiciones estructurales heredadas del paradigma anterior permanecen en el tiempo dando forma a la organización educativa, lo que frena la implementación de los conceptos teóricos y prácticas del nuevo paradigma. Esto dificulta la transición entre paradigmas al parecer en un inicio que el nuevo paradigma no es efectivo y eficiente para la finalidad deseada, el aprendizaje. El nuevo paradigma tiene que adaptar sus teorías y herramientas a un ambiente y condiciones que no le son propias, lo que impide que pueda ser desarrollado con su máxima potencialidad. Añadido a ello, y debido a la ausencia de planes nacionales efectivos de implementación de las nuevas lógicas educativas, la aceptación/ implementación de las nuevas metodologías y teorías del aprendizaje por parte de los docentes son dispares, provocando que exista al interior del sistema educativo incoherencia entre los estilos docentes, estando, por una parte, los profesores que continúan anclados al antiguo paradigma y, por otro, los que se aventuran a desarrollar las nuevas metodologías en un ambiente que no es propicio para ello. De esta manera, desde la perspectiva del estudiante, se genera un panorama en el que no existe una armonía ni coordinación con respecto a las finalidades del proceso educativo ni en la forma de abordarlo por parte de la docencia, lo que va en perjuicio de los aprendizajes y del funcionamiento de la sociedad.

Durante este periodo de transición, la educación y la sociedad, al depender su funcionamiento de la formación ofrecida por la primera, se ven en un periodo de crisis en el cual, el sistema educativo no puede afrontar con todas las garantías los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocando que la sociedad se resienta ante una ausencia de una formación educativa que prepare a los ciudadanos para afrontar los retos sociales que plantea el presente. El papel de la escuela como lugar exclusivo para la adquisición del conocimiento ya no existe, ya que, a partir de la globalización y la emergencia de las nuevas tecnologías de la información e internet, las fuentes de información y conocimiento disponibles para los estudiantes (y la sociedad) han vivido un aumento exponencial, desplazando al sistema educativo a ser una fuente marginal de información y conocimiento en comparación con los medios de comunicación (radio, televisión, periódico y, sobre todo, internet). Pero tampoco se ha adaptado a su papel de educar a la futura ciudadanía en las habilidades y capacidades del pensamiento crítico para analizar y evaluar los conocimientos emitidos en una sociedad donde la información es la base del poder y tiene una intencionalidad privada sesgada por intereses que no representan el colectivo de la sociedad. Casualmente, el libro didáctico, una de las principales herramientas para transportar el conocimiento por las aulas de nuestros países, es producido en su gran mayoría por las mismas empresas que controlan los medios de comunicación tradicionales, radio, televisión y prensa.

Por tanto, es urgente que el cambio de paradigma en educación sea realizado de forma

completa, adaptando las condiciones estructurales a las necesidades emanadas de las teorías y prácticas del paradigma. De esta manera, el sistema educativo podrá desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los principios educativos que se encuentran fundamentados en el avance de la ciencia y en la realidad social contemporánea. La sociedad, por su lado, comenzará a gozar de una población que pueda alcanzar un desarrollo integral de todos sus individuos y que cuenten con las herramientas cognitivas necesarias para analizar la información de forma crítica y obtener fundamentos sólidos para mejorar sus condiciones sociales.

Referencias

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F: Ed. Trillas.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: Fondo de cultura económica.

“LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA LO QUE BUSCA ES UN CAMBIO MÁS ESTRUCTURAL”: RELACIONES, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO Y EL PUEBLO MAPUCHE EN CHILE

ENTREVISTA A CARMEN GLORIA GARBARINI, MARCELO FLORES, DIEGO SANDOVAL Y ÁLVARO UGUÑO

Alvaro Adriazola Uribe

Universidade Federal da Bahia, Salvador
de Bahia, Brasil.

alvaro.adriazola@hotmail.com

Carmen Gloria Garbarini es traductora inglés-francés-español por la Pontificia Universidad Católica de Chile, con estudios de posgrado en lingüística por la Universidad de Montréal. Desde 1995 trabaja en el Departamento de Lenguas de la Universidad Católica de Temuco en la carrera de Traducción Inglés-Español. En esta institución ha tenido diversos cargos de gestión académica y en los últimos años ha estado a cargo de diversos proyectos de la Vicerrectoría Académica relacionados con temas de interculturalidad.

Marcelo Flores es académico de la Universidad Católica de Temuco hace 15 años. Su formación es en Medicina Veterinaria por la Universidad Austral de Chile (2001), donde también recibió el grado de Magíster en Ciencias Veterinarias (2009). En la actualidad es Director General Estudiantil en la Universidad Católica de Temuco.

Diego Sandoval es Psicólogo (2010) y Magíster en Psicología (2014) por la Universidad de la Frontera, Chile. En la Universidad Católica de Temuco es el Encargado del Programa de Relaciones Estudiantiles.

Alvaro Uguño es Antropólogo de la Universidad Católica de Temuco y Diplomado en Formación por Competencias de la Universidad de Deusto, España. Actualmente es coordinador del Programa de Compromiso Regional de la Vicerrectoría Académica en la Universidad Católica de Temuco.

La Universidad Católica de Temuco (UCT) vive un aumento constante en los últimos 10 años en el porcentaje de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, pasando de 16,81% el 2010, para 31,71% el 2019. Por tanto, nos parece de suma importancia la experiencia que tiene que haber dejado hasta el momento, el duplicar el porcentaje de estudiantes reconocidamente indígenas en la UCT, teniendo como foco de la entrevista las relaciones interculturales en sus diferentes dimensiones, desde la mirada, conocimientos y aprendizajes de cuatro profesionales con cargos diversos dentro de la universidad. Dada las diferentes formaciones de los entrevistados, se generó una conversación multidisciplinar que enriqueció la entrevista.

Es necesario informar a los lectores que la preparación y realización de esta entrevista coincidió con el estallido político-social vivenciado en Chile en el mes de octubre de 2019, es así que intentamos, con la solidaridad intelectual de los profesores, incluir la contingencia del país a la entrevista agendada previamente.

Iberoamérica Social (IS): Como inicio para nuestra entrevista sería necesario saber, según sus antecedentes, en la actualidad, ¿cuál es la situación de la educación intercultural en la Universidad Católica de Temuco?

Carmen Gloria (CG): Para contextualizar al día de hoy, voy a ir brevemente a la historia de cuándo y cómo se creó esta universidad. Se creó a fines de los años 50 al alero de la Iglesia Católica, con la participación activa de muchas personas del mundo civil, interesadas en el desarrollo intelectual y profesional de los jóvenes de la región. Se llamó entonces Escuelas Universitarias de La Frontera o Universidad de La Frontera, y se abrieron carreras del ámbito de la educación, como las pedagogías en inglés y en castellano, y carreras técnicas. Al poco tiempo, pasó a depender de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). [...] Entonces, con respecto a la pregunta, un dato interesante



es que desde el comienzo de esta universidad se organizaron lo que se denominó las semanas indigenistas, en que participaban académicos de Santiago, de Concepción y de Temuco.

IS: ¿En que época se hacían esas semanas indigenistas y cuál era su foco?

CG: En los 60' [...] Los énfasis de las semanas indigenistas son bastante interesantes. Se abordaron diversas temáticas desde la lingüística del mapudungun¹, las ciencias sociales, la antropología, la cultura mapuche, y

¹ Lengua hablada por el pueblo mapuche.

se invitaba en un comienzo a representantes del pueblo mapuche a que dieran a conocer sus expresiones artísticas... así, entonces, mientras por una parte se hablaba acerca la lengua mapuche, por ejemplo, con el profesor Adalberto Salas, un magnífico estudioso de la lengua mapuche, por otro lado, había presentaciones de bailes y manifestaciones folclóricas. Luego, años después, los mapuches comenzaron a solicitar otro tipo de participación, que no fuera solamente mostrar sus joyas o los tejidos y el baile, querían mayor participación, lo que fue compartido por los organizadores de esas jornadas. Entonces ya se les invitó a participar como público y ellos opinaron, y después se les invitó como ponentes. [...] La última semana indigenista se realizó en 1993, ya con la participación activa de la doctora Teresa Durán, un ícono de las ciencias sociales, quien desarrolló una línea antropológica propia de acá ligada al mundo mapuche. [...] Posteriormente, todas las publicaciones se comenzaron a hacer con equipos conformados por personas mapuches y no-mapuches, cambiando la forma de estudiar a los indígenas, para estudiar lo indígena con los indígenas.

IS: Nos estaba relatando un poco de la historia de la Universidad Católica de Temuco....

CG: Ya en los 90', con la autonomía de la universidad, que pasa a ser Universidad Católica de Temuco (UCT), se reinstala la carrera de Antropología, con menciones en etnolingüística y en antropología aplicada, cuya directora y maestra fue la doctora Teresa Durán. Hoy, algunos de sus discípulos están actualmente en la universidad y siguen este modelo de una antropología más participa-

tiva.

IS: Y en esta historia de la UCT, ¿existe un momento en que la institución, de forma más oficial, incluye la interculturalidad como parte importante de su quehacer?

Marcelo Flores (MF): La institución siempre ha estado ligada desde su misión con los temas interculturales, ahora bien, siento que siempre desde iniciativas aisladas y poco articuladas.



Con el pasar de los años se decide de manera más formal abordar estos temas, ya de una manera institucional, un poco emplazado por la región donde estamos inmersos y también, como una manera de reivindicar esta asimetría que ha existido por muchos años, respecto del pueblo mapuche. Lo que quiero señalar es que no es una decisión desde hoy día, sino que es más bien un proceso de reconocimiento de la cultura, muy dialogado y con mucho aprendizaje, y que se desarrolla en ámbito de mucha desconfianza. En resumen, nace como un responder a una región, a una relación de asimetría y de

reivindicación del pueblo mapuche.

CG: Hay que considerar que últimamente se han ejecutado varios proyectos Mece-sup, financiados por el Banco Mundial y por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para hacer estudios relacionados con estudiantes de pueblos originarios. Ha habido y sigue habiendo una actitud "extractivista", que ha provocado y provoca diversas reacciones, por sentir que "se aprovechan de nosotros". [...] En los años 90' se creó la carrera de Pedagogía Básica Intercultural, proyecto que fue financiado por el Ministerio de Educación. A la fecha, sigue siendo la única carrera en Chile que forma profesores preparados para atender a niños mapuches en escuelas rurales.

IS: ¿Y que motiva la creación de la carrera de pedagogía básica intercultural?

CG: [...] Supongo que fue para dar respuesta a los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se abrieron escuelas de educación intercultural bilingüe en los campos, pero no iban profesores interculturales, debido a que se daba una educación monocultural, alejada de la realidad mapuche, muchos niños no entendían lo que los profesores decían, entonces los estudios indicaban que los niños mapuches eran menos inteligentes o tenían problemas cognitivos. Y resulta que los profesores no sabían mapudungun. Entonces, la responsabilidad de la Facultad de Educación, y también de las otras, es integrar conocimientos mapuches en la formación para que quienes se gradúen en la UCT conozcan algo del con-

texto en que van a trabajar.



IS: Pensando en los estudiantes, ¿qué ha hecho la universidad para favorecer la relación intercultural, entendiendo que existen estudiantes que no pertenecen a pueblos originarios y estudiantes que si pertenecen?, ¿qué hace la universidad en ese sentido?

Diego Sandoval (DS): Antes que todo, cabe decir que uno de los elementos que han facilitado el trabajo intercultural en la universidad ha sido el destacado rol propositivo de la Agrupación de Estudiantes Mapuche Mew, quienes hace unos años pasaron del reclamo a la propuesta de actividades concretas, en las cuales ellos pudieran jugar un rol protagónico en la implementación de acciones de educación intercultural. Esto coincidió con la voluntad política de la rectoría de trabajar estos temas y con la oportunidad de postular proyectos del Ministerio de Educación, que permitieron, por ejemplo, que hace unos años en la universidad se construyera una ruka, donde permanentemente se realizan cursos de lengua mapuche y que en torno a ese espacio, todos los años se lleven a cabo

actividades como el Wiñon Antü².

CG y MF: En esa época (2014) se genera, por parte del Ministerio de Educación, los planes de mejoramiento en la línea pueblos originarios.

MF: [...] Ahí vino la voluntad política de la UCT de querer postular a un Plan de Mejora en la línea de pueblos originarios, en principio con información bien poco precisa para ese momento, porque, de hecho, la principal hipótesis con la que se planteó el proyecto, [...] era que el estudiante de pueblos originarios tenía un rendimiento académico menor, porque se asume que viene de las comunidades rurales. Al corto andar, esta hipótesis fue absolutamente desechada. Ese proyecto tenía como fin el acompañamiento académico, pero también tenía que ver con la apertura para crear instancias de educación para toda la comunidad universitaria, cosa que se pudiera crear un ambiente mucho más afable para el estudiante mapuche que viniera a la Universidad. De estos proyectos se recopiló información de casos como el de una estudiante que comentó que cuando iba a una oficina administrativa, no le entendían cuando saludaba, lo que le generaba una barrera "natural" para poder desenvolverse. Lo anterior se hace más complejo si uno extrapola este actuar en el día a día en la sala de clases, en el servicio médico y en el deporte, por dar unos ejemplos.

CG: Hubo un despertar del reconocimiento. Frente a todos los desencuentros que han ocurrido en esta región desde hace tanto tiempo, también los jóvenes se replantearon

y dijeron "ya, cómo podemos nosotros recuperar el ser respetados, recuperar nuestra cultura y que nuestra cultura sea respetada", y lo que muchos tomaron como primera bandera de lucha fue la lengua. Entonces se empezaron a organizar y crearon internados lingüísticos, se asesoraron por personas que sabían enseñar lenguas, fueron al extranjero algunos y se formaron, trajeron profesores; así empezó esta especie de cruzada por aprender la lengua. [...] Posteriormente se ha dado paso al uso de la lengua como una forma de provocación, en el sentido de "yo tengo derecho a hablar mi lengua". Entonces hay un trabajo de "no a la violencia, pero sí a la lengua".

MF: Estos proyectos vinieron a organizar muchas iniciativas o articular otras que ya existían.

CG: Fortalecer también, porque, por ejemplo, la universidad siempre ha ofrecido cursos optativos a los estudiantes. Todos esos cursos tienen competencias genéricas de la universidad, que son obligatorias. Una de ellas es Respeto y Valoración de la Diversidad. Entonces se fortaleció y se crearon más cursos en esa línea, por ejemplo, de Onomástica Mapuche, de Cultura Mapuche, de Historia Mapuche.

IS: En el año 2017 ustedes trabajaron, dentro del marco de uno de los proyectos, para la publicación del libro "Weke az mapuchegen zugu mew", que comparte historias autobiográficas de estudiantes mapuches de la UCT. Una de estas historias es la de Cristian Antümilla, que hace un grado

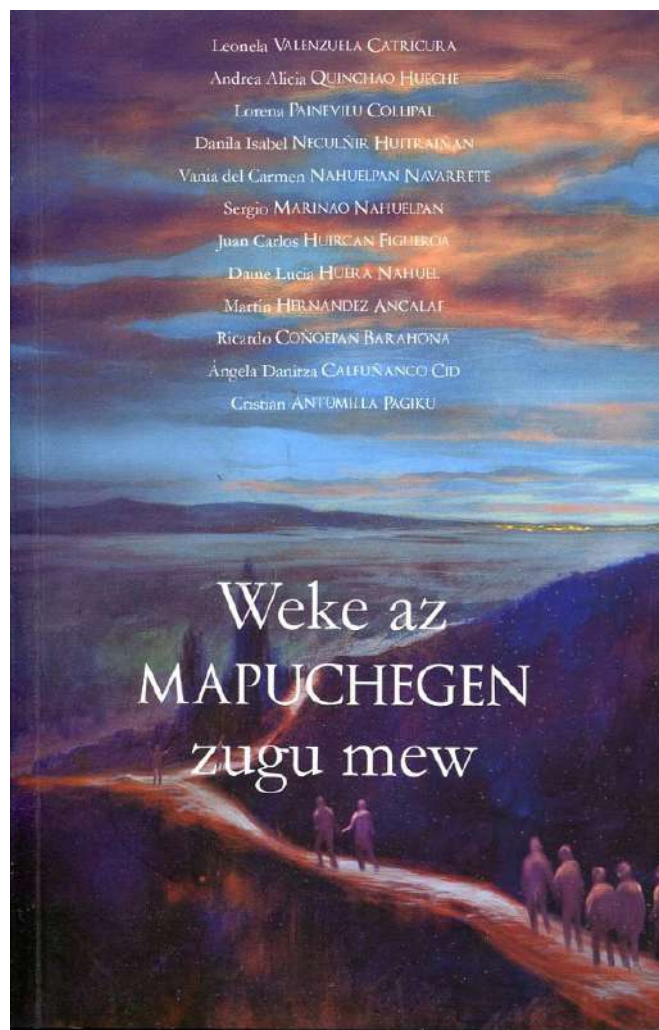
² Regreso del sol (aproximadamente el 24 de junio), reinicio del ciclo solar.

de mea culpa, pero también un realce del movimiento que ellos habían hecho por la parte del idioma, pasando de agentes pasivos para una más activa, donde empezaron a mover la temática a nivel de la universidad, y planteaba ciertos desafíos, como, en la percepción de él, de que la universidad debería caminar para ser una institución de educación superior bilingüe (español-mapudungun). ¿Eso es viable?

CG: Ellos solicitaron que toda la universidad aprenda mapudungun. En ese sentido, se han dado cursos de mapudungun, y se siguen dando gratuitamente en las horas de franja que la universidad tiene los días jueves, donde no se puede hacer clase, y entonces todos los integrantes de la comunidad universitaria podemos asistir a diferentes cursos que se ofrecen, y es ahí, a través de los proyectos, que hemos dado cursos de lengua mapuche a distintos niveles, porque hay gente que habla un poco, entonces puede seguir practicando su lengua. Además, hay cursos de historia mapuche, de Ser persona (que es muy interesante, porque hay proceso en la cultura mapuche para ser persona), de religiosidad, de artesanía.

IS: En las historias de los estudiantes Cristian y Leonela, dentro del libro mencionado, resaltan la actitud de la universidad, que era bastante abierta a la temática de la interculturalidad, bastante receptiva. Indican que una vez que se comenzó el movimiento de ellos, no encontraron resistencia.

CG: Mira, ha habido un tránsito muy interesante, qué bueno que se toca ese tema, porque hemos hecho, desde el Departamento de Lenguas y desde otras unidades académicas, presentaciones de libros con académicos o intelectuales mapuches. Un grupo de intelectuales mapuche de distintas disciplinas crearon la Comunidad de Historia Mapuche, con los que firmamos un convenio de colaboración en investigación y docencia. Entonces, varios de ellos se han integrado como docentes y ya están participando en cursos optativos, y hemos hecho algunas asesorías bien interesantes. Entonces, en esta línea de defender su lengua y cultura, muchos de ellos, incluido José Quidel, nuestro asesor, han hablado media hora en mapudungun en eventos; hemos tenido que hacer un acuerdo, 10 minutos en mapudungun y después castellano, porque cuando solo deciden hablar en mapudungun, muchas personas se iban porque no entendían o se



mento de Lenguas y desde otras unidades académicas, presentaciones de libros con académicos o intelectuales mapuches. Un grupo de intelectuales mapuche de distintas disciplinas crearon la Comunidad de Historia Mapuche, con los que firmamos un convenio de colaboración en investigación y docencia. Entonces, varios de ellos se han integrado como docentes y ya están participando en cursos optativos, y hemos hecho algunas asesorías bien interesantes. Entonces, en esta línea de defender su lengua y cultura, muchos de ellos, incluido José Quidel, nuestro asesor, han hablado media hora en mapudungun en eventos; hemos tenido que hacer un acuerdo, 10 minutos en mapudungun y después castellano, porque cuando solo deciden hablar en mapudungun, muchas personas se iban porque no entendían o se

miraban el celular cuando hablaban mucho tiempo en esta lengua desconocida. Se ha seguido con la reivindicación de la lengua, diciendo que "¿por qué si viene un extranjero le ponen un intérprete y si yo hablo en mapudungun no lo hacen?", entonces varios han decidido hablar solo en mapudungun como un acto de rebeldía. Pero con el paso del tiempo, se ha visto un cambio, ahora pese a que los oradores mapuches hablan mucho en mapudungun, las personas no se van, se quedan escuchando, tratando de entender algunas palabras que les hagan sentido.

IS: ¿Pero todavía sin colocar un traductor?

CG: Sí, en ocasiones ha intervenido un(a) intérprete. Hemos hecho diferentes formas de interpretación, yo creo que todavía no acertamos bien. La última vez que hicimos un coloquio, dos personas hablaron en mapudungun, pero una de ellas mostró un power point en castellano, entonces se expresan oralmente en mapudungun, pero la presentación está en castellano, por lo que las personas pueden escuchar algo que no entienden, pero consiguen seguir lo presentado. Entonces fue una actitud que ellos tomaron para hablar la lengua y no tener que volver a hablar, porque antes, en muchos casos, se demoraban el doble, al ellos mismos hacer la traducción.

IS: En esa línea del idioma, ¿cual es, viéndolo en la situación real de la institución, la preocupación de lo plateado por el estudiante, de que se transforme en una universidad bilingüe?. Porque uno ve mallas

curriculares nuevas que se están construyendo en la UCT y traen inglés, por ejemplo.

CG: Antes era obligatorio en la universidad el inglés.

IS: ¿Pero el mapudungun todavía está en desnivel de importancia?

CG: Sí, como lengua sí. Se está enseñando cultura, se está integrando en todas las carreras, ya van sobre 10 carreras que la tienen. Conocimiento mapuche con expertos en las disciplinas. Pero incorporar una lengua es distinto, ni siquiera hemos podido reincorporar el inglés. Porque se necesitan muchas horas, entonces se están dando estos cursos, pero no son cursos mínimos/obligatorios, son optativos, y ha ocurrido que los estudiantes cuando tienen exámenes de sus propias disciplinas, abandonan estos cursos.

DS: Yo creo que, para proyectar una universidad bilingüe, como se planteó en un momento, primero se deben dar algunas condiciones en el contexto que faciliten la valoración y la práctica del mapuzugun³. Actualmente no existe una política de lengua mapuche clara y establecida en la Región de la Araucanía.

CG: Claro, pensemos que en los servicios públicos en otros países se exige, por ejemplo, ser bilingüe español-guaraní en Paraguay, aquí no hay nada de eso. La motivación es personal de reivindicación, pero además se requiere de muchas horas de trabajo y se quitarían para aprender una lengua que no se conoce.

³ Otra forma en que se denomina la lengua mapuche.

DS: Lo otro es que tampoco en la educación básica y media se observa una intencionalidad decidida de ubicar el mapuzugun como una segunda lengua. Entonces, si nos pusiéramos en el caso de que se decida ser una universidad bilingüe, nos vamos a encontrar con un escenario en que van a llegar estudiantes de enseñanza media que no saben absolutamente ninguna palabra, y entonces el esfuerzo institucional que habría que realizar sería mayúsculo. Un ejemplo de esto es que, en el día de hoy, en la mayoría de los colegios se enseña inglés durante los doce años de enseñanza básica y media, terminando su trayecto escolar con competencias bilingües muy bajas. Por el momento creo que hay que avanzar en trabajar con las personas que están interesadas en estudiar mapuzugun para que tengan la oportunidad de hacerlo, tanto aquí en la universidad como en la región, e intentar hacer crecer los círculos de conversación. De esta forma, promover que se converse en mapuzugun no solamente en la feria o en el campo, que es donde tradicionalmente se hace, sino que se visibilice que en la ciudad también se conversa en mapuzugun, incluso en espacios no tradicionales como la universidad.

IS: Respecto a la formación, Cristian (del libro autobiográfico) describe como un predominio de formación profesional monocultural lo que se imparte en la UCT. ¿Ustedes tienen conocimiento de profesionales que ya se graduaron monoculturales, que tuvieran algunas dificultades en la región o en otro lugar por esa formación monocultural, para desenvolver su profesión en contextos de pueblos indígenas?

Álvaro Ugueño (AU): Mira, este año 2019 la carrera de Medicina Veterinaria nos llamó y fuimos con el asesor cultural porque, por la versión que ellos tenían, algunos egresados que volvían a la universidad a algunos cursos de educación continua, manifestaron que, claramente en lo "técnico" les estaba resultando muy bien su trabajo en los territorios, pero justamente la pertinencia cultural era lo que no tenían. Entonces el Jefe de Carrera se atrevió y en un curso de desarrollo rural, que está como en cuarto año, introdujeron las temáticas del mapuche kimün⁴.



MF: Es Práctica Social Integrada el curso.

AU: Sí, en ese curso se hizo una adecuación o innovación, nosotros logramos que Luz Marina Huenchucui, que es una profesora con Magíster en Trabajo Social, participara en un módulo de ese curso (cinco clases completas), con los contenidos de socio-filosofía mapuche, cosmovisión, aspectos generales de la cultura, algunos componentes culturales y protocolo del manejo animal. Por lo que nos comentó la profesora, fue bastante bien acogido por los estudiantes, siendo un curso de poco más de 40.

MF: Para complementar, lo que sé, por los colegas veterinarios que trabajan en algunos Programas de Gobierno como los PDTI, es que las personas mapuches que se dejan asesorar desde el punto de vista técnico

⁴ Conocimiento mapuche.

quedan muy agradecidas. En estos casos, la gran mayoría tiene la capacidad de pasar por alto quizás algún desconocimiento, porque también entienden que no todos tienen que saber de su cultura y así lo respetan. Pero también hay aquellos que no están dispuestos a asesorarse y sencillamente lo toman como una amenaza y también con bastante desconfianza. El mejorar las relaciones con disposición y convencimiento, desde mi punto de vista, cada vez va a ser más necesario, porque también las universidades, la región y el gobierno han decidido, en cierta manera, políticamente, vincularse más con el territorio, [...] y es aquí donde la UCT se ha involucrado haciendo pequeños gestos que permitan dar ciertas señales de que aquí estamos dispuestos "a". Ejemplos de eso es el izamiento del Wenu foye⁵ o la construcción de la Ruka⁶.

IS: Entendemos que la relación del pueblo mapuche y el Estado es históricamente de tensión. ¿Y como es la relación de la UCT con el pueblo mapuche?

AU: [...] la universidad tiene una tradición histórica, desde sus inicios, de relación con el pueblo mapuche. Gran parte desde la investigación, donde la antropología de alguna forma ha liderado; al comienzo una antropología con tintes muy indigenistas, la que ha ido transitando a una antropología aplicada más comprometida. [...] En esta historia de relaciones entre la universidad y el pueblo mapuche, al comienzo de la primera década del 2000, se produce una interrupción y semi-ausencia de esta relación, es hasta el año 2012 que se retoma una manera de interrela-

cionarse más horizontal. La política pública también cambió y nos "obligó", por decirlo así, a tener que entrar en una relación distinta con el territorio. Ahora ¿que ocurre en esos primeros años del 2000?, lo que hemos indagado y descubierto es que el sistema de educación superior en el país cambia, y por tanto nos obliga a poner la hoja de ruta en otro lado.

CG: Se internacionaliza.



AU: Las universidades se complejizan, se produce la cobertura o masificación de la matrícula y se introduce la discusión por la calidad, lo que genera que se instalen los indicadores de docencia, donde tenemos que trabajar por la retención y la titulación oportuna, entre otros. Entonces las universidades comienzan a tener un desfase en sus procesos históricos. Si bien intuíamos que teníamos que volver a ser más horizontal la manera de vincularnos, hay que ser bien honestos que, gran parte de lo que hicimos o lo que hemos hecho, si bien hay voluntades políticas de las autoridades, ha sido porque el movimiento social mapuche nos interpeló.

IS: ¿Cuándo hablamos de movimiento social mapuche, estamos pensando en los que

⁵ Bandera mapuche.

⁶ Casa, vivienda mapuche.

están fuera de la universidad y/o los que están dentro?

CG: En todos, porque los estudiantes traen sus reivindicaciones a la universidad y le exigen a la institución ciertas cosas.

AU: Desde el retorno a la democracia ha existido distintas comisiones que han abordado el mal llamado "conflicto mapuche", y pocas han resuelto algo. Si vieras la cantidad de informes que hay. Si lo que se ha trabajado sobre el pueblo mapuche es casi al nivel de la Comisión Rettig⁷, por toda la cantidad de información que hay. La universidad siempre estuvo acompañando esos procesos. Hasta ahora en la última comisión, que fue la que dirigió el obispo Vargas. Entonces, como decía Marcelo, es el movimiento mapuche que nos ha requerido y nosotros hemos tenido que ir haciendo los ajustes, ir moviéndonos en distintos planos. Primero en un plano político, tuvimos que reflexionar que "involucrarnos tiene una dimensión política que sobretodo, primero, es reconocimiento y reivindicación" y ante esos no nos podemos hacer los desentendidos y dijimos "sí, pero hay que ir dialogando y avanzando por etapas". En esa trayectoria última de estos 6 años, si bien se ha ido dando este ir y venir, también el mundo académico más crítico nos ha planteado que somos muy tibios, pero junto a ellos hemos ido descubriendo que estos fenómenos se han ido dando paso a paso.

IS: Nos gustaría que nos cuenten un poco ¿cuales han sido los resultados de los proyectos, porque este libro sobre las narrativas de los mismos estudiantes mapuches es

un producto o un resultado de uno de los proyectos, pero que otros han tenido?

CG: Lo mejor de esto es que hemos aprendido mucho como personas y como institución.

MF: Yo creo que en el primer proyecto (PM UCT1404), hubo más aprendizaje del equipo que productos concretos, porque, por ejemplo, a las tutorías académicas pares no llegaban muchos estudiantes porque no había confianza, entonces el tema de la desconfianza descubrimos que era un factor gravitante que era necesario trabajar de manera seria y dispuesta, para poder comenzar con el proyecto.

CG: Efectivamente, había mucho trabajo y tiempo para crear las confianzas, porque teníamos un asesor, se trató de hacer algunos grupos, pero creo que nunca logramos lo que nos habíamos propuesto, porque pensábamos que lo conseguiríamos en menos tiempo, y el Ministerio nos exigía también rapidez.

MF: A eso me refiero, aprendizajes en eso, en conocer los tiempos, en respetar también, porque uno dice «no, si yo respeto la cultura, pero tampoco me involucro», pero otra cosa es respetarlo y compartirlo, de estar ahí y también ponerse en el zapato de la otra persona, tratar de tener esa capacidad, que a mí me costó mucho más que probablemente a otros integrantes del equipo. Entonces productos como tal, claro, si hablamos de productos, el libro es un producto, se hicieron videos, señaléticas, diferentes tipos de

⁷ Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación que fue creada en 1990 con el objetivo de contribuir al esclarecimiento de las principales violaciones de los derechos humanos cometidas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990.

talleres, etc.

CG: También la creación del Grupo Inake-llufe⁸, estos estudiantes son mapuches, se forman, profundizan en su cultura y ayudan a otros, eso está bien organizado, tienen algunas funciones determinadas en actividades como el We Tripantu⁹, es un avance importante del primer proyecto, ya que se institucionaliza, queda en el calendario académico esta celebración del año nuevo con todo lo que eso significa, es decir, que es una semana de actividades, conversatorios que cada año tienen un tema distinto en torno a la cultura mapuche, con invitados mapuches y no mapuches, la celebración propiamente tal, la comida, actividades culturales, proyección de alguna película, presentación de grupos musicales mapuches, con bastante participación de la juventud.

AU: Yo creo que, en la línea de lo que dice Marcelo, claro, nosotros podríamos enumerar todas estas cosas, que ya han sido nombradas, pero creo que, primero que todo es un aprendizaje en la gestión.

IS: Ustedes nos indicaban que estos proyectos nacen porque se abre una línea de fondos desde el Ministerio de Educación. En ese sentido ¿cómo se toma la decisión de concursar esos fondos?

AU: Estos proyectos son instrumentos de la política pública donde nos invitan a participar. De hecho, nosotros al comienzo dudamos justamente por la fragilidad de las relaciones con el pueblo mapuche. Por ejemplo, en el primer proyecto el foco que el minis-

terio quería era la mejora sustantiva de los aprendizajes de los estudiantes mapuches para que no se fueran de la universidad. El BID tenía un supuesto, que fuimos derribando de a poco, que surge de las experiencias de ellos con otros pueblos, porque el supuesto que ellos tenían, mirando realidades de otros pueblos indígenas de la región, era de que por ser indígenas no aprenden.

CG: Porque su pensamiento es distinto y su lengua es diferente.

AU: No deja de ser racista el argumento, pero dijimos "no, aquí hay otros elementos que hacen que los estudiantes renuncien a la universidad". Lo que hemos ido viendo y en otros países lo conocimos también, es que siguen existiendo prácticas totalmente monoculturales, con una interculturalidad muy frágil, si es que la hay, y con racismo dentro de la universidad.

IS: Ahí se tocó un tema que sería interesante abordar, que sería el saber si ustedes han percibido conflictos dentro de la universidad y de qué tipo, entre estos estudiantes que pertenecen y los que no pertenecen a pueblos indígenas, o talvez docentes, en definitiva, con miembros de la comunidad universitaria.

DS: La mayoría de los conflictos que nosotros hemos abordado quedan un poco en lo informal, no tenemos cifras oficiales, por ejemplo, de cuantas situaciones de discriminación hemos podido observar, esa estadística no se ha construido todavía. Y en lo anecdótico, a uno le llegan comentarios

⁸ Persona que ayuda a ayudar.

⁹ Año nuevo mapuche.

de estudiantes, por ejemplo, uno que ha dicho que sus compañeros lo miran raro, que se alejan de él por ser mapuche, por hablar mapuzugun, por distintas razones.

CG: Señala que esto le sucede también en la locomoción colectiva, no solo en la universidad, dice que, si el asiento del lado donde está él va vacío y si él va con su ropa mapuche, nadie se sienta a su lado.

IS: Por lo que nos relatan, la interculturalidad parece ser una necesidad, pero también un desafío que ha ido enfrentando la universidad. En ese sentido, ¿hay una decisión política de la UCT de ir avanzando de forma concreta en el asunto?

AU: [...] En el proceso de acreditación institucional, se genera la discusión de si asumimos, comprometidamente, incorporar como un proyecto de mejora estos componentes, y luego de mucho diálogo se asume que queda incluido, lo que nos compromete en cinco años a trazar rutas en varios sentidos.

IS: ¿Podrían nombrar algunos de esos sentidos?

CG: De conocimiento básico, fundamentado en cada carrera profesional, con pertinencia disciplinar.

AU: Nosotros tomamos una decisión preliminar, que puede ir cambiando durante el camino a lo mejor. Los estudiantes desde el inicio han pedido más presencia del mapuzungun¹⁰, pero en el proceso de conversación con ellos, ya hemos llegado a un acuer-

do, [...] de que no podemos en el currículo poner mapuzungun porque, el peso del currículo no nos lo permite, por las presiones que hay dentro de las carreras donde cada línea disciplinar quiere más espacio. Nosotros tenemos alrededor del 15% de formación general, por tanto, todo el resto es formación disciplinar. Nuestros currículos en el país son bastante poco flexibles. [...] La predefinición que tomamos fue que esto se integra en cursos de las disciplinas, en contexto. Por ejemplo, en ese mismo curso que hablábamos de veterinaria. Es decir, no va a aparecer un curso particular, porque además existe el riesgo, a opinión personal, de transformar la universidad en un "gueto" cultural, por ejemplo, si yo pongo cultura y sociedad mapuche, entonces nunca va dialogar con la carrera, con la disciplina y con los colegas.

IS: ¿La intención es que permee completamente el recorrido curricular?

AU: Sí. [...] Nosotros hemos definido que el enfoque es de una interculturalidad crítica.

IS: ¿Y que se busca con ese enfoque de interculturalidad crítica?

AU: La interculturalidad crítica lo que busca superar es la perspectiva más utilitarista, funcional y muy pragmática que, en el fondo, es lo que hoy en día en la gran mayoría de las universidades existe; si tu miras algunas experiencias más avanzadas en el país y también en nuestra universidad, podríamos decir que son acciones funcionales y que se "visten de", pero la interculturalidad crítica lo que busca es un cambio más estructural.

¹⁰ Otra forma en que se denomina la lengua mapuche.

Entonces en esa discusión hoy día nosotros estamos, por ejemplo, a nivel de la Dirección de Docencia estamos definiendo como lo vamos a trabajar desde el próximo año con las carreras de la universidad. Las carreras cada cierto tiempo se renuevan, cada cinco años más o menos, porque cambian los enfoques, y para el próximo año son 10 carreras que se renuevan, entonces reflexionamos con la Directora de Currículo y me dijo "pero es obvio que debemos entrar con este nuevo enfoque en las 10 carreras que se renuevan".

IS: ¿Cómo ha sido este proceso de introducir la interculturalidad crítica en el currículo de las carreras?

AU: Con debilidades propias de quienes somos actores de esto, porque para los propios curriculistas que son encargados de estos procesos, esto es muy nuevo, entonces no lo conocen, no lo saben. Luego tenemos que trabajar a nivel de perfeccionamiento de profesores. Y, por otro lado, dentro de las carreras, también hay tensiones, porque naturalmente hay gente que no comparte esta visión. A nosotros, en algún momento, nos han acusado de que estamos "mapuchizando" la universidad. Dentro de la Vicerrectoría Académica también hay tensiones y si bien puede haber voluntades políticas superiores, hay equipos intermedios que te dicen "yo no creo en esto, ¿por qué yo voy a tener que dejar espacio para formar en esto y pierdo en esto otro?". Hemos visto que hay desempeños profesionales impertinentes en los territorios y ante eso hay que hacer algo.

IS: ¿Pueden identificar inconvenientes para incorporar la interculturalidad en la universidad?

DS: Dejando de lado las actitudes intolerantes y las conductas de discriminación, las cuales se ven cada vez menos en la Universidad, hay al menos dos problemas para incorporar la interculturalidad. Uno es que existe una resistencia de tipo socio-política, la cual se da porque estamos en una zona de conflicto y hay personas que se han ubicado a uno u otro lado del mismo. Estas diferencias suelen dificultar la toma de decisiones en esta materia. Por otra parte, existe la barrera del desconocimiento, de no saber cómo se pueden hacer bien las cosas. Por ejemplo, es lo que pasa con algunos equipos de trabajo, donde se quieren hacer cambios, pero no se sabe cómo, se desconocen aspectos de la cultura, o una metodología que permitiría hacer estas modificaciones sin inconvenientes o con cierto nivel de calidad. Algo similar sucede con personas que han querido participar del Wiñon Antü pero que desconocen cómo hacerlo o cómo actuar en esas circunstancias. La invitación es a que participen con una actitud de respeto y aprendizaje, sin embargo, el temor a no hacerlo correctamente y a faltar el respeto, suelen dificultar la participación más ampliada.

CG: Se han ido creando distintas comisiones de trabajo. Se dio desde Rectoría un mandato de elaborar la política para la interculturalidad en la UCT. Entonces estamos trabajando con personas que representan distintas ideas y diferentes posturas, filósofos, antropólogos, sicólogos, lingüistas expertos en la lengua mapuche, profesores, estudiantes, abogados y académicos mapuches, para hacer la política. Eso va a ser un "paraguas", me imagino que servirá de sustento y que dé garantías que la institución sí está trabajando en esa línea. [...] También

con asesoría cultural, porque obviamente se necesita.

IS: En el sentido de los desafíos que se plantearon para la próxima evaluación de acreditación, se entiende que el cuerpo docente, en su mayoría, se podría decir que no tiene formación intercultural. ¿En eso tienen algunas acciones pensadas y de qué tipo?

AU: Hoy día en lo concreto tenemos un diplomado de gestión de jefes de carrera, donde ya aparece en un primer módulo estos contenidos, también en el diplomado de docencia universitaria, pero son opcionales; bueno, el de jefes de carrera es para todos los jefes de carrera de la universidad, pero el de docencia universitaria, ese es para los profesores que quieran. Ahora, el plan que tenemos que idear es cómo, en la medida que vamos a ir avanzando con estas carreras tenemos que hacer formación docente.

CG: Con este proyecto también estamos haciendo formación a todos los equipos de profesionales de la gestión académica, porque como es un proyecto más académico, incluye no solo la incorporación de conocimiento en pregrado, sino además la formación de quienes dirigen la institución, entonces, por ejemplo, en el diplomado de gestión para los jefes de carrera, hay un módulo en esta línea. También se agregó un módulo de formación en el Colegio de Ayudantes y Tutores Pares, y se creó un programa de formación para la rectoría, las vicerrectorías y las direcciones que dependen de estas. Además, todos los años se hace una jornada de bien-

venida a quienes se integran a la universidad, es decir, docentes, funcionarios, profesionales, administrativos, en la que se ha participado con la finalidad de sensibilizar. Les decimos "ustedes vienen llegando a esta universidad, que se ha puesto como tarea la incorporación de aspectos de la cultura mapuche en distintos niveles".

IS: ¿Cómo se han ido gestando estos avances y acciones realizados, pensando en la interacción universidad - pueblo mapuche?

AU: [...] Lo que pueda ocurrir aquí en la universidad es reflejo de lo que pasa en la sociedad regional y en una trama de relaciones frustradas, donde las relaciones interétnicas no han sido lo recurrente. En 2013, intuíamos que nosotros necesitábamos avanzar en esto de otra manera, y esa otra manera era rompiendo con el paradigma más clásico que era, seguimos siendo los huincas¹¹ los que queremos mirar al Pueblo Mapuche y por tanto, solo desde acá buscamos relacionarnos y buscamos soluciones a estos mismos temas. Entonces le preguntamos a un profesor, de un curso electivo que teníamos en ese tiempo, "¿que deberíamos hacer?", entonces él nos dijo que lo que había que hacer era convocar a distintas personalidades mapuches territoriales, no los intelectuales, y que sean representativos de las diferentes identidades territoriales, entonces se configuro un primer grupo y ellos lo que logran, con un trabajo de un semestre, es un documento que es bien interesante, primero tiene una parte muy política que es de búsqueda de reconocimiento, que es una abierta queja, declara-

¹¹ Personas no mapuches.

ción de principios y de cómo la universidad también ha sido parte de la deuda histórica, indicando como la universidad debe cambiar su relación con el pueblo mapuche. La segunda parte del documento es súper interesante porque ellos hacen una analogía entre el kimeltuwün, que es el modelo de formación mapuche, con lo que son los modelos formativos actuales de la universidad, ellos hacen el esfuerzo y encuentran grandes similitudes, que van en relación a la preocupación de ambos por una formación integral que forma valores, ellos dicen que "no estamos caminando por rutas tan lejanas, hay puntos de encuentro". Eso es interesante porque, [...] se pasa a una apertura, donde ellos dicen al final, en la última jornada de cierre, "podemos seguir juntos"; eso, si vamos al análisis del fenómeno es, vuelven los mapuches a poner la esperanza en que las relaciones se pueden establecer y que el diálogo es lo que te va a generar la posibilidad de avanzar, lo que es muy interesante, porque imagina que con toda la historia frustrada que ha tenido el Pueblo Mapuche, porque las distintas formas de colonialismo siguen existiendo, pero ellos te vuelven a decir "les creemos", eso nos hizo a nosotros tener que mantener ese grupo, que se fue renovando en el camino, pero en que las identidades se han ido manteniendo. Con ellos durante cuatro años hemos estado trabajando en distintos planos. Y ellos, en la misma lógica de la aceptación, de la búsqueda de un reconocimiento, si bien ellos esperan un status distinto de ellos dentro de la universidad, han sido cautos y están a la espera. Pero no se han querido restar, estamos hablando que en esos grupos hay una

Machi¹², dos Lonkos¹³, un Ngenpin¹⁴, un Werken¹⁵, es decir, son autoridades. [...] Nosotros tenemos que asumir hoy día que rol le vamos a dar a ese grupo, porque hasta hace un año atrás, por estrategia nuestra, y ellos también lo sabían los mapuches, nosotros teníamos al grupo escondido, pero "guardado", porque era muy riesgoso saber que dentro de la Vicerrectora Académica tu tenías un grupo de personas que venía cada 15 días, cada 3 semanas, a conversar distintos temas y a asesorarnos. Nosotros sabíamos que por lo mismo que pasa en muchos lugares, si nosotros esto lo hacíamos público, lo más probable es que el grupo se nos cayera, porque desde todo, por ejemplo, llegaban ellos y personas preguntaban "¿que hacen estos mapuches aquí?", "llegan y ensucian, están hediondos". [...] Hemos ido avanzando, pero cuando tú te encuentras con esas trabas, de que, profesionales de los equipos nuestros son los que decían estas cosas, la secretaria, "¿porque anda el señor con la ramita en la mano?", "¿y no le puede decir usted que se lave?", así me decían, y yo le decía "ya, le voy a decir", pero no le decía, entiendes, esa era la estrategia para avanzar, pero también con ese grupo en muchas ocasiones, que también tuvimos desavenencias digamos, teníamos que decirles "sabe que de verdad no podemos", por ejemplo en un momento ellos querían que casi que el rector le diera un reconocimiento oficial y que el Lonko con el Rector se juntaran e hiciéramos un acto, y que lo hiciéramos en el Cerro Ñielol, pero tuvimos que decir "sabes que no, no se puede todavía", "¿pero porque no?, bueno, ¿hasta donde ustedes quieren?". Hemos ido avanzando, entonces

12 Chamán, agente médico mapuche.

13 Cabeza, jefe, autoridad tradicional mapuche.

14 Sabio mapuche.

15 Mensajero mapuche.

yo creo que ahí es interesante ver que esto sigue siendo una trama, se está escribiendo.

IS: ¿Ustedes consiguen estos temas, en alguna forma, conectarlos con la situación actual de Chile, con la crisis social actual del país que se está viviendo, es posible conectar esta falta o esta necesidad de interculturalidad?

MF: En parte, o sea, es una demanda que no fue lo que inicio todo este estallido, pero está presente, porque es una cosa más de las que no se han realizado para llegar a acercamientos. Así como tampoco lo han hecho con la AFP, la salud, etc., este es un tema que tradicionalmente ha estado restringido a una región y no siempre es un caso a nivel nacional.

DS: Una opinión personal [...], yo creo que, con todo este movimiento, ha sido una especie de bofetada en la cara para que en Chile nos miremos a nosotros mismos, tal como somos, con las dificultades que tenemos actualmente, y con las diferencias que tenemos. En este sentido entra toda esta discusión respecto a, "oye, también somos diversos culturalmente", y por eso es que dentro de las manifestaciones ha estado tan presente la bandera mapuche, por ejemplo, y hay una cierta simpatía también hacia la demanda por una sociedad que se reconozca diversa. Ahora, el movimiento de la calle tiene demandas bien claras y que son muchísimas, que no están aglutinadas todavía, pero que se aglutinan en el tema de la Constitución, yo creo que ahí hay también una oportunidad gigantesca para trabajar estas

temáticas.

AU: Hoy día lo mapuche está muy vigente, [...] entonces hoy día que las universidades regionales insertas en el Wallmapu¹⁶ no seamos capaces de tomar posiciones, es complejo, ya que vamos a tener que ir tomando posiciones, donde tendremos que ver las opciones sobre la nueva Constitución y el reconocimiento a los pueblos originarios.

CG: Claro, como entre los mapuches también hay muchas miradas, o sea, hay muchos líderes de opinión distintas, diversas, y eso tiene que ser respetado también por los grupos.

AU: Una cuestión es el reconocimiento constitucional a los pueblos originarios, pero después son las cuotas de autonomía, porque ahí vamos a "chocar en el área chica", porque la base es el reconocimiento y ojalá como un estado plurinacional o pluricultural, pero después ya, ¿si los pueblos quieren autonomía?, ¿gobiernos locales?, y ahí la universidad va a decir que ¿sí? va a decir que ¿no?, ¿vamos a cooperar?, bueno, eso se está construyendo desde ahora con la participación de los diversos estamentos en distintas instancias colegiadas.

CG: Creo que eso es la universidad, abrir espacios al diálogo, abrir espacios a la discusión, no ser líderes de opinión; son los académicos de las distintas Facultades quienes tienen ese trabajo.

MF: Pero no es tan así, siento que todos debemos participar decididamente en esto,

¹⁶ Territorio mapuche

pues todos somos ciudadanos y debemos cumplir nuestro rol, en nuestro trabajo en mi vida diaria, en el dialogo familiar, en el desarrollo de mi disciplina, en fin. En lo concreto, si la interculturalidad debe o no estar presente en este proceso que viene, depende solo de cada uno de nosotros. Yo esperaría que la Constitución reconociera a Chile como un Estado Plurinacional.

CG: Pero en esta situación se requeriría que los académicos lideraran los procesos en sus facultades, si quieren hacer conversatorios abiertos, cerrados, triestamentales, etc. Y eso, todos los académicos que son más críticos y más participativos han organizado muchas actividades, se han hecho muchas cosas en este momento. Tampoco puedes obligar a que la gente participe, creo yo, no sé, cada uno dirá. Pero como universidad me parece que hay que abrir los espacios y nuestro principal deber es formar.

IS: Y ya con lo último, que esto sería específicamente personal, si dentro de su experiencia en estas temáticas, ¿ustedes tienen algo que nos puedan compartir, así como vivencia significativa de interculturalidad, que les haya asombrado?

DS: [...] Una experiencia. Estaba colaborando con los chiquillos en un internado lingüístico aquí en la universidad. Una semana entera se quedaban aquí en la noche a alojar y aprendían mapuzugun. A mí me tocó trasladar a un Machi, al que habían invitado para participar en las actividades, [...]. Me tocó ir a buscarlo y a dejarlo un par de días en esa semana. Un día, bien tarde, como a la 1 de la mañana fuimos a dejar al Machi [...] en el autito en el sector Niágara, y por primera vez

me encontré con carabineros de arma larga, con escopeta en los caminos. Comentamos en el auto que “esto en la ciudad no se ve” y estamos al lado, estamos a 15 minutos de Temuco. También decían “sí, y tenemos en la noche helicópteros que andan circulando, alumbrando hacia los campos, no dejando dormir”. La reflexión tiene que ver con ver que esos también son estudiantes nuestros, que están viviendo esa experiencia a diario muy probablemente, y que esas vivencias no se están compartiendo, o por lo menos se comparten en un círculo muy cercano, muy cerrado, no permean necesariamente las conversaciones que tenemos en el día a día nosotros como profesionales, por ejemplo, [...] a menos que establezcamos un vínculo más profundo, entonces hay un golpe de realidad por lo menos.

IS: Yo creo que eso ejemplifica lo que, por las historias que cuentan los estudiantes en el libro, para ellos es vivir dos mundos, dicen “venimos acá y vivimos un mundo y nos adecuamos a vivir este mundo, sabiendo que nos formamos en otro, y no lo traemos”, entonces no hay una comunicación, ellos hacen una división, “voy para allá vivo ese mundo y después vengo para acá y sigo viviendo mi mundo”.

MF: [...] Yo vuelvo a comentar lo que hable hace un rato, ahora con un ejemplo, en algún momento tuve la posibilidad de en el marco de una actividad, de ir a buscar una Machi a su territorio y ellos me recibieron súper bien, probablemente habiendo incurrido en muchísimas faltas, primero porque llegamos tarde, tampoco fue bien instruido en cómo ir, porque también había que tener instrucción respecto a cómo llegar, en fin. Siempre

recibí buen trato creo yo, pero siempre en ese buen trato sentí la desconfianza, entonces eso a mí lo que me enseñó, es que construir la confianza verdadera será un trabajo de años.

CG: Yo podría contar una anécdota o algo que viví, porque en estas capacitaciones con los estudiantes, con el grupo Inakellufe fuimos a varias rukas a hacer trabajo, entonces en algún momento se pidió que cada uno dijera algo de su vida, [...] yo señalé que tenía una especie de contradicción profunda, porque había vivido en el campo y habían quemado la casa familiar los mapuches, entonces habíamos perdido el lugar de encuentro, en el que nos juntábamos como familia todos los años y ahora no podíamos ir ahí. Ya no tenemos la tierra; entonces el asesor cultural me dijo que eso no era nada comparado con lo que les había pasado a ellos, porque también les habían quemado a fines de 1800, tras la Pacificación de la Araucanía, la casa o la ruka donde vivían, entonces que estábamos en igualdad de condiciones. Entonces uno se queda así... con esta contradicción.

AU: Se comparten los planos de las experiencias, porque, por ejemplo, en una de las capacitaciones que hemos hecho a los equipos se produjo un diálogo, entre un profesional joven que dijo "yo vivo acá hace 30 años", porque el relator estaba contando parte de las historias de las relaciones mapuches con la sociedad nacional, donde este profesional dice "llevo 30 años acá y nunca había escuchado esto, y trabajando dentro de la universidad 10 años", entonces va y él increpa un poco al asesor cultural y le dice "¿porque ustedes los mapuches no nos han contado esta historia?", quien le plantea "¿pero cuando us-

tedes han permitido que nosotros le contemos la historia verdadera?", entonces ahí se produjo un diálogo, que creo que ese es el juego de la interculturalidad, [...] en el fondo yo estoy contigo, tú estás conmigo, te reconozco, no te reconozco, tienes tu verdad, yo tengo la mía, pero nos sentamos a conversar, esto ha sido una de las experiencias valiosas, ya que la interculturalidad incomoda, no es fácil, no cae bien, porque la interculturalidad te hace si o si abrirte a la otredad, auténticamente, no con un atisbo de apertura; es decir, creo profundamente en la diferencia y tu como eres distinto yo también lo soy, caminemos, y eso no es fácil porque todos tenemos sus sesgos, todos somos prejuiciosos, [...] la historia nos la han contado de otra forma, es decir, el mapuche era siempre en pretérito, no estaba el mapuche, entonces tu salías a la calle y veías al mapuche caminando, "¿entonces esta gente quién es?", "¿están disfrazados?", es decir, uno sigue escuchando en las casas "oye ahí viene la mapuchita a venderme la verdura" o que llega el We Tripantu, ahora que está más de moda, y los niños del colegio dicen "disfracémonos de mapuche", entonces ¿es para disfrazarnos?, una interculturalidad crítica no es esto, porque si no sigues poniéndote una máscara, y por tanto sigue siendo otra nueva estrategia de poder, sigue siendo supremacía, por tanto la experiencia profunda es volver primero a darme cuenta de que aquí hay hegemonías que hay que romper, pero hay que dar reconocimiento para los ambos lados, y que tenemos que aprender a conversar, sino no se puede, hay que aprender de los disensos.

ARTÍCULO DEL DOSSIER

LOS AM25 Y LA REINSERCIÓN FALLIDA, EL CASO DE LA UNSE EN SANTIAGO DEL ESTERO, ENTRE EL AÑO 2015 – 2019

Recibido: 20/09/2019 - Aceptado: 28/11/2019

José Daniel Carabajal

Universidad Nacional de Córdoba (UNC),
Córdoba, Argentina.

carabajaljose@yahoo.com.ar

Resumen: En 1995, la Ley Nacional de Educación Superior 24.521, a través de su artículo número 7, permitía a personas mayores de 25 años ingresar a institutos terciarios de educación y universidades públicas y privadas de Argentina, sin haber concluido estudios en el nivel secundario. Esta ley favorecía una reinserción educativa, elevando el nivel socioeducativo de los beneficiarios, lamentablemente los resultados no fueron los esperados, puesto que las dificultades en la vida de los adultos mayores de 25 años, impidieron que estas personas pudieran permanecer en el sistema educativo. Se analizará la educación como herramienta política por la cual, el Estado se vincula con la sociedad mediante una ley que expresa cómo será organizado el sistema educativo. Para el presente artículo se utilizó una estrategia metodológica cualitativa, se recolectó información sobre el ingreso de los AM25 de la misma universidad, se realizaron entrevistas a alumnos AM25 como así también a las autoridades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, quienes proporcionaron datos acerca de los mencionados alumnos. Se concluye que dicha política educativa fue insuficiente para lograr la permanencia de los AM25, pues existen factores exógenos (personales, laborales, familiares, etcétera) a la universidad que dificultan la continuidad de los alumnos.

Palabras claves: Educación, Universidad, Integración, Adultos, Ley

THE AM25 AND THE FAILED REINTEGRATION, THE CASE OF THE UNSE IN SANTIAGO DEL ESTERO, BETWEEN 2015 - 2019

Recibido: 20/09/2019 - Aceptado: 28/11/2019

José Daniel Carabajal

Universidad Nacional de Córdoba (UNC),
Córdoba, Argentina.

carabajaljose@yahoo.com.ar

Abstract: In 1995, the National Law of Higher Education 24,521, through its article number 7, allowed people over 25 to enter tertiary education institutes and public and private universities in Argentina, without having completed studies at the secondary level. This law favored an educational reintegration, raising the socio-educational level of the beneficiaries, unfortunately the results were not as expected, since the difficulties in the lives of adults over 25 years, prevented these people could remain in the education system. Education will be analyzed as a political tool through which the State is linked to society through a law that expresses how the education system will be organized. For the present article a qualitative methodological strategy was used, information was collected on the admission of the AM25 of the same university, interviews were conducted with AM25 students as well as the authorities of the National University of Santiago del Estero, who provided data on of the mentioned students. It is concluded that said educational policy was insufficient to achieve the permanence of the AM25, since there are exogenous factors (personal, labor, family, etc.) to the university that hinder the continuity of the students.

Keywords: Education, University, Integration, Adults, Law

Introducción

Desde que la ley Nacional de Educación Superior número 24.521 fue publicada con fecha 10 de agosto de 1995 cuya finalidad fue legislar sobre los niveles terciario y universitario del sistema educativo argentino, comienza a producirse el ingreso a la educación superior de la Argentina (ya sean universidades nacionales o institutos superiores provinciales), de personas mayores de 25 años con el secundario incompleto.

¿Pero cómo era posible que aquellas personas pudieran ingresar a las universidades nacionales? La mencionada ley así lo hacía posible a partir de su artículo número 7 el cual establece que:

Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Lamentablemente no se encuentra ninguna otra referencia, en la citada ley, sobre los Adultos Mayores de 25. Esta falencia reglamentaria o vacío legal probablemente se deba a una actitud de dar solamente una respuesta superficial a los beneficiarios de dicha ley. Otra cuestión que es significativa es el hecho que, si bien es una ley de más de 20 años de promulgada, muy pocas personas la conocen, y muy pocos tienen conocimiento del mencionado artículo 7°.

Por ahora solo se lo estudiará como estrategia del Estado para integrar a través de la educación a un sector que no tuvo acceso a la misma, pero que “(...), para garantizar la justicia y eficiencia del proceso, la igualdad de oportunidades de acceso a la educación es condición indispensable (...)” (Bonafina, 1998: 32); o bien, tuvo que abandonar o renunciar, en un momento dado de su vida, a un bien público como es la educación de nivel secundaria, cuya prestación está garantizada en la Constitución Nacional Argentina en sus artículos 5, 75 inc 19, 125 (entre otros), y demás leyes que dictan su obligatoriedad hasta el nivel secundario y debe ser asegurado por el Estado. En tal sentido cabe preguntarse también ¿Ha sido eficiente la ley 24.521 para garantizar la reinserción educativa y el posterior ingreso al mercado laboral (Torres, 1996) de los adultos mayores de 25 años que no completaron el nivel secundario?

Consideraciones metodológicas

Para el presente artículo se recolectó, de manera personal, los datos (cantidad de ins-

criptos y cantidad de ingresantes AM25) existentes en el Centro de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (COEP – UNSE), órgano encargado del seguimiento de los alumnos AM25, de los cuales se tomará una muestra de los ingresantes entre el 2015 y el presente año 2019, a quienes se entrevistó (se ocultaron sus nombres verdaderos para proteger su identidad), entrevistando también a responsables de dicha universidad. En esta oportunidad, la característica observable es la condición de alumno mayor de 25 años que pudo ingresar en cualquier carrera de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, por medio de artículo 7° de la ley de educación superior 24.521. Cada uno de ellos será considerado como unidad de análisis del presente artículo. Asimismo, se realizó una exploración bibliográfica de libros y revistas, como así también de material multimedia, y páginas Web en la red Internet, los cuales constituirán las fuentes secundarias de datos.

A más de dos décadas de la entrada en vigencia de esta ley, nos preguntamos sobre el éxito de dicha reglamentación, ¿sirvió efectivamente para integrar a los que estaban fuera del sistema educativo argentino? ¿Fue suficiente la legislación para garantizar el egreso de estos nuevos alumnos mayores de 25 años? ¿Estaban preparadas las universidades argentinas para dar respuesta a estos ingresantes? ¿Se les dio facilidades para poder cumplir con su objetivo? Estas son algunas de las cuestiones que se propone dar respuesta en el presente trabajo.

Referentes conceptuales

En este apartado se realizará un recorrido por las teorías clásicas que refieren a la temática socioeducativa y su vinculación con el mundo del trabajo, partiendo de la premisa de que dicha normativa fue establecida para facilitar la inserción laboral de aquellas personas que por diferentes circunstancias no pudieron terminar sus estudios secundarios y en la actualidad se encuentran en desventaja, ya sea para continuar sus estudios a nivel superior o para ingresar al mercado laboral de manera efectiva.

Relación Estado y educación

Cuando se menciona la política en la década de los '90, es imposible no remitirse a conceptos tales como capitalismo, liberalismo, neoliberalismo, globalización, apertura de mercados, etcétera. Esta situación se ve reflejada en la educación con la abundante oferta educativa que se propuso en esa década. Se debe recordar que la Ley Federal de Educación N°24.195, estaba organizada en ciclos (Artículo N°3), ofrecía una amplia gama de oportunidades y orientaciones a los alumnos de nivel secundario. En un nivel superior, también era visible esta amplitud de oferta educativa y apertura a la formación más especializada, esto puede corroborarse con la gran cantidad de licenciaturas y carreras con un perfil profesional más acotado y definido, como así también la gran proliferación de institutos privados que ofrecían carreras de grado,

postgrados, diplomaturas, especializaciones, cursos y tecnicaturas, cada vez más específicos y especializados.

Uno de los niveles educativos donde el Estado ejerce su jurisdicción educativa y su poder a través de las leyes educativas son las universidades (De Sousa Santos, 2007; Sánchez Cerezo, 1995; Rodríguez Gómez, 2001), en este caso la Universidad Nacional de Santiago del Estero, es allí donde se forman en un nivel superior los futuros profesionales, y es de estas casas de altos estudios de donde el Estado tomará para sí los recursos humanos necesarios para cubrir los puestos más relevantes de la administración pública y servicios públicos (médicos para los hospitales, docentes para las escuelas, etcétera).

Es pertinente a los fines del presente trabajo la citada por el diccionario de ciencias de la educación (Sánchez Cerezo, 1995: 1379) que acota lo siguiente:

Universidad (org. Esc.): institución de educación superior que tiene por misión fundamental la elaboración y transmisión de conocimientos y el desarrollo de la investigación. Entre los fines que se atribuyen actualmente a la U. destacamos los siguientes: continuar el proceso de formación humana integral; participar en el desarrollo de cada país; contribuir a la promoción cultural de la sociedad, y, en consecuencia, su evolución hacia una mayor responsabilidad; asegurar a los profesores e investigadores los medios para ejercer su actividad de enseñanza e investigación en un ambiente de independencia y serenidad indispensables para la creación y reflexión intelectual.

En los párrafos precedentes se hizo mención a la relación entre educación, política y Estado, relación, ésta, que se vuelve de carácter instrumental, pues la educación estaría al servicio de los fines del Estado dictados por la orientación política de los gobernantes en ejercicio (Castillo Romero, 2012; Rodríguez Gómez, 2001). Al respecto, acota Torres (1996: 12) que “(...) Esto es así porque el Estado juega un papel decisivo al comandar compulsivamente la educación pública y privada al normar, legislar, programar, financiar y evaluar la gestión educativa (...)”

En este punto es donde convergen el Estado y sus diferentes niveles de análisis, la educación, la sociedad y la ideología que baja desde los centros de poder hacia las jurisdicciones, imponiéndose por medio de la educación, las ideas imperantes en el gobierno, en este caso el liberalismo de la década del '90. Por lo tanto, se modificó el sistema educativo entero para ajustarlo a una ideología que proponía la especialización de los saberes en todos los niveles.

El nuevo sistema educativo incluía una educación ciclada (Artículo 10, inc. b) y polimodal, que sustituían al simple primario y secundario. Esto debe ser así porque “(...) Un concepto de Estado con múltiples niveles tendrá en cuenta no solo la acción de los actores sino también el despliegue de estrategias de poder, incluyendo el conocimiento especializado” (Torres, 1996, p. 155).

En este contexto se estima importante rever los aportes de la Teoría Estructural Funcionalista y las consideraciones de la Teoría del Capital Humano, que permitirán comprender de manera más acabada los contextos socio-históricos de la década de los '90 e interpretar las teorías que sustentaron esa decisión política dentro del ámbito educativo de las universidades nacionales.

La teoría estructural funcionalista

La teoría estructural funcionalista tiene como sus máximos representantes a Talcott Parsons y a Robert Merton. Parsons dividió a la sociedad en cuatro partes, a las cuales les asignó funciones. En el caso de la educación, le asignó la función de *latencia*, la cual estaba destinada al mantenimiento de patrones de conducta de los individuos dentro del sistema social. Esta función correspondería al *sistema social*, dentro de la estructura del sistema general de la acción (Ritzer, 1997). Si quisiéramos seguir subiendo en un nivel más amplio de la teoría de Parsons, diremos que el sistema fiduciario cumple la función de latencia, pues se encarga de la transmisión de la cultura a los individuos que conforman la sociedad, para que los mismos internalicen las normas y valores que son esenciales para la convivencia armónica de los integrantes de la sociedad (Torres, 1996).

Otro autor (Bonal, 1998) expresa que:

Lo más importante de la contribución de Parsons a la sociología de la educación es sin duda el establecimiento de los nexos funcionales entre escuela y sociedad. En un contexto de investigaciones marcadas por el estudio de las entradas y salidas del sistema educativo y la planificación educativa en base a las necesidades de cualificación, Parsons es prácticamente el único autor funcionalista que desciende a nivel del aula para identificar la correspondencia casi perfecta que se establece en la escuela como subsistema social y la sociedad como sistema orgánico integrado y equilibrado de relaciones sociales (...). (p. 34-35)

En este contexto sistémico de entradas y salidas, desde la perspectiva de la teoría estructural funcionalista, la teoría de Parsons y la teoría del capital humano, se intenta explicar la correlación entre nivel educativo e inserción laboral. Evidentemente, se le asigna una función netamente económica a la educación, la de proveer a la sociedad mano de obra calificada, es decir que el principio rector a la hora de tomar recursos humanos, será el de la mayor cualificación. Es decir, la de mayor mérito en cuanto a la formación se refiere.

Aclara Bonal (1998, p. 32) que:

(...) El principio meritocrático liberal de la justicia distributiva –las posiciones sociales

son el resultado de la capacidad y esfuerzo individual- encuentra en la educación la institución perfecta para identificar, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los talentos disponibles, que accederán a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso y el bienestar social. (...)

Por tanto, la institución educativa se convierte en una instancia de estratificación social, que desde muy temprana edad irá filtrando a veces por capacidad, otras veces por factores socioeconómicos, a los niños y adolescentes que desertarán (Picardo Joao, 2005), para luego intentar retomar sus estudios ya de adultos, o quizás nunca, según las posibilidades para sortear los obstáculos de antaño, según la correlación entre pobreza y deserción escolar que supone esta teoría (Bonal, 1998) que tanto es criticada por Bourdieu y Passeron (1996).

La teoría del capital humano

Esta teoría tiene sus inicios en la década de los '60, con una fuerte impronta economicista (Bonal, 1998), la cual postulaba que un incremento en la educación debía producir necesariamente un incremento en la productividad de los individuos (Torres, 1996; Duarte, 2018).

(...) El sostenimiento de una escolaridad gratuita y obligatoria, llevaba también a pensar que el Estado asignaba una función claramente política a la escuela y también, aunque en mucha menor medida, una función económica: la formación de fuerza de trabajo que impulsara el desarrollo de las fuerzas productivas. Esto luego se refuerza con las perspectivas educativas, sin duda más tecnocráticas de los '60, cuando comienza a llegar la teoría del capital humano que justifica la inversión educativa como una inversión y no como un gasto. (Torres, 1996, p. 30)

Tanto énfasis se pone en la relación entre educación y productividad, que es posible afirmar que la teoría del capital humano es la teoría educativa del capitalismo, pues el hombre es visto como un sujeto racional que guía sus preferencias por la maximización de sus saberes, capacidades y utilidades "(...), el individuo se convierte en «capitalista», porque puede invertir en sí mismo (en su propia formación). Sus conocimientos y habilidades tienen un valor económico que puede intercambiarse por un salario en el mercado de trabajo (...)" (Bonal, 1998, p. 43). En este sentido es muy congruente la aplicación de la teoría del capital humano con la ideología neoliberal del gobierno que presidía la República Argentina en la década del '90.

Desde un punto de vista económico la educación pasaba a ser considerada como el principal factor explicativo del crecimiento de la riqueza de los países al mejorar uno de los factores de producción (el trabajo) y, en consecuencia, la productividad del mismo. (Bonal, 1998, p. 29 – 30)

Bonal (1998, p. 42) aclara que una de las principales características de la teoría del capital humano es considerar a la educación como un tipo de moneda o valor de cambio, puesto que “(...) Se establece de este modo la invariable cadena entre inversión educativa – más productividad – mejor remuneración, sobre la que se sostiene la teoría. (...)”, al modo de un capital cultural incorporado (Bourdieu, 2000) que puede ser puesto en el mercado laboral al servicio de la producción y de este modo generar un diferencial de mayores ingresos a quien posee dicho capital o, dicho de otro modo, la educación es el pasaporte a un ascenso social y económico (Filmus, 1997).

Estas consideraciones deben situarse como perspectiva del liberalismo imperante en Argentina durante la década del '90, de este modo se establece una relación entre liberalismo y educación, puesto que en sentido educativo (como político y económico) también se siguieron las líneas directrices del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, principal organismo impulsor de las políticas neoliberales de los países sudamericanos (Torres, 1996).

De este modo se dio entrada a los AM25 (a lo cual se refiere el siguiente apartado) en la educación superior, puesto que se amplió la base de población educada (Torres, 1996), y se les incluyó en el nivel más alto de educación del sistema educativo argentino, es decir la educación superior (nivel terciario y universitario), para generar una masa de profesionales que abasteciera al mercado de mano de obra calificada, tal como ocurrió en Argentina en el siglo XIX, cuando se implantó el sistema educativo, mediante la ley 1420 (Duarte, 2018).

Estas medidas configuran una situación de reinserción escolar, de la cual da cuenta el Diccionario de las Ciencias de la Educación. “Reinserción escolar (Pedag.): se utiliza esta expresión para designar la admisión de nuevo en el sistema escolar de aquellos alumnos que, por diversas dificultades, habían abandonado los estudios normales para ser sometidos a un régimen educativo especial” (Sánchez Cerezo, 1995, p. 1230)

Quizás con esta política educativa el gobierno nacional de entonces trató de dar solución a la problemática de la inclusión educativa, de una gran cantidad de personas que desertaron del sistema educativo argentino a una edad inferior y nunca más tuvieron la oportunidad de actualizar o acceder nuevamente al sistema educativo argentino, sin embargo pareciera ser que en la óptica de los planificadores educativos de aquel gobierno no estaba prevista la inclusión social (o se daba por sentado que la inclusión educativa, traería aparejada la movilidad social), la cual era vital para garantizar la efectiva inclusión educativa como efecto de la aplicación de la teoría del capital humano (Bonal, 1998; Torres, 1996; Filmus, 1997).

Los AM25 en la Universidad Nacional de Santiago del Estero

Desde la Universidad Nacional de Santiago del Estero (U.N.S.E.) se les dio la bienvenida a los AM25 mediante las resoluciones 2 y 40 (ambas del año 1996) del *Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Santiago del Estero*, la resolución número 2 establecía lo siguiente: “ARTICULO 1.- Habilitar la inscripción a través de Secretaría Académica de la UNSE, a los postulantes a ingresar, en las condiciones que establece el Artículo de la Ley de Educación Superior.”

A continuación, se citan los artículos referidos a los AM25:

ARTÍCULO 2.- Encomendar al Rectorado a ejercer las acciones que resulten necesarias para la implementación de una prueba de evaluación de cultura general a los postulantes encuadrados en los términos del artículo precedente, que no deberá prolongarse más allá del inicio del segundo módulo de actividades académicas.

ARTICULO 3.- Encomendar a los Consejos Directivos de las Facultades a que, mientras se establece el sistema definitivo de ingreso, organicen las pruebas de evaluación que consideren pertinentes, a fin de posibilitar el ingreso de los posibles aspirantes, en concordancia con el calendario previsto para tal fin por cada una de las unidades académicas.

ARTICULO 4.- Será condición necesaria para ser considerado alumno de la UNSE la aprobación de las pruebas de evaluación mencionadas en artículos 2 y 3 de la presente.

Meses más tarde llegaría la resolución número 40 del Honorable Consejo Superior, la cual vino a complementar la presente resolución número 2, y a su vez a reglamentar y explicitar los test y pruebas de cultura general que debían cumplimentar los aspirantes a ingresar, invocando el artículo 7 de la ley número 24.521, con esto se daba forma definitiva a la puerta que debían franquear los A.M. 25 para ingresar en la UNSE. Desde esta perspectiva podría decirse que todo el andamiaje administrativo y organizacional corrió por cuenta de las universidades, puesto que la ley solo menciona el artículo número 7, dejando un vacío reglamentario a llenar por las universidades.

Esta situación obligaba a las universidades a recibir a estos “nuevos alumnos”, los cuales debían rendir un examen de evaluación que determinaría si poseían los conocimientos suficientes sobre las áreas de conocimiento a las que pretendían acceder. Este examen recién los habilitaría a rendir una instancia de ingreso como cualquier alumno, lo cual constituye un filtro más a sortear antes de ingresar a una universidad.

Datos obtenidos en el relevamiento

A continuación, se muestran los datos recolectados desde el 2015 a la fecha, haciendo la siguiente aclaración: hasta el momento de envío del presente trabajo no se efectuó el examen que determinará si el inscripto accederá a la condición de ingresante para el año 2020.

Tabla n° 1

AÑO	INSCRIPTOS	CANTIDAD DE INGRESANTES AM25
2015	80	10
2016	111	13
2017	45	20
2018	38	9
2019	253	--

Fuente: elaboración propia, según datos proporcionados por la Universidad Nacional de Santiago del Estero

De la observación del cuadro se evidencia la escasa proporción de ingresantes por sobre la cantidad de inscriptos, tomando los años 2015 a 2018 (los años que se obtuvieron datos finales, 2019 aún se encuentran los AM25 en etapa de curso de nivelación), solo el 19% logró finalmente ingresar luego de aprobar el curso de nivelación.

Otra observación posible tiene que ver con el hecho de que es relativamente pequeño el número de inscriptos AM25 por año, fluctuando de 38 (2018) a 253 el presente año (2019). Esto puede deberse a dos factores, el primero es la baja tasa de analfabetismo de Argentina, apenas 1,9%, según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, efectuado en el año 2010 (INDEC). A ello contribuyen las políticas sociales y socioeducativas que se venían desplegando como por ejemplo el plan FINES, Becas Progresar, Programa Nacional Hacemos Futuro, etcétera; los cuales estaban orientados a aquellas personas que deseaban continuar o finalizar sus estudios.

Muy relacionada con este último punto es la incidencia de dichas políticas socioeducativas en el alto número de inscriptos para el corriente año (253), puesto que deben presentar, en ciertas oficinas públicas, constancia de regularidad de estudios del nivel educativo que se encuentren cursando, requisito que no era necesario cumplimentar años anteriores. Pierre Bourdieu y J.C. Passeron (1996) afirmaban que la educación sirve para reproducir las diferencias entre las clases sociales, y en este caso la institución universitaria por dentro muestra su aspecto reproductivo de clases sociales.

Una de las mayores dificultades expresadas por los estudiantes, es la relacionada con las nuevas obligaciones propias de una edad a la cual se adquirieron nuevas responsabilidades, como el mantenimiento de una familia, y obligaciones laborales; cuestiones no tenidas en cuenta ni por los compañeros, ni por los docentes, ni por las autoridades de la universidad.

Así lo expresa un entrevistado:

“Cuando yo comencé a estudiar tenía 34 años y ya cuesta mucho volver a leer, aparte en la universidad te dan muchísimo para leer y ya no estás acostumbrado a estudiar, yo veía que mis compañeros, todos chicos, recién salidos de la secundaria tenían los conocimientos frescos, se acordaban de las cosas, en cambio yo no.” (Raúl, estudiante AM25 de Contador Público Nacional. Comunicación personal. 13 de julio 2019)

En este sentido se considera que es fundamental la inclusión de vastos sectores de nuestra sociedad en el sistema educativo argentino. En tal énfasis es pertinente citar a la Conferencia Mundial de Educación Superior del año 2009 de UNESCO: “7. En los últimos 10 años, se han hecho grandes esfuerzos para mejorar el acceso y asegurar la equidad. Este esfuerzo debe continuar, aunque el acceso en sí mismo no sea suficiente. Debe asegurarse el éxito de los estudiantes”.

Esto se puede ver expresado por Torres (1996, p. 86):

“Se considera esencial educar a la gente con habilidades cognitivas universales, en tanto que las funciones de socialización económica y política son decisivas para el bienestar de los individuos, comunidades y la sociedad entera. Los sistemas educativos desempeñan una función distributiva porque preparan a los individuos para sus funciones dentro de la división del trabajo; facilitan así una distribución eficiente del talento mediante la selección competitiva.”

Otro entrevistado se manifestaba del siguiente modo:

“yo dejé la secundaria a los 15 cuando tuve mi primer hijo, me casé, crié a mis hijos, ahora tengo cuatro, y recién ahora que mis hijos están grandes puedo comenzar una carrera, pero se complica mucho por los tiempos, tienes que ocuparte de la casa, el trabajo, los hijos, ir a clases, estudiar... es mucho” (María Marta, Estudiante AM25 de profesorado en Educación para la salud. Comunicación personal. 20 de agosto de 2019)

El caso de la entrevistada configura claramente una situación de “Deserción escolar: (del latín *desertio*, de *desero*. Abandonar) (Pedag.) abandono del centro escolar y de los estudios por parte del alumno debido a motivos personales, familiares, sociales. Etc” (Sánchez Cerezo, 1995, p. 391); donde la situación familiar, el embarazo adolescente, y otras cuestiones y obstáculos hogareños y laborales impiden la cumplimentación del ciclo escolar.

En tal sentido parece destacable el hecho de que se haya abierto una puerta a la inclusión de aquellas personas que tuvieron alguna postergación en la finalización de sus estudios, y que años más tarde puedan hacerlo en un nivel superior. No cabe duda de la capacidad de los alum-

nos mayores de 25 años, quienes con un caudal de experiencia pueden tener la oportunidad de validar esa experiencia y agregar un plus a su formación intelectual y personal. Se insiste en que las universidades deben garantizarles las condiciones para la continuidad de sus estudios, por lo tanto, en primer lugar, se trata de ampliar las bases de la educación a todos los sectores de la sociedad, y en segundo lugar se debe procurar implementar una educación de calidad. Tal como lo exige UNESCO (2009, p. 3): “(...) Los gobiernos y las instituciones deben fomentar el acceso, la participación y el éxito de las mujeres en todos los niveles de la enseñanza.”

Por lo tanto, la educación respondía a la ideología dominante, y en lo concerniente a los AM25, fue una política que tuvo la intención de liberalizar la educación, abriendo el ingreso a todos los que pudieran tener alguna participación en el mercado de trabajo “8. La expansión del acceso se ha convertido en una prioridad en la mayor parte de los Estados miembros y las crecientes tasas de participación en la educación superior son una importante tendencia global. (...)” (UNESCO, 2009), siendo los adultos mayores de 25 años una franja importante de la Población Económicamente Activa (P.E.A.), quienes eran merecedores de tener una oportunidad de movilidad social ascendente, y confluyeron hacia la formación universitaria, esperando obtener una movilidad social postergada años atrás ante la imposibilidad de continuar sus estudios en tiempo y forma, según lo establecido por la planificación educativa nacional, es decir, concluir estudios secundarios a la edad aproximada de entre 17 y 19 años.

Torres (1996, p. 48) clarifica esta cuestión del papel de la educación y el mercado:

(...) La educación tiene tareas importantísimas, pero este es un proceso de movilización donde hay que crear un nuevo imaginario social y un nuevo compromiso social. Un compromiso social que tome en cuenta las realidades de hoy, que sea mucho más flexible, que le otorgue el papel que merece tener el estado y que le otorgue el papel que pueda tener el mercado. Pero no es algo que se pueda hacer solo desde la educación. Por lo tanto, tratando de no imaginar alternativas que no son viables, yo creo que el papel de la educación sigue siendo más o menos el mismo: tiene que ser una educación de calidad, una educación de relevancia, que contribuya a los mecanismos de movilidad social de los individuos (...)

Esta situación es en extremo congruente con la enorme cantidad de oferta de carreras de grado y postgrados, que se ofrecían en las universidades públicas y privadas durante la década del '90. También hay que observar la alta fragmentación de especialidades que se ofrecían en las casas de altos estudios, la oferta diversa orientada a satisfacer las demandas del mercado de un creciente sector terciario de nuestra economía, que crecía con la instalación de empresas extranjeras, las cuales requerían profesionales especializados en sectores cada vez más parcelados del conocimiento académico.

“Yo deje de estudiar la secundaria a los 16 años para ir a trabajar con mi papá en la

construcción, hoy ya manejo mis tiempos y elijo los trabajos para no tener que dejar de estudiar porque si no los profesores no tienen en cuenta quien trabaja quien no, y es demasiado (...) pero ahora puedo tener más conocimientos sobre lo que hago y nuevas formas de trabajar” (Luis, estudiante AM25 de ingeniería. Comunicación personal, 12 de junio de 2019)

Otro concepto muy relacionado al de deserción es el de abandono. Siguiendo al ya citado diccionario: “Abandono: (Educ.) A. Escolar: es la deserción de los alumnos de la escuela a causa principalmente de una incorporación prematura al trabajo, motivada por necesidades materiales de la familia o por un fracaso escolar reiterado” (Sánchez Cerezo, 1995, p. 27)

La experiencia laboral se vuelve una motivación para ingresar, o mejor dicho reingresar, en el sistema educativo en el nivel superior en su etapa universitaria movilizándolo una fuerza de trabajo intelectual que estuvo en desuso durante algún tiempo, en algunos más, en otros menos, lo importante es que, en tiempos del capitalismo, y más aún, con un gobierno de corte neoliberal, se hacía imperiosa la necesidad de incorporar trabajadores calificados, especialmente en el área servicios o sector terciario de la economía.

Al respecto léase Torres (1996, p. 80):

Para afrontar la crisis de legitimación, el estado recurre al conocimiento y a la pericia científica y técnica, aumenta las políticas de participación, y legaliza las políticas educativas con un papel creciente para el sistema judicial dentro de la educación como un último recurso para resolver las disputas en la arena educativa (Torres y Puiggros, 1995; Weiler, 1983). Por lo tanto, la educación vista como legitimación compensatoria implica que el estado puede usar las políticas educativas como un sustituto para los derechos políticos, así como para incrementar el consumo material mientras formula un sistema de creencias legitimadas que asegurara la lealtad de sus ciudadanos.

Sin duda que una ley de estas características tenía la virtud de dar cierta ventaja a sectores desplazados de la educación en su momento y prometía una movilidad social ascendente que en realidad solo se cumplió en un grado muy menor al esperado, puesto que del 19% que ingresó efectivamente hasta el momento no egresó ninguno en los 4 o 5 años promedio que dura su carrera universitaria, no obstante, la gran mayoría aún continúa su carrera, no sin intermitencias puesto que su trayectoria académica es muy irregular, dado que abandonan un lapso de tiempo (uno o dos años, a veces no cursan un cuatrimestre y al siguiente se reintegran) y otro abandonan definitivamente, o en el mejor de los casos volverán a intentar retomar sus estudios en años posteriores, pero la ventaja que pueden encontrar es que el cursado se puede hacer por materias y para obtener la regularidad anual es requisito aprobar solo dos materias, lo cual representa una facilidad a la hora de elegir qué cursar y cuándo hacerlo según sus propios tiempos.

“yo no tengo problemas porque vivo con mis padres, dejé la secundaria porque no me gustaba, quería dedicarme a la música y mis viejos me bancaban y ahora puedo estudiar algo que me gusta, y voy bien en la carrera” (Andrés, Estudiante AM25 de licenciatura en sociología. Comunicación personal. 6 de septiembre de 2019)

En el caso del entrevistado, es posible corroborar que las obligaciones de trabajo, familia, hogar constituyen un gran obstáculo, que este entrevistado no lo tiene, que insume tiempo de dedicación al estudio. En definitiva, las responsabilidades adquiridas, durante su vida mayormente, por los AM25 parece una cuestión no contemplada ni por la legislación, ni por la reglamentación, ni por el claustro docente a la hora de efectivizar su reinserción en el sistema educativo.

De este modo concluye el análisis de los datos y las entrevistas realizadas en la investigación para de este modo arribar a las conclusiones en base a lo expresado por los entrevistados.

Conclusiones

Tras lo analizado puede concluirse que el artículo 7 de la Ley Nacional de Educación 24.521 responde a la orientación y los postulados del liberalismo del gobierno de ese entonces, que no solo tuvo como fin una reinserción educativa de vastos sectores de la sociedad, sino que también tuvo como finalidad (aunque no logradas en los dos casos) la de intentar legitimar a un gobierno (Torres, 1996) que por entonces buscaba su tercer mandato mediante su segunda reelección.

Por lo pronto la finalidad educativa de la ley se cumplió a medias, puesto que no se contempló la situación socioeconómica de los beneficiarios. Una cuestión interna y complicada del sistema educativo, es que con esta modalidad se le estaría restando importancia a la obtención del título secundario y a su finalización por parte de jóvenes y adultos, puesto que ya quienes quieran acceder a la educación superior no se verán obligados a retomar sus estudios primarios o secundarios, pues estos no son requisito para el sistema superior, en el caso de personas de más de 25 años.

Analizada como política pública resulta escueta la enunciación del mencionado artículo 7, y tampoco está claro que haya existido un análisis profundo de su impacto, solo queda como una medida de momento. Es posible interpretar en esto una suerte de política compensatoria por la escolaridad que no se pudo garantizar en otra etapa de vida del sujeto que hoy se reinsera en el sistema educativo, con un vacío de conocimientos que se suponía la vida y la experiencia laboral le tuvieron que transmitir y suplir.

No obstante, la buena intención de brindar una oportunidad de recuperar el tiempo per-

didado, con un salto de más o menos de una década de abandono escolar, esta vez, las dificultades se encuentran dentro del aula por no poder adaptarse a las exigencias académicas por motivos variados como familia (pudo observarse mujeres con sus hijos menores en el aula), trabajo (incompatibilidad de horarios laborales con horarios de cursado), quehaceres del hogar, etcétera, que indudablemente restan tiempo dedicado al estudio y complican el cursado, por lo tanto parece una buena intención pero queda a medias si no se lo complementa con un régimen especial de cursado para alumnos AM25, dado que superar el ingreso es la primera meta, pero la permanencia se ve complicada para un alumnado con historias de vida complejizadas por la cotidianeidad o por cuestiones de su historia personal que no ayudan a un desempeño óptimo de su rendimiento académico. Para que la finalidad de esta política educativa no quede a mitad de camino se considera importante complementarlo con un régimen flexible de cursado, caso contrario lo que pretendió ser una ayuda en su ascenso socioeducativo terminará siendo una experiencia educativa inconclusa más en su vida, puesto que según una autoridad responsable del seguimiento de los AM25 la mayoría abandona sus estudios y vuelve a reintentarlo más adelante, o en el peor de los casos abandona definitivamente.

Al momento de escribirse este artículo se encuentran realizando su curso de preingreso 253 inscriptos, un número bastante elevado que hace un pico cuantitativo si se tiene en cuenta que, desde el año 2016, el número de inscriptos presentaba una tendencia a la baja. Este aumento en el número de inscriptos para el presente año puede explicarse, provisoriamente, mediante una exigencia de política social, puesto que, al extinguirse los planes socioeducativos, a nivel nacional, orientados a la finalización de sus estudios secundarios (como por ejemplo el Plan FINES, plan progresar, hacemos futuro [ex ellas hacen y argentina trabaja], entre otros) la mayoría de los ingresantes del presente año 2019 afirman haber ingresado para poder acreditar una actividad curricular que justifique el cobro de un plan social.

Otro punto importante es la estigmatización (Goffman, 2006) del título que se pretende hacer. Pues se está estudiando la posibilidad de incluir, en los títulos de los egresados AM25, una inscripción que diferencie que egresaron mediante esta modalidad. Esta diferenciación podría significar una desventaja puesto que colocaría al egresado AM25 en una situación de anormalidad frente a un título que no posea tal inscripción.

Referencias

- Bonal, X (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *LA REPRODUCCIÓN. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2ª ed. México DF: Fontamara
- Bourdieu, P. (2000). (Coord.) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. 2ª ed. España: Desclée de Brouwer
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI Editores
- Castillo Romero, J. (2012). *Sociología de la educación*. Estado de México: Red tercer milenio
- Santos, B. (2007). *LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural editores.
- Duarte, O. (2018). *El Estado y la educación: economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPÉ
- Filmus, D. (1997). El Papel de la Educación Frente a los Desafíos de las Transformaciones Científico-Tecnológicas. *Revista de Tecnología educativa* (vol. XII) p. 339 - 360
- Goffman, E (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu
- Instituto Nacional De Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires: Instituto Nacional De Estadísticas y Censos
- Picardo Joao, O., Escobar, J., y Pacheco, R. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. 1ª. Ed. San Salvador: Centro de Investigación Educativa
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. 3ª ed. Madrid: McGraw-Hill
- Rodríguez Gómez, R (2001). La universidad latinoamericana y el siglo XXI Algunos retos estructurales. En Torres, C. (Coord.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. (pp. 53 - 80) Buenos Aires: CLACSO
- Sánchez Cerezo, S., Gil Fernández, P., Abad Caja, J., y otros (1995). *Diccionario de las ciencias de la educación*. 1Ed. México D.F: Diagonal Santillana

Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Torres, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden*. ESTADO Y EDUCACION. 1 Ed. Argentina: Niño y Dorila Editores.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial De Educación Superior: las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Acceso, equidad y calidad. París: Unesco.

ARTÍCULO DEL DOSSIER

LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN BRASIL: HISTORIA, LEGISLACIÓN, RESISTENCIAS

Recibido: 30/09/2019 - Aceptado: 04/12/2019

Amanda Brandão Araújo Moreno

Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Recife, Brasil.

amandabrandaoam@hotmail.com

Resumen: El recorrido de la enseñanza pública oficial de lengua española en Brasil recién alcanzó la marca de los cien años y posee históricamente una serie de interdicciones, que van más allá de los desafíos ya característicos al sistema educacional brasileño. Una parte de esas interdicciones está intrínsecamente vinculada a las capas gubernamentales y a las ideologías político-económicas que no daban al español un lugar de relieve. Otros factores, sin embargo, provienen del imaginario colectivo que, por mucho tiempo, tuvo dificultades en comprender la vinculación de Brasil con América Latina. En este trabajo se busca trazar un itinerario de los recorridos de la enseñanza de español en Brasil, considerando su historia, pasando por las leyes que lo acercaron o alejaron de la enseñanza pública, con atención especial a las dos últimas décadas, cuando hubo la implementación de la “ley del español” y su posterior caída. Por fin, lo más importante: analizamos las relaciones del público final, los estudiantes, con el actual estado de cosas sobre el tema en Brasil, culminando con la presentación y discusión sobre el Movimiento #FicaEspanhol, que corporifica la cuestión.

Palabras claves: enseñanza, lengua española; lengua extranjera; Brasil; #FicaEspanhol.

SPANISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL: HISTORY, LEGISLATION, RESISTANCES

Recibido: 30/09/2019 - Aceptado: 04/12/2019

Amanda Brandão Araújo Moreno

Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Recife, Brasil.

amandabrandaoam@hotmail.com

Abstract: Official Spanish teaching in Brazil has a short historical path, only a hundred years, featured by several turndowns that goes beyond the already characteristic challenges of Brazilian educational system. In part due to political-economic ideologies that would prevent Spanish language to occupy a noteworthy position, but also because of the collective imagination which has a hard time to conceive Brazil as part of Latin America. This manuscript intends to provide a historical overview of Spanish language teaching in Brazil, accounting for the laws that promoted or obstructed its implementation in the public scholar system. Special attention is given to the last two decades with the imposition and later the withdrawn of the so called “Spanish law”. Also, and most important, it is presented here an analysis of the popular reaction coming from students to the present scenario of the topic in Brazil.

Keywords: teaching; spanish language; foreing language; Brazil; #FicaEspanhol.

Lengua, cultura y espacios de decir en lengua extranjera

En el actual horizonte de expectativas y discusiones, afortunadamente, por lo menos en lo que atañe a los expertos en el tema, la lengua ya no se considera simplemente como una expresión del pensamiento o un sistema con finalidad meramente utilitaria. Hay consenso de que se trata de algo con fuerte carga social y cultural que materializa las formas como los sujetos hablan de sí mismos y de los saberes que los constituyen. Ella es soporte de nuestra identidad, a través de ella encontramos espacios de decir y de construirnos como sujetos en el mundo (Revuz, 1998; Carvalheiro, 2008; De Nardi, 2009). La lengua “é conformada pela consciência de pertencimento a uma dada identidade cultural, seja comunitária, nacional ou supranacional, identidade esta que a explica e a projeta, pois está sempre marcada pelo movimento constante e pela dinâmica impressa pela história” (Sousa, Roca & Ponte, 2018, pp. 07-08).

En ese sentido, reflexionar sobre enseñanza de lenguas extranjeras desde el punto de vista del estudiante, es tratar de pensar sobre un espacio marcadamente inestable, sobre todo en sus momentos iniciales, cuando uno todavía no encuentra *formas de decir* y, por ende, de existir en la lengua extranjera. Por eso, como pertinentemente argumenta De Nardi, estar en la lengua del otro es perturbador: el aprendiz se configura como “um ser *entre*, que oscila entre o espaço do materno e do estrangeiro” (2009, p. 184, destaque de la autora). Esa oscilación afecta lo que la autora llama de “*sensação de acolhimento*”, que es generalmente característica expresa e indeleble de la relación del sujeto y su lengua materna. De ser así, es justo entender el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como el proceso - siempre gradual, progresivo, con incontables capas de sentido - de tomar la palabra en la lengua del otro, de encontrar formas de decir y existir en dicha lengua, de configurar su acogida en ella, de anidarse en las filigranas de su sintaxis y semántica. Si no encontramos tal escenario, la lengua extranjera seguirá siendo forastera, peregrina, un espacio de rechazo de uno mismo, de ser apenas espectador. En otras palabras: “o espaço entre sentir-se rejeitado e/ou acolhido por essa língua passa pela possibilidade de esse sujeito encontrar nos processos discursivos que ela suporta lugares em que possa ancorar o seu dizer; implica a possibilidade de ser nessa língua” (De Nardi, 2009, p. 186). Simultáneamente, encontrar espacios de ser en idiomas extranjeros implica abrir posibilidades de interactuar con el mundo desde una nueva perspectiva, más amplia; de descubrir el otro y descubrirse otro, una versión más amplia de sí mismo.

Considerando lo expuesto, no es difícil entender la importancia de la inclusión de lenguas extranjeras en el currículo escolar cuando lo que se pretende es una formación integral de los sujetos, cuando lo que se busca es capacitar integralmente a los sujetos en formación, ya para una profesión, ya para manejar las herramientas necesarias para interpretar y actuar en el mundo a su alrededor. Por todo eso, en este trabajo nos proponemos reflexionar sobre el recorrido de enseñanza de una lengua extranjera - la española - en Brasil y los procesos que forman

parte de su historia, ya señalando momentos de rechazo, en los que la educación no creó espacios de decir en la lengua del otro; ya señalando un camino que intentó crear el ambiente que les fuera propiciador. Cabe, antes de traer elementos más específicos, considerar que trataremos aquí del recorrido formal de la enseñanza oficial de lengua española en la esfera pública y en la escuela básica en Brasil. No consideramos, por lo tanto, los transcurso de la enseñanza particular, ni los cursos de idiomas, tampoco el histórico específico de su presencia en la enseñanza superior. Sobre este último tópico, haremos apenas algunas referencias inevitables para el diálogo con aquello que nos planteamos efectivamente proponer como reflexión inicial.

Procesos de (des)integración regional. La lengua española, Brasil y los brasileños.

Si entendemos lengua y lenguaje como elementos políticos, posibles representantes de ideologías diversas a través del discurso, caracterizamos todavía más fuertemente el carácter inminentemente identitario de esas materialidades. La lengua expresa una conciencia de formar parte, de identidad, marcada por y en la historia de un pueblo. Esta es testigo de cómo la construcción de identidades nacionales estuvo directamente relacionada a las discusiones sobre lenguas. Según Sousa, Roca y Ponte,

Entender a língua como lugar forjado pela história e pela identidade dos povos e assumir as possibilidades de intervir nesse processo para preservar a memória, são movimentos que requerem equilíbrio, assim como de uma aguda e constante observação dos fatos, tanto linguísticos quanto sociais, que afetam esse processo de intervenção nas línguas. Trata-se de forças de avanço e de estabilização que podem, no entanto, se tornar movimentos de dispersão e/ou bloqueio. Pensar as línguas no contexto do Mercosul dentro do campo educativo requer critérios claros e constantes que demonstrem conhecer o passado, assim como saber se projetar em um horizonte sólido e coerente (2018, p. 09)

Pensar las lenguas del Mercosur es pensar las relaciones entre las dos principales lenguas involucradas en el Tratado de Asunción: la española y la portuguesa. Esa relación está marcada por dicotomías, por cuestiones en conflicto desde muchos puntos de vista. El hecho de que Brasil fuera el único país no hablante del español genera, muchas veces, por parte de los *hispanoamericanos* la idea de que los *brasileños*, los *lusohablantes*, no pertenecemos al mismo bloque que los demás países latino-americanos. Ese razonamiento es reproducido por muchos *brasileños* que, por mucho tiempo, no se entendían siquiera como latino-americanos. Ejemplo bastante emblemático de eso es un cómic anónimo bastante difundido en la década del noventa entre los profesores de español en Brasil, que reproducimos abajo.

La figura plasma dos estereotipos que, de hecho, no reproducen (incluso por tratarse de estereotipos) la heterogeneidad de los pueblos que supuestamente representan. De un lado, tenemos lo indígena, o andino, que representaría “lo latinoamericano”. Del otro, un hombre que no comparte rasgos fenotípicos con los tres sujetos “del otro lado”. El proceso de no reconocer el interlocutor como parte de un mismo conjunto - latinoamericano - no es mutuo. De un lado, el sujeto de la izquierda pregunta “¿latinoamericano?” a su interlocutor por reconocer que esa sería una entre muchas posibilidades. La respuesta a la pregunta expresa un alejamiento, un no pertenecer, una visión desde fuera del conjunto de naciones latinoamericanas: el brasileño representado en la viñeta no se reconoce - y consecuentemente no reconoce a Brasil - como parte constituyente de América Latina. Existen explicaciones históricas, para allá de las cuestiones idiomáticas, que podrían explicar las razones por esa no identificación (Celada, Fanjul y Nothstein, 2010; Dutra y Simioni, 2017; Lima, 2014; Nadin y Lugli, 2013; entre tantos otros).

Nos interesa, sin embargo, señalar que esa visión del brasileño viene cambiando con el tiempo y actualmente no es la más representativa de las relaciones de Brasil con América Latina. La desconstrucción de ese imaginario tiene fundamento en que

Nos duele a los latinoamericanos (...) que nuestras identidades sean desconocidas, ignoradas o reducidas a estereotipos, sin hablar de la manera prejuicios como somos tratados muchas veces. Y, lo que es peor, esa ignorancia sobre lo que es América Latina es nuestra también, pues es muy común que nos desconozcamos o que nos conozcamos muy superficialmente, cuando lo que interesa es que nuestro mutuo conocimiento nos ayude a pensarnos como conjunto del planeta que tiene una historia muy similar y, por ende, compromisos comunes (Paraquett, 2009, p. 08).

La *Constituição da República Federativa do Brasil* es un marco legal que apunta en esa dirección. En su Título 1, “Dos princípios fundamentais”, Artículo 4, párrafo único, determina: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos



Figura 1. ¿Latinoamericano? ¡no! ¡brasileño! Fuente: Paraquett, 2009, p. 19

povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (1988, p. 11). Está, por lo tanto, en el documento máximo del país, una regla que respalda el argumento de la adopción de una política lingüística que sea adecuada a la región, considerando las realidades locales y los procesos compartidos por las naciones latino-americanas.

Nessa perspectiva, o Mercosul se constitui como um espaço possível de construção de uma identidade supranacional, onde os processos de interação regional envolvem não apenas os aspectos políticos e econômicos, mas também as línguas e a educação em um complexo jogo de relações de poder entre diferentes grupos e agentes. As línguas têm um importante papel na construção de “comunidades imaginadas” (Anderson, 1993) ou de uma identidade regional. (Sousa, Roca & Ponte, 2018, p. 10)

Con todo, hasta que alcanzar lo que está incorporado en la Constitución Federal, la receptividad oficial, por los medios gubernamentales en Brasil, esboza un trayecto bastante largo de no promover los diálogos necesarios con los países vecinos. Tampoco existe un largo histórico de integración regional a través de políticas lingüísticas. Sobre ello, cabe hacer un breve recorrido sobre la historia de la enseñanza del español en Brasil - que no se pretende exhaustivo ni completo - para llegar a un estado actual de la situación, que, a su vez, señala para una superación, por lo menos parcial, del imaginario de los brasileños con relación a lo latinoamericano, configurando un escenario diferente de aquel representado en el cómic anterior.

La enseñanza de español en Brasil: diseño de un recorrido histórico

El siglo XIX cumple un papel de relieve en la historia de la educación en Brasil porque es palco de grandes cambios sociales, políticos, culturales y económicos que contribuyeron para empezar a definir el país como unidad autónoma, como nación. Para comprender el contexto general de la educación brasileña hoy, es necesario tener en cuenta algunos hechos históricos de un pasado reciente que configura los engranajes más profundos de todos los sistemas públicos del país, incluyendo el educativo. Tenemos, por lo tanto, que señalar que la independencia política de Brasil solo ocurrió en 1822 y presentó la anómala característica de no ser acompañada por la institución del sistema republicano, que se implementó apenas en 1889, un año después de la abolición de la esclavitud. Es evidente que las marcas del colonialismo y de las diferentes formas de colonialidad (Quijano, 2005) no se extinguieron en aquel entonces y todavía forman parte de las relaciones y de los imaginarios socio culturales del país, pero, al mismo tiempo, es imposible negar que esos hechos, en conjunto, han puesto en marcha una primera revolución en la educación formal en Brasil, como país independizado.

Es cierto que los roles de la educación en el primer momento republicano en Brasil cum-

plían las exigencias demandadas por las oligarquías que concentraban el poder y, paralelamente, el campo educativo era escenario de disputas de grupos (religiosos, políticos, etc.) a los que les interesaba dominar los medios de instrucción para que sirvieran a sus intereses particulares.

La institucionalización de enseñanza de lenguas extranjeras tuvo relación directa con la necesidad de escolarizar inmigrantes para el trabajo requerido por las élites. Presentaban también una finalidad utilitaria para el comercio internacional, con lo que hubo un efectivo interés por la lengua inglesa. Además, las carreras de la educación superior contaban con profesores que no siempre hablaban competentemente el portugués, por lo que era necesario que el alumnado aprendiera la lengua de sus profesores (Sedycias, 2005).

En lo que atañe a la lengua española, apenas en el siglo XX encontramos datos más específicos y concretos que demuestran de forma más evidente la relación de esa lengua con las instancias públicas oficiales de la educación en Brasil. El marco inicial de la enseñanza del castellano tuvo lugar en el *Colégio Pedro II* (Rio de Janeiro), institución pública modelo para todo el país, ya por su currículo, ya por su estructura y libros didácticos. En 1919 ocurre, en el ámbito de esa institución, el primer concurso para catedrático de lengua española, plaza creada en función de la creación de la asignatura homónima que, a su vez, fue implementada en el currículo de la escuela en reciprocidad la creación, por el gobierno de Uruguay, de una disciplina de lengua portuguesa. La referida plaza fue ocupada por el profesor Antenor Nascentes, quien, un año después, publicó la primera gramática de lengua española de Brasil, titulada *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*.

En 1925, con la “*Lei Rocha Vaz*”, se impone una serie de cambios en la enseñanza secundaria, entre ellos la posibilidad de enseñanza de español e italiano, lo que, en realidad, implica que esas disciplinas no sean más ofertadas, convirtiendo a sus profesores en docentes de lengua portuguesa. En 1929, un nuevo decreto rescata la enseñanza de español en el *Colégio Pedro II*, incluyendo, también, su literatura. Es importante poner de manifiesto que el carácter de ser referencia en el país de dicha institución no era apenas en lo que atañe al prestigio que tenía, pero estaba regulado por leyes o decretos que las demás instituciones educativas de Brasil debían intentar reproducir lo que era hecho en la escuela fluminense.

Con el advenimiento de la llamada “Era Vargas”, iniciada en 1930, y la creación del “*Ministério da Educação e Saúde Pública*”, una nueva reforma es operada por el ministro Francisco Campos en la educación del país. La enseñanza de lengua española deja de existir efectivamente, quedando apenas la de su literatura. En 1936, sin embargo, bajo la administración del ministro Gustavo Capanema, una nueva reforma es puesta en marcha, cambiando estructuralmente el sistema educativo brasileño. Son instituidos, en ese entonces, los *Programas de Curso Complementar*, una especie de preparatorio para la enseñanza superior. La disciplina de literatura española y ahora también hispano-americana forman parte del currículo específico

para algunas carreras, como las jurídicas, por ejemplo.

En 1942, el mismo Capanema establece la “*Lei Orgânica do Ensino Secundario*”, que pasó a presentarse en dos ciclos así configurados: el primero, “ginasial”, con cuatro años de duración, y el segundo, subdividido en “clásico” y “científico”, con tres años de duración cada. La enseñanza de español es ofrecida, a partir de esa reforma, para el primer y segundo años del curso clásico, y para la primera del curso científico. Un decreto asociado a dicha ley pormenoriza que deberían ser enseñadas la lengua y la literatura de lengua española e hispano-americana, divididas en cuatro ejes: “*leitura*”, “*gramática*”, “*história literária*” y “*outros exercícios*” (Sedycias, 2005).

Un documento oficial (*portaria normativa*) fue firmado por el ministro Raul Leitão da Cunha en 1945 en el que define las metodologías que regirían la enseñanza de español para el curso secundario. Se instruye que sea utilizado el “método directo”, obligando a los alumnos a, en no más que tres meses, sólo utilizar la lengua española en las clases. El documento resalta, además, la importancia de la lectura y de la cultura con el objetivo final de proporcionar al estudiante la adquisición efectiva de la lengua española, para que pueda hablar y escribir de modo correcto; la necesidad de realizar una educación literaria con la finalidad de formar el espíritu y el carácter y, todavía cabe señalar: “mostrar-lhe [al estudiante] a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos panamericanos” (*Portaria* n° 556 de 13 de noviembre de 1945).

El texto de la cita, a pesar de las críticas que hoy le podamos hacer considerando su integralidad, es esclarecedor de como la voluntad de comunicarse y compartir un “sentimiento panamericano” no es algo novedoso para los brasileños, incluso en el campo de las normas oficiales.

El 1956 vio nacer y marchitar un proyecto de ley sugerido por el presidente Juscelino Kubitschek para la inclusión del español en el currículo de las escuelas que no fue adelante, supuestamente, por interferencias político culturales de Inglaterra y Francia (Araújo & Montañés, 2010).

En 1961 es puesta en marcha una nueva y gran reforma en el sistema educativo brasileño con la aprobación de la LDB (“*Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional*”). Esta ley reglamenta nuevas etapas formativas y una separación en la enseñanza federal con relación a la de las provincias y define dos ciclos de enseñanza: el “ginasial” y el “colegial”. Para cada uno de ellos habría una cantidad preestablecida de asignaturas obligatorias y optativas. La enseñanza de lenguas extranjeras quedó relegada al segundo grupo y, debido a especificidades en la ley, la enseñanza de español quedó reducida a las áreas fronterizas con países hispano-hablantes, dado el nuevo relieve que pasaron a tener las lenguas inglesa y francesa.

Apenas en 1996, pocos años tras el régimen dictatorial, una nueva LDB es aprobada. En ella se indica la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera en el curso primario y dos en la secundaria, siendo una de ellas optativa. En ambos casos, son las comunidades escolares quienes definirían las lenguas extranjeras de interés, y el inglés sigue siendo la lengua más ofertada, pese a la subida, en las últimas tres décadas del siglo XX, de la influencia directa e indirecta de los países hispanohablantes en Brasil, ya por su influencia comercial y económica y con el tratado del Mercosur, ya por su influencia cultural. En las últimas décadas del siglo XX también son creadas las primeras asociaciones de profesores de español en Brasil, lo que será fundamental para los desarrollos que se seguirán en los años siguientes.

En 1998 se publican los “*Parâmetros Curriculares Nacionais*”, documento complementario a la LDB que, para cada área del conocimiento, establecía patrones teóricos, metodológicos, curriculares y evaluativos como forma de sistematizar la enseñanza pública en el país. En el volumen “*Línguas Estrangeiras Modernas*”, podemos observar que rol esas debían desempeñar para los estudiantes:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, *uma experiência de vida*, pois amplia as possibilidades de se *agir discursivamente no mundo*. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o *desenvolvimento integral do indivíduo*, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na *compreensão de outras culturas*. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 38, sangría mía)

Considerando lo expuesto, la enseñanza de lenguas extranjeras pasaba a tener, por lo menos teórica y legalmente, una justificativa y finalidad claramente intercultural, acorde con la “*Constituição Federal*”. Al mismo tiempo, el documento trae un apartado sobre el inglés como lengua hegemónica, y no hace comentarios tan específicos con ninguna otra lengua extranjera, lo que puede conducir a la idea de que habría, en el propio documento, una señal de qué lengua elegir, aunque esa elección, en última instancia, fuera decidida por la comunidad escolar.

La ya mencionada influencia de los países hispanohablantes, sobre todo tras el Mercosur; el incremento de empresas españolas e hispanoamericanas creando filiales en Brasil y el prestigio de que gozaban las producciones artísticas y culturales españolas e hispanoamericanas en el país creó un escenario cuyas repercusiones requieren nuevas actuaciones de las instancias gubernamentales en la primera década del siglo XXI (Sedycias, 2005). En 2005, el entonces ministro de la educación, Fernando Haddad, y el entonces presidente de la república brasileña Luiz Inácio Lula da Silva, firmaron la Ley nº 11.161, que quedó conocida como “*Lei do espanhol*”.

Según sus términos, su objetivo era tratar específicamente sobre la enseñanza de español en Brasil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º *O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.*

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º *É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.*

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad
(Brasil. Lei 11.161 de 2005, destaques míos)

La “ley del español” determinaba que la oferta de la enseñanza de lengua española sería obligatoria para la enseñanza media, ciclo de tres años inmediatamente anterior a la posibilidad de ingreso en la enseñanza superior. Su oferta también quedaba facultada para la enseñanza fundamental, ciclo de nueve años que precede a la enseñanza media. La implementación de esa ley hizo multiplicar las carreras de Letras/Español o Letras doble licenciatura en lengua portuguesa y lengua española en Brasil en un corto periodo de tiempo. No sería una exageración insinuar que hubo un *boom* de la enseñanza de español en el país, en diversa etapas educativas. Además de nuevos cursos (y de la ampliación de los anteriormente existentes), nuevos documentos oficiales fueron elaborados con profesionales del área, de los que cabe destacar las “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*” (OCEM), que dedicó apartados específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras, con espacio para la reflexión sobre enseñanza del inglés y del español; además del “*Programa Nacional do Livro Didático*” (PNLD), que incluyó entre sus parámetros los criterios para evaluación y selección de libros didácticos de lengua española.

Es cierto que el plazo de cinco años, previsto en el Art. 1, §1º del documento, no fue suficiente para satisfacer la gran cantidad de escuelas públicas regulares en Brasil, que de hecho no fueron atendidas por completo, aunque haya ocurrido, efectivamente, la oferta en un considerable porcentaje de ellas. También vale señalar que, aunque no fueran obligadas, las escuelas de la red particular de enseñanza acompañaron la sugerencia de la ley y ofertaron la lengua española entre sus lenguas extranjeras, comúnmente al lado del inglés.

No obstante no haber sido plenamente implementada, es innegable que la Ley 11.161 de 2005 fue la inversión más maciza y consistente del gobierno brasileño, desde la institución de la República, de fomentar relaciones internacionales con las naciones de lengua española. Es igualmente notable la inversión hecha en la enseñanza de las lenguas extranjeras, denotando una preocupación intercultural mayor, aunque con argumentos mercadológicos y económicos, sobre todo considerando las relaciones establecidas por el Mercosur.

En 2017, a pesar de y contradictoriamente a la inversión hecha y ya efectivada, la Ley 13.415 de 2017 (inicialmente “*Medida Provisoria*” nº 746, de 2016), entre varios otros cambios impuestos al sistema educacional brasileño (conocidos como “*Reforma do Ensino Médio*”), en su Art. 22, revoca la ley 11.161 de 2005. Considerando la enorme cantidad de profesionales ya formados para actuar en el área y la demanda que se configuró en los años de vigencia de la “ley del español”, esa revocación de la misma no pasó inadvertida. Diversas acciones fueron y están siendo puestas en marcha con el objetivo de revertir las consecuencias de su caída.

Estableciendo resistencias: #Ficaespanhol

El recorrido de la institucionalización de la enseñanza pública de español en Brasil cumple, en este 2019, un siglo. La fecha, sin embargo, no se celebra con la merecida festividad por

aquellos que están, directa o indirectamente, involucrados en sus instancias. Como vimos, desde el 2016 el escenario es inestable, con el pronóstico federal de que los cargos a ella asociada sean eliminados y la oferta de la disciplina esté condenado a reducirse hasta el punto de extinguirse. Mencionamos, sin embargo, que desde la Ley 11.161 de 2005 fueron puestas en marcha una serie de acciones con el objetivo de hacer posible que, en el plazo estipulado en dicho documento, la oferta de la lengua española fuera obligatoria en la enseñanza media y opcional en la fundamental. Parte de esas acciones fue la formación de profesionales capacitados para ocupar el cargo de profesores. Por tratarse de tema muy reciente, todavía no tenemos conocimientos suficientes y fiables de estadísticas que indiquen el número preciso de profesionales graduados desde la implementación de la ley en el país, tampoco de una divulgación consistente del número total de carreras de licenciatura en lengua española o doble licenciatura que surgieron en las últimas dos décadas. Sin embargo, no es exageración decir que en ese período en las docenas que carreras creadas se graduaron millares de profesores de español en Brasil y, a cada semestre, otros tantos más reciben el diploma.

Aunque también, como ya señalamos, la implementación de la ley no haya sido efectiva en la totalidad de las escuelas del país, es cierto que logró éxito en una parcela significativa de ellas, divulgando así la lengua española, su cultura y literatura. Los estudiantes, como sabemos, no son simplemente pasivos a lo que es enseñado y muchos de ellos cultivaron un profundo interés e incluso la identificación con las identidades de las naciones hispanohablantes. La noticia de la revocación de la Ley 11.161 no produjo, por lo tanto, implicaciones apenas para los profesores: los estudiantes también se sintieron implicados en los cambios que eso provocaría e, además, se sintieron dañados en sus derechos y aspiraciones con relación a la lengua.

Es en ese escenario que surge el movimiento “*Fica Espanhol*”, reunido en las redes sociales bajo *#FicaEspanhol*. Se dice que el inicio del movimiento tuvo lugar en la provincia de Rio Grande de Sul, donde muchas ciudades establecen frontera con uno, dos o hasta tres países hispanohablantes: Paraguay, Uruguay y Argentina. El *#FicaEspanhol* ganó las redes sociales rápidamente y rompió las fronteras provinciales, ganando todo el país. Las Asociaciones Estatales de Profesores de Español (Apee's) y las carreras de la enseñanza superior de español se unieron al movimiento, creando, cada uno desde su lugar de habla, reivindicaciones contra la caída de la ley 11.161 y estableciendo estrategias para no perder la obligatoriedad de oferta de la enseñanza de español en las escuelas.

La principal de las estrategias del Movimiento *Fica Espanhol* fue, inicialmente, revertir los efectos de la reforma de la enseñanza media, entre ellos la cuestión de la oferta del español, en la esfera federal. Paralelamente, como estrategia subyacente, crearon articulaciones para garantizar, a través de los gobiernos de provincia y municipios, la aprobación de leyes estatales y municipales que incluyesen como obligatoria la oferta del español. El movimiento se articuló, entonces, con las secretarías de educación y con representantes políticos que apoyasen la causa y trabajen para apoyar proyectos de ley que garanticen sus demandas.



Figura 2. Imágenes divulgadas por las asociaciones de profesores de español en las redes sociales. Fuente: páginas web y en redes sociales de las asociaciones de profesores de español, bajo el #Ficaespanhol

Entre las justificaciones presentadas para lograr aprobación de la inclusión de la lengua española en la matriz curricular obligatoria de oferta de asignaturas, constan: a) el hecho de que está presente en los cinco continentes; b) es la segunda lengua más hablada del mundo, después apenas del mandarín; c) es la lengua oficial de 21 países; d) es la lengua oficial del Mercosur; e) es la lengua de los demás países latino-americanos, con los que compartimos, además de fronteras, rasgos históricos y sociales identitarios; f) es una lengua que atiende a las demandas específicas de la pluralidad lingüística y cultural en Brasil; g) es una lengua importante en la vehiculación de publicaciones científicas internacionales; h) es la tercera lengua más usada en la comunicación en internet; i) es la lengua más procurada en el Exame Nacional do Ensino Médio, prueba clasificatoria para el ingreso en la enseñanza superior; j) es una lengua importante para las oportunidades de intercambio internacional; k) mejor califica para el mercado de trabajo; l) es importante para el comercio internacional y local; m) es una lengua de prestigio cultural, en variadas expresiones artísticas, como la música y la literatura (Araújo & Mendonça, 2019). Otro factor también constantemente mencionado es el hecho de que las escuelas privadas seguirían ofertando la lengua, lo que aumentaría el abismo, ya existente, entre la calidad de la enseñanza pública y la particular, además de disminuir notablemente las posibilidades para los alumnos de escuela pública.

Además de todo eso, es una lengua que proporcionaba, por sus características intrínsecas, que los estudiantes encontrasen *espacios de decir* y ser en un idioma extranjero. El español parece tener un espacio destacado como lengua de acogida para muchos de los estudiantes y profesores que se han puesto en contacto con ella desde la Ley 11.611. Una rápida búsqueda por las redes sociales, consultando el ya mencionado #Ficaespanhol, posibilita visualizar no solo las acciones emprendidas por los líderes del movimiento, como las demostraciones afectivas de niños y adolescentes, además de jóvenes adultos que buscan en el aprendizaje de español algo

que sobrepasa las funciones utilitarias del mercado de trabajo, aunque también las consideren.

Es justamente la dimensión de la afectividad la que parece marcar un cambio decisivo y definitivo del imaginario brasileño con relación a los demás países latinoamericanos. Un ejemplo significativo de esa dimensión afectiva está en la declaración dada por integrantes del “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*: “comentamos que não teríamos mais espanhol nas escolas e os alunos ficaram tristes porque os colegas do colégio não iam falar com elas. Desenharam no quadro e pediram #Ficaespanhol” (Sperb, 2018)

El escenario que se esboza en ese momento es el de resistencias que empiezan a dar frutos. En algunas provincias, como *Rio Grande do Sul* y *Paraíba*, ya fueron aprobados y se convirtieron en ley la oferta de la lengua española en la red estatal. También se opera, de forma escalonada, la implementación de su oferta en las escuelas de la red municipal. Mapas como los de las imágenes abajo empiezan a ser divulgados, con esperanzas de teñirse con los colores que representan el español como lengua extranjera.



Figura 3. Ciudades de la provincia de *Rio Grande do Sul* que aprobaron la enseñanza de español en las escuelas municipales. Fuente: Sperb, 2018

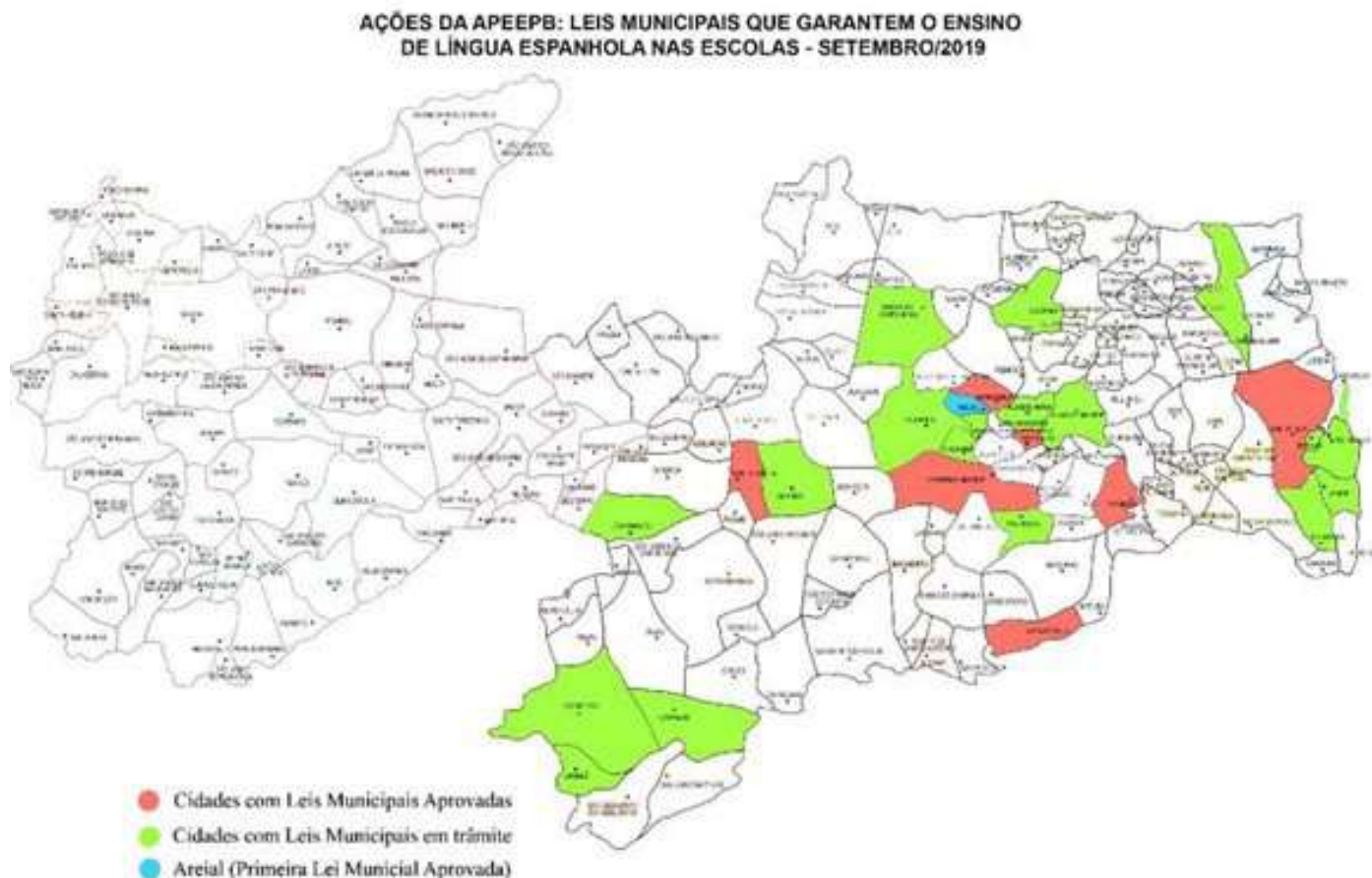


Figura 4. Diferentes momentos de la ley de enseñanza de español en la provincia de Paraíba. **Fuente:** Página de la APEEPB en Facebook

La mayor parte de las provincias están poniendo en marcha y fortaleciendo el #Ficaespanhol porque reconocen la importancia del aprendizaje de esa lengua y de la interacción con la producción cultural y mercadológica asociada a ella. Rio de Janeiro y São Paulo son las dos provincias del momento en la lucha por el español. Además, el movimiento también se fortalece en Pernambuco, Rio Grande do Norte, Goiás, Paraná y Santa Catarina.

Palabras finales: nuevos imaginarios, nuevas relaciones.

Es cierto que las relaciones entre Brasil y los países hispanohablantes no siempre se dieron en la esfera de la identidad, a pesar de los rasgos que compartimos histórica, social y culturalmente. Las diferencias, durante mucho tiempo, parecían dominar las reflexiones sobre los temas que ponían en diálogo superficial las diversas naciones latinoamericanas. Nuestra actualidad, sin embargo, es testigo de un cambio sistemático y significativo en ese escenario, aunque presente escollos y luchas que se desarrollan ahora. También es cierto que, aunque las implicaciones de las acciones del #Ficaespanhol no logren una alteración uniforme en todo el país, ellas marcan un cambio en los imaginarios colectivos que difícilmente se deshace, porque

es constituido de gente que encontró, en el español como lengua extranjera, espacios de decir y lugares para existir.

Referencias

- APEEPB. (2019). *Associação de Professores de Espanhol da Paraíba*. Recuperado de <<https://apeepb1.wordpress.com/imagenes/>>
- Araújo, A.; Mendonça, C. (2019). *Vale a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas*. Jornal Opção. Recuperado de <<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>>, en 28 de septiembre de 2019.
- Araújo, C. M.A.; Montañés, A. P. (2010). *O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção*. Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. (8 : 2010: Londrina, PR.). Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. SEPECH / organizado por Raquel Kritsch e Mirian Donat. Londrina: Eduel. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech12/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf>>
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988) Recuperada en 28 de septiembre de 2019 en <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>
- Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília. (2000). Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília (2006). Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.
- Brasil. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: (2010)*. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>.

- Brasil. Lei 11.161/2005. Diário Oficial da União. Brasil, 05 de agosto de 2005. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161imprensa.htm>
- Brasil. Lei 13.415/2017. Diário Oficial da União. Brasil, 16 de fevereiro de 2017. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>
- Brasil. Portaria nº 556 de 13 de novembro de 1945. Recuperado en 28 de septiembre de 2019 en <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2569954/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-1945>>
- Carvalho, A. P. (2008). Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 11; n. 2; pp. 487-503; jul/dez.
- Celada, M. T.; Fanjul, A. P.; Nothstein, S. (2010). *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- De Nardi, F. S. (2009). Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v.5. n.2. pp.181-193. Jul/Dez.
- Dutra, E. O.; Simioni, T. (2017). *O ensino do espanhol: caminhos e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores
- Lima, L. M. (org.). (2014). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Nadin, O. L.; Lugli, V. C. P. (Orgs.) (2013). *Espanhol como língua estrangeira. Reflexões teóricas e propostas didáticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Paraquett, M. (2009). Lingüística Aplicada, inclusão social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6(3), 1-23.
- Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, I. (org). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras.

Sedycias, J. (org.). (2005). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial

Sousa, S. C. T.; Roca, M. P.; Ponte, A. S. (2018). *Temas de política linguística no processo de integração regional*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Sperb, P. (2018). Cidades se mobilizam por obrigatoriedade do ensino de espanhol. *Revista Veja*. Recuperado de <<https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/cidades-se-mobilizam-por-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol/>>, en 28 de septiembre de 2019.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

ARTÍCULO DEL DOSSIER

MEDIACIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES. ESTUDIO DE CASO EN EL CENTRO DE PROMOCIÓN ESCOLAR (CPE), RANCHO VIEJO, MÉXICO

Recibido: 29/09/2019 - Aceptado: 15/10/2019

Adelso Nikolai Malave Figueroa

Universidad de Oriente (UDO), Escuela de Ciencias Sociales, Cumaná, Venezuela.

emogotica1977@gmail.com

Resumen: El artículo sintetiza una investigación que tuvo por objetivo perfilar los requisitos preliminares o de arranque para el diseño de un programa de resolución pacífica de conflictos escolares, en la población de Rancho Viejo, estado de Guerrero, México. Este fin se soportó en la revisión de literatura sobre las características básicas de la población mencionada, sus estilos para el tratamiento de conflictos y la mediación intercultural. El estudio presenta un tipo descriptivo y un diseño de campo no-experimental, con corte longitudinal sobre una muestra aleatoria simple de 173 casos de conflictos, cuyos relatos se analizaron mediante el método fenomenológico hermenéutico. Fue aplicada una encuesta con buen registro de confiabilidad ($\alpha = 0,92$; $p < 0,05$) en el tratamiento de un caso de conflicto escolar con la técnica de mediación intercultural. Se concluye, en primer lugar, que la mayor proporción de conflictos en la convivencia escolar se vinculan con el maltrato entre iguales por rivalidades entre estudiantes locales y foráneos y, en segundo lugar, que el ejercicio de mediación intercultural rindió excelentes frutos en la resolución pacífica del conflicto escolar seleccionado con propósitos exploratorios para un programa de gestión.

Palabras claves: escuela, conflicto, mediación, convivencia pacífica, resolución de conflictos.

MEDIATION OF SCHOOL CONFLICTS. CASE STUDY AT THE CENTRO DE PROMOCIÓN ESCOLAR (CPE), RANCHO VIEJO, MEXICO

Recibido: 29/09/2019 - Aceptado: 15/10/2019

Adelso Nikolai Malave Figueroa

Universidad de Oriente (UDO), Escuela de Ciencias Sociales, Cumaná, Venezuela.

emogotica1977@gmail.com

Abstract: The article summarizes an investigation that aimed to outline the preliminary or starting requirements for the design of a program for the peaceful resolution of school conflicts, in the population of Rancho Viejo, Guerrero state, Mexico. This purpose was supported in the review of literature on the basic characteristics of the population mentioned, their styles for conflict management and intercultural mediation. The study presents a descriptive type and a non-experimental field design, with longitudinal section on a simple random sample of 173 cases of conflicts, whose stories were analyzed using the hermeneutical phenomenological method. A survey with a good record of reliability ($\alpha=0.92$; $p<0.05$) was applied in the treatment of a case of school conflict with the intercultural mediation technique. It is concluded, first, that the highest proportion of conflicts in school life are linked to peer abuse due to rivalries between local and foreign students and, secondly, that the intercultural mediation exercise yielded excellent results in the peaceful resolution of the selected school conflict for exploratory purposes for a management program.

Keywords: school, conflict, mediation, peaceful coexistence, conflict resolution

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de 31 años en la población predominantemente mixteca de Rancho Viejo, municipio de Tlacoachistlahuaca, estado de Guerrero, México (a una distancia aproximada de 180 kilómetros desde Acapulco); el Centro de Promoción Escolar Nuestra Señora del Magnificat (CPE) emprende una faena por cultivar los valores de la cultura de la paz, ya entendida aquí en calidad cimiento clave para fomentar los principios educativos que son respetuosos de los usos y costumbres de la zona (véase la figura 1). El CPE ha procurado estimular la integración comunitaria entre los grupos étnicos presentes en la región mediante la educación e intentando fraguar oleadas de desarrollo en todas las áreas de la vida humana. Los valores educativos del CPE incorporan un sustancial matiz cristiano que se soporta en la justicia social, la paz, el desarrollo sostenible y la fraternidad en las relaciones humanas, siendo conceptos que se comparten y nutren igualmente por una enseñanza de orden espiritual.

En ese orden de ideas, la promoción educativa del Evangelio por parte del CPE defiende la tesis de que Jesucristo fue y es, en su devenir histórico y bajo la creencia de su rol central en el proceso de salvación y redención, un hombre en permanente conflicto por sus enseñanzas de amor y sobre el perdón (García, 2009; Londoño, 2014). Por tal motivo, el sistema de pensamiento del CPE se inserta del todo en la necesaria resolución pacífica de conflictos, en la medida en que se administra una visión positiva, ineludible y



Figura 1. Organigrama del Centro de Promoción Escolar Nuestra Señora del Magnificat (2010-2019). **Fuente:** Elaboración propia, 2019.

constructiva de esta práctica a través de todas las actividades llevadas a cabo con los actores sociales de la comunidad étnica, lo cual se procura siempre en términos de enseñanza y aprendizaje permanentes. El CPE conviene que el conflicto está siempre presente en los contextos de la escolarización, siendo posible que las partes involucradas comprendan aquellos menesteres, actitudes e intereses de los otros con los que comparte espacios para el aprendizaje (familia, escuela y otros); hasta llegar a certificar la posibilidad real y beneficiosa de ensamblar un ambiente sano de cooperación para el diálogo de saberes.

El CPE, aunque no se especializa ni se dedica formalmente a la aplicación de intervenciones para resolver conflictos, ya por cerca de dos décadas ha participado activamente en su afrontamiento ineluctable para mejorar la convivencia escolar, lo cual se debe a la naturaleza de la interacción que efectúa con todos los órdenes de la vida popular. En palabras más simples, el CPE se esfuerza por resolver conflictos de distinta clase, pese a no disponer de una preparación teórico-práctica previa para ello, y esto sucede en cada instante en que se comparte y respeta el modo de vida del mixteco y otras etnias presentes en Rancho Viejo: trabajo individual y colectivo, nivel de resiliencia ante los desastres, lazos familiares, generación de riqueza productiva, folklore, ahorro económico y previsión ecológica para las futuras generaciones, transmisión de conocimientos, religiosidad y visión de futuro basada en el *Buen Vivir* indígena (Altmann, 2019; Maldonado, Reyes y Rojas, 2015).

El CPE ofrece formación escolar y albergue a adolescentes estudiantes tanto de la etnia mixteca de Rancho Viejo como a chicos procedentes de otros pueblos originarios. En la relación cotidiana de estos jóvenes los conflictos de clase inter-cultural son muy comunes y frecuentes, lo cual plantea a los equipos de trabajo un dilema en su adecuado tratamiento, resolución pacífica y la construcción de acuerdos que puedan garantizar una convivencia saludable y la mejor transformación positiva de las relaciones humanas.

Vistas las necesidades de fortalecimiento de las capacidades del CPE para gestionar eficazmente los conflictos vinculados con la convivencia escolar, la presente investigación se propuso como objetivo definir la línea de base de condiciones mínimas para el diseño de un modelo práctico sobre resolución pacífica de conflictos escolares. Esta línea procura desde un principio ser compatible con el perfil de la promoción educativa e intercultural de los grupos indígenas representativos de la zona. El cumplimiento de este propósito requirió, en primera instancia, describir las condiciones de convivencia escolar en la localidad, así como también las vías hasta ahora utilizadas para afrontar los conflictos actualmente y, en segundo lugar, ejecutar un ejercicio de mediación sobre un conflicto escolar, ya midiendo sus resultados como prueba piloto para construir los principios básicos del modelo referido.

Escuela, interculturalidad y mediación

Los conflictos dentro de las organizaciones escolares son habituales y sus implicaciones pedagógicas siguen siendo objeto de múltiples estudios, en especial por el potencial que estos poseen para la transformación social y el impulso de praxis concretas en la inauguración de esferas de conocimiento y cooperación. El panorama se complejiza y enriquece en el momento en que más de un sistema de creencias interviene por la presencia de educadores y educandos procedentes de culturas diferentes dentro de una misma comunidad escolar. El sistema cultural moldea a los múltiples estilos de interacción humana, a la pluralidad de las relaciones y las vías para comunicar cargas afectivas en el trabajo y la educación. (Campillo, 2018; Zárate, 2014).

La escuela en este escenario se impone como un espacio vital para la recreación empírica de prácticas que involucren al conflicto como evento desencadenador de valores interactivos, junto a cargas importantes de valor agregado relacionadas con el origen nacional y étnico, los estilos de vida, los intersticios del pensamiento y sus formas de transmisión en el tiempo como huella clave de cada cultura involucrada en los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las experiencias registradas con la educación no formal aleccionan que la principal pedagogía social de vida procede de la sociedad en sí, de su dinamismo social y matriz de influjos, toda vez que se desarrollan en su enlace con la escuela repetidos eventos de adaptación a un *status quo*, ya configurado por proyectos políticos que no responden necesariamente a los usos y costumbres interculturales (Reyes, Pech y Mijangos, 2018). El escenario descrito constituye un caldo de cultivo sustancial para conflictos de ruptura y revolución por los efectos de resistencia étnica a modelos pedagógicos impuestos de forma hegemónica y por la vía de la política educativa de Estado (Ovejero, 2019; Uribe, 2017). Los propios actores de la escuela demarcan una interrelación social muy específica a juzgar por el tipo de intereses pedagógicos y políticos que rigen en el territorio, ya sea con el fin del mantenimiento de lo existente o, por el contrario, inclinándose hacia la alternativa de la transformación educativa liberadora; de manera que la coexistencia entre culturas disímiles podrá ser pacífica, en mayor o menor medida, dependiendo de los canales de participación social habilitados para la integración étnica, del reconocimiento mutuo y de los recursos para la resolución de conflictos.

La convivencia en la escuela bajo condiciones de interculturalidad plantea un incesante intercambio de valores, significados simbólicos, interacciones y cosmovisiones de vida que proceden de una interpretación ofrecida por cada miembro de su cultura en particular. Un valioso proceso como el descrito marca a su paso modelaciones de conducta en los alumnos, demarcando espacios naturales para el conflicto por la justa distinción y divergencia de opiniones, de caracteres, cursos disímiles de acción, estereotipos evolutivos e ideologías enfrentadas como parte natural del crecimiento de los niños y adolescentes (Torres, 2017; Vásquez, 2012). En este panorama aparece la mediación intercultural como ejercicio de diálogo respetuoso entre las partes en conflicto con la intercesión no protagónica de un agente neutral. Este mediador estará dispuesto y preparado para profundizar en la comprensión de las culturas participantes, de manera tal que las partes puedan permitirse reconocer a la otredad cultural y adaptarse en el proceso hasta lograr la transformación positiva de su relación social y, de ser posible, también la celebración de acuerdos que afiancen adaptativamente a aquel reconocimiento mutuo. El sentido de pertenencia de las partes en conflicto dentro del entorno escolar es un objetivo primario de la mediación intercultural, de forma tal que sea factible que los alumnos constituyan o fortalezcan sus respectivas identidades culturales como parte integral de la vida, dentro y fuera de las aulas de clase.

Rancho Viejo: Una breve aproximación

La población de Rancho Viejo, también conocida como Rancho Nuevo de la Democracia, se encuentra ubicada en el municipio Tlacoachistlahuaca, distrito de Abasolo, estado de Guerrero, México (véanse las figuras 2 y 3); a una latitud 17.03257°, longitud -98.22389° y a 862 metros sobre el nivel del mar (GeoNames, 2019). De acuerdo con el último censo oficial realizado en el año 2010, Rancho Viejo tenía alrededor de 1.087 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2019), de esta población 51% corresponde al sexo masculino y 49% al femenino, 58,45% son menores de 18 años de edad (CPE, 2013).

La característica central de la organización social es su familia de tipo nuclear con dominio del patriarcado, aunque la acusada emigración de los padres de familia influye notablemente en esta condición. La toma de decisiones en la localidad gira en torno al comisariado, líderes comunales y el consejo de ancianos, donde también se observa una poderosa presencia de cargos religiosos relacionados en su mayoría con la iglesia católica y nuevos credos derivados del sincretismo espiritual (Malavé, 2018b).

La tenencia de la tierra es mayormente de orden comunal y las principales actividades económicas son la agricultura, la ganadería extensiva y la cría de animales (porcino, caprino, bovino, equino y aviar), con presencia de rotación básica de cultivos sobre superficies menores a las dos hectáreas y donde el agotamiento de los suelos suele convertirse en un problema por la introducción de escasas técnicas para la fertilización. En los alrededores del poblado los principales productos recolectados son el maíz, frijol, tomate, cebolla, hierbas y frutas (*World Bank Documents & Reports*, 2012). Los habitantes acostumbran a la explotación de recursos forestales mediante machetes, hachas y motosierras. La piscicultura se ejecuta de forma muy rudimentaria para el consumo local doméstico.

Desde el punto de vista de la escolaridad, en Rancho Viejo se llevaba una cuenta en el año 2010 de cerca de 400 personas de 15 y más años en condición de analfabetismo, más de 50 jóvenes entre 6 y 14 años no revelan una asistencia regular a la escuela y más de 380 individuos a partir de los 15 años no poseen ninguna formación escolar (INEGI, 2019).

Marco normativo de la mediación escolar en México y según autoridades de Rancho Viejo, municipio de Tlacoachistlahuaca

Como uno de los miembros activos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), México se ha comprometido a implementar y hacer respetar dentro de su marco legislativo las disposiciones fundamentales de este organismo supranacional. De esa manera, el principio

rector que inspira a la cultura de la paz y la no-violencia para los infantes del mundo forma parte del cuerpo y del espíritu de las leyes relativas a la protección del niño y del adolescente (Naciones Unidas, 1998; 1999, 2007).

Con mayor contundencia, el sistema jurídico mexicano, así como una gama de organizaciones no-gubernamentales, reconocen la importancia mayúscula de estimular en la infancia la enseñanza y práctica concretas de la convivencia y de las relaciones amenas. Es así como la mediación escolar se apuntala en el horizonte como una vía atractiva para impulsar a aquel ambiente deseado de cordialidad. En el caso especial mexicano, el empleo de la mediación escolar para promover la transformación de los conflictos ha sido fomentado por medio de un enorme esfuerzo de integración, ya estructurándose una línea educativa que aborda a todo el contexto del alumnado (Romero, Alamilla y García, 2017; Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2018).



Figura 2. Vista satelital de Rancho Viejo (2019). **Fuente:** World map [satellite]: Apple™+Google™, 2019. Copyright OpenMapTiles© y OpenStreetMap©. Impreso con permiso.

Con respecto a las autoridades de Rancho Viejo (comisaría, consejo de ancianos, comité de educación y claustro escolar), no existe un marco normativo para la mediación, lo cual se debe al desconocimiento de la práctica y sus ventajas. Sin embargo, los maestros, padres de familia, el comité y las autoridades municipales del pueblo suelen reunirse para tratar los problemas y someter las decisiones, en la medida de lo posible, a un sistema simple de consenso, donde la autoridad reside mayormente en el consejo de ancianos. Esta práctica se transmite abiertamente de padres a hijos a través de la educación no formal o no institucionalizada. No

se acostumbra a llamar a los estudiantes a las referidas reuniones ni consultarles su aprobación en las determinaciones que se deciden, toda vez que los padres y/o representantes de los niños y adolescentes en el poblado acostumbran a definir los cursos de acción en el mejor interés de sus familias, en múltiples ocasiones sin consulta previa a todos los integrantes del núcleo familiar (Malavé, 2018b).

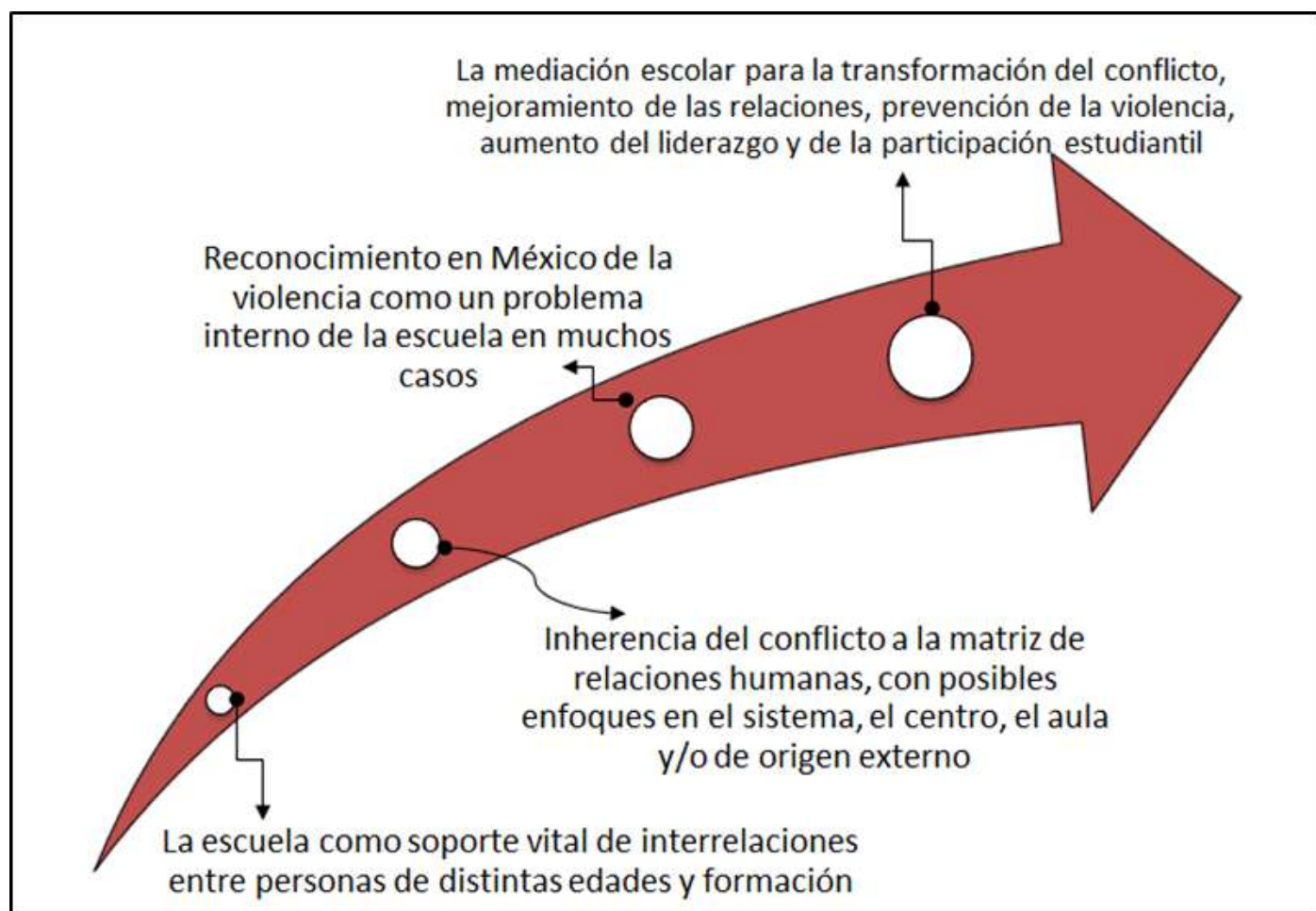


Figura 4. Concepción general de la mediación escolar en México (2019). **Fuente:** Elaboración propia, 2019

A principios de la década de los noventa, el consejo de ancianos y los padres de familia en general de Rancho Viejo no admitían siquiera la idea sobre la que sustentaba el albergue su razón de ser: Brindar hospedaje, despensa y apoyo escolar a niños procedentes de otras localidades, aquellas donde, particularmente, no existiera servicio de educación secundaria. El argumento y/o temor de los habitantes era que los chicos varones forasteros les *arrebatáran a sus niñas* (CPE, 2013). Esta noción rápidamente pasó a formar parte de la percepción general entre los más jóvenes, quienes crecieron con ese temor y, para proteger sus intereses, se han defendido de los foráneos aplicándoles diversas clases de maltrato.

De esa misma manera, la asistencia a las reuniones por tema de problemas y conflictos escolares resulta normalmente escasa, siendo la madre la que más acude en nombre de toda la familia. La costumbre de las autoridades locales es resolver los problemas entre las partes

con la formulación de multas o sanciones financieras, quedando los conflictos en un peligroso estado de latencia, sin que surta efecto una solución eficaz (Malavé, 2018a).

La educación no formal en estos dos últimos casos interviene con fuerza decisiva al crear alrededor del género femenino una serie de estereotipos, los cuales se han transmitido generacionalmente desde hace 200 años. Los jóvenes van creciendo con la concepción de que la función y capacidad de la mujer es solo doméstica, sexual-reproductiva y hasta mercantil si se toma en consideración que la tendencia histórica muestra con predominio el arreglo forzado de matrimonios de chicas adolescentes (el consentimiento de la mujer en este caso es secundario), lo cual significa en cerca del 90% de los casos la salida forzada de las féminas de la escuela y la interrupción de su educación formal básica (Quiroga, 2018; Rincón, 2017).

De este modo la educación no institucionalizada, apoyándose en esquemas tradicionales de línea ancestral étnica, transmite de padres a hijos, desde las primeras etapas de la vida, la noción de que la mujer no precisa de una educación escolar. El valor de uso doméstico de las chicas se refuerza con el valor mercantil, esto al momento en que llegan a la fase de adolescencia donde adquieren un precio relativo y atractivo para los jefes de familia, quienes proceden a organizar preparativos de casamientos forzados que incluyen contratos de compra-venta de las jóvenes. Frente a esta realidad social, se tiene registro anecdótico de chicas que huyen de sus hogares y del poblado para evitar ser casadas a la fuerza (CPE, 2013).

Metodología

La investigación posee un tipo descriptivo y un diseño de campo no-experimental, con corte longitudinal, grado de estructuración cualitativo e hipótesis descriptivas sobre las variables conflicto escolar (dependiente) y el proceso de mediación (independiente). Se aplicó un muestreo probabilístico aleatorio simple para la derivación del diagnóstico, sin reposición y usando el criterio de saturación de datos, ya obteniéndose una muestra de 173 conflictos escolares ($N = 315$), correspondiente al periodo 2010-2018, con un margen de error de 5% y una heterogeneidad de 50%. Los casos de conflicto detectados se examinaron mediante el método fenomenológico-hermenéutico sobre las historias de vida popular implícitas dentro de las situaciones de controversia (Fuster, 2019; Mendieta-Izquierdo, Ramírez-Rodríguez y Fuerte, 2015; Ramírez, 2016).

La prueba piloto sobre el caso de conflicto seleccionado para su resolución se trató a través de la técnica de mediación intercultural (Basagoiti y Ortiz, 2018; Rodríguez, 2012). El conflicto citado se eligió para ser mediado por su condición de ser el más reciente al tiempo de esta investigación y con miras a garantizar que las partes involucradas puedan comunicarse adecuadamente y trabajar juntas, en calidad de protagonistas reales de la transformación del conflicto escolar. Las partes, por tratarse de menores de edad, fueron considerados en este

estudio bajo nombres ficticios para proteger su identidad: El primero, *Richie*, es natural de Rancho Viejo, tiene 14 años y perteneciente a la etnia mixteca; el segundo, *Lucas*, es de un pueblo foráneo sobre el que se exigió no ser mencionado, también tiene 14 años y pertenece a la etnia amuzga. Las partes asisten a la escuela inter-cultural de la localidad, solo el joven amuzgo se hospeda en el CPE.

En esa dirección, se está hablando de una zona en la que confluyen habitantes de diversas etnias indígenas (mixtecos, nahualts, amuzgos, mestizos y otros), además de que los miembros del CPE y el mediador designado proceden de otros países, ya configurándose una situación de análisis en la que varias culturas están participando activamente. Los conflictos escolares se analizarán de forma diacrónica y la manera de intervención se concentrará en dos estilos de aprendizaje fundamentales para la convivencia dentro del CPE: Aprender a expresar/comprender y aprender a disentir/consensuar (Funes, 2018; Saint-Mezard, 2017).

Se realizó antes de la mediación una consulta a expertos para el reconocimiento del marco de costumbres, valores y tradiciones de las partes en conflicto, así como también para el juicio de las listas de cotejo y los instrumentos de evaluación de conflictos basadas en escalas de Likert, últimas que arrojaron un grado de confiabilidad aceptable ($\alpha = 0,92$; $p < 0,05$). La intención pretendida con el juicio de expertos fue que el mediador examinara apropiadamente las diferencias entre el esquema cultural propio y el de los actores involucrados dentro del contexto étnico. De igual forma, la mediación intercultural exigió del mediador una propia evaluación de los impactos que su sistema personal de pensamiento tiene sobre el proceso, la conducta de los protagonistas y del proceso. Todas las herramientas del proceso se adaptaron lo mejor posible a los patrones de la cultura mixteca y, en específico, a los modos de ser colectivos de Rancho Viejo, medida previsiva para reducir el riesgo inminente de escalada y/o empeoramiento de los conflictos. Verbigracia, la pasividad, la asertividad, la empatía y la manifestación de las emociones pueden poseer lecturas o significados distintos según el esquema cultural de las partes, por lo que se sugiere en esta metodología un manejo prudente, sensible y flexible de las técnicas y herramientas de la mediación. Persiguiendo que la mediación intercultural contemple el mayor éxito posible, se presenta a continuación en la figura 3 la batería de preguntas esencial que se empleó como preludio a la fase de preparación de la mediación.

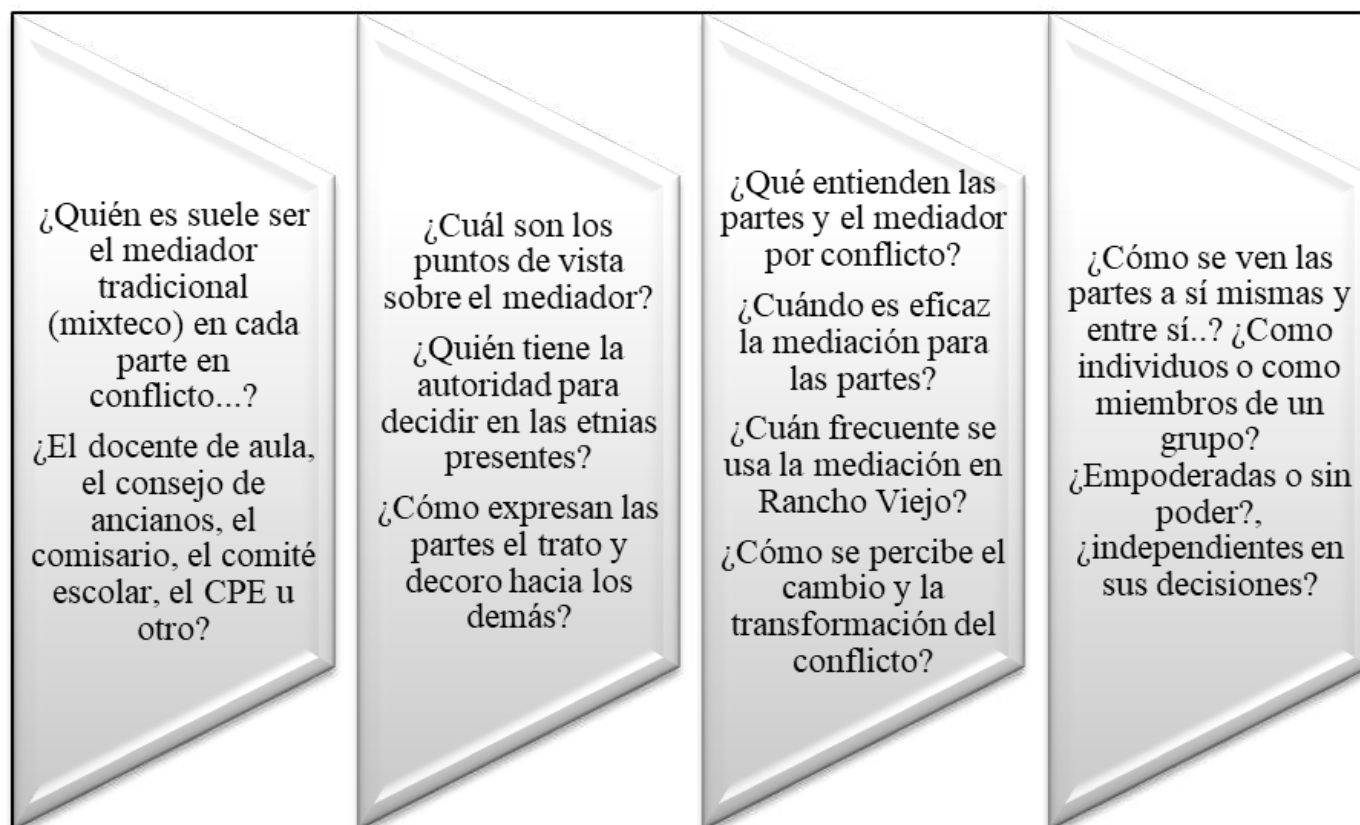


Figura 5. Preguntas introductorias de la mediación intercultural. Fuente: Elaboración propia, 2019

Resultados

Diagnóstico de la convivencia escolar en el CPE

El CPE ha contabilizado en su albergue masculino, durante los ciclos escolares comprendidos entre los años 2010 y 2018, alrededor de 54 estudiantes hospedados por lapsos intermitentes de tiempo y procedentes de otros poblados con intensa diversidad cultural de pueblos originarios, entre los que podemos citar: Yolojóchilt, Jicayán de Tovar, Llano Tigre, La Trinidad, El Coyul, San Pedro y El Limón. Al mismo tiempo el CPE ha asistido también al cuádruple de aquella cantidad entre niños y niñas residentes de Rancho Viejo para el mismo periodo, últimos que acuden para recibir apoyo en sus tareas académicas en horario vespertino sin hospedarse (después de su estancia diaria en la escuela). En ciclos anteriores se han tenido hasta más de veinte (20) chicos promedio albergados por ciclo escolar, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años y procedentes de otras localidades.

El declive en el número de albergados se debe a que varios pueblos de los alrededores ya gozan de servicio educativo a nivel de secundaria, por lo que los estudiantes ya no ven la necesidad de acudir a la escuela que se encuentra en Rancho Viejo. Se espera que esta tendencia sea revertida con proyectos en curso para el mantenimiento operativo de una escuela preparatoria, la cual recibiría a todos aquellos estudiantes que están egresando de la secundaria en

la región para proseguir su formación académica. Por el momento, la mayoría de los aspirantes a la preparatoria se pueden inscribir sólo en las ciudades de Tlacoachistlahuaca y Ometepec, junto al elevado costo económico que esto representa para sus familias, casi todas de muy bajos recursos financieros y sin subvenciones regulares.

La muestra de conflictos seleccionada para esta investigación fue descrita en virtud de los problemas organizacionales del CPE, en lo que respecta al Programa de Enseñanza Abierta que este brinda a la comunidad escolar de Rancho Viejo. En esa línea fueron identificados controversias en el alumnado por dificultades y limitaciones en la relación, inconvenientes en el acceso íntegro a la información, necesidades, valores e intereses incompatibles; preferencias y creencias divergentes o por inconformidades con las estructuras del sistema que rige al CPE (véase el gráfico 1).

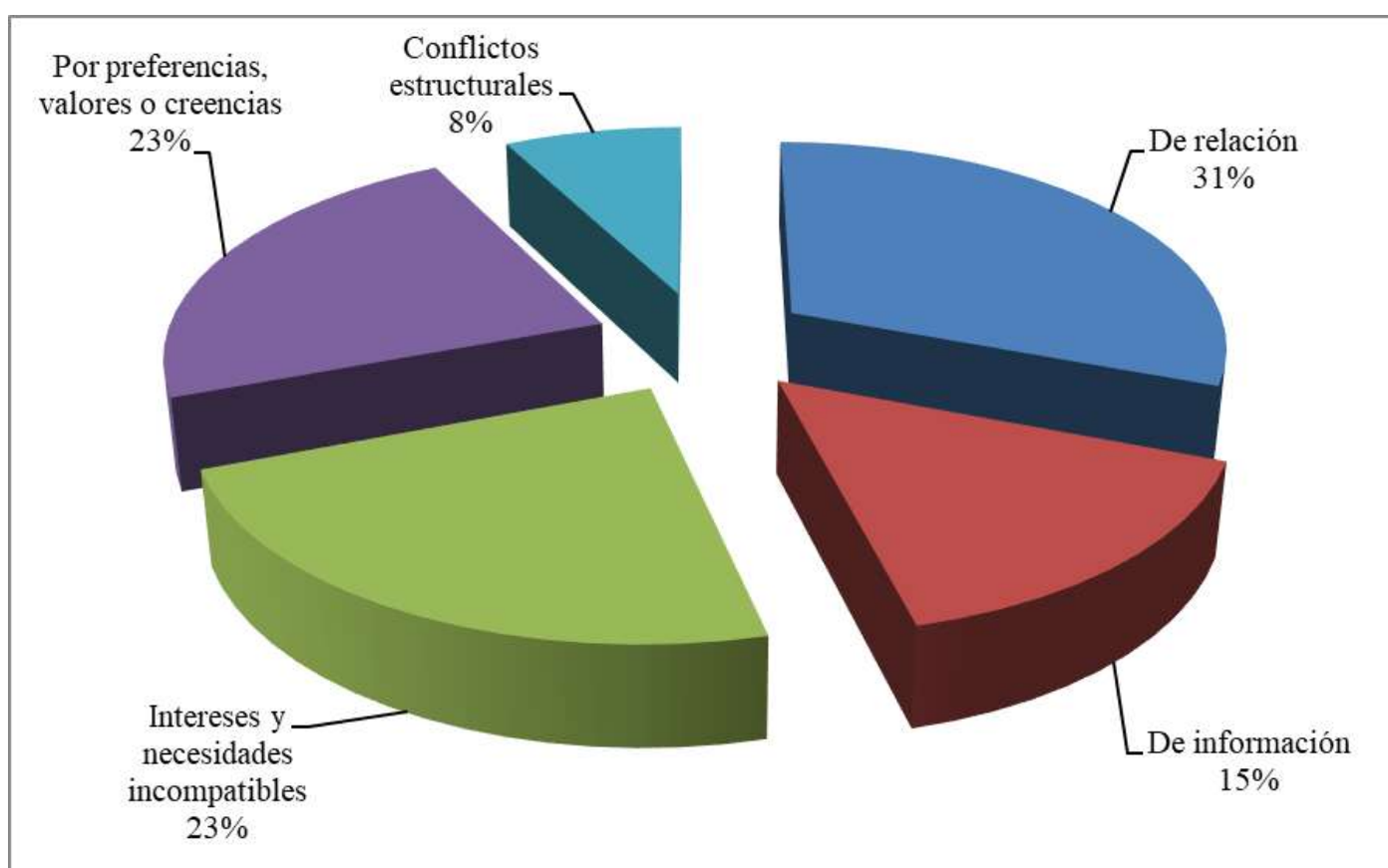


Gráfico 1. Distribución de los conflictos organizacionales en el CPE, lapso 2010-2019. **Fuente:** Elaboración propia, 2019

Como se puede apreciar, del total de conflictos afrontados por el CPE durante el periodo señalado, poco más del 37% correspondió a conflictos de tipo organizacional (64 casos), con dominio de las disputas de relación al recoger el 31% de estos 64 casos citados, seguido en relevancia por conflictos de preferencias, valores o creencias; y por conflictos de intereses y necesidades incompatibles; toda vez que estos dos últimos grupos totalizan el 46% de los incidentes en este grupo de 64 casos. En un rango de menor incidencia se localizan los casos de conflictos de información y los de tipo estructural, 15 y 8%, respectivamente. Con respecto a los 109 casos restantes (cerca del 63%), se tiene que todos estos corresponden más a conflictos de aula,

donde la convivencia escolar compartida con el CPE está muy presente y resulta muy cercana para los albergados. En ese sentido, se presenta la distribución de los casos (véase el gráfico 2).

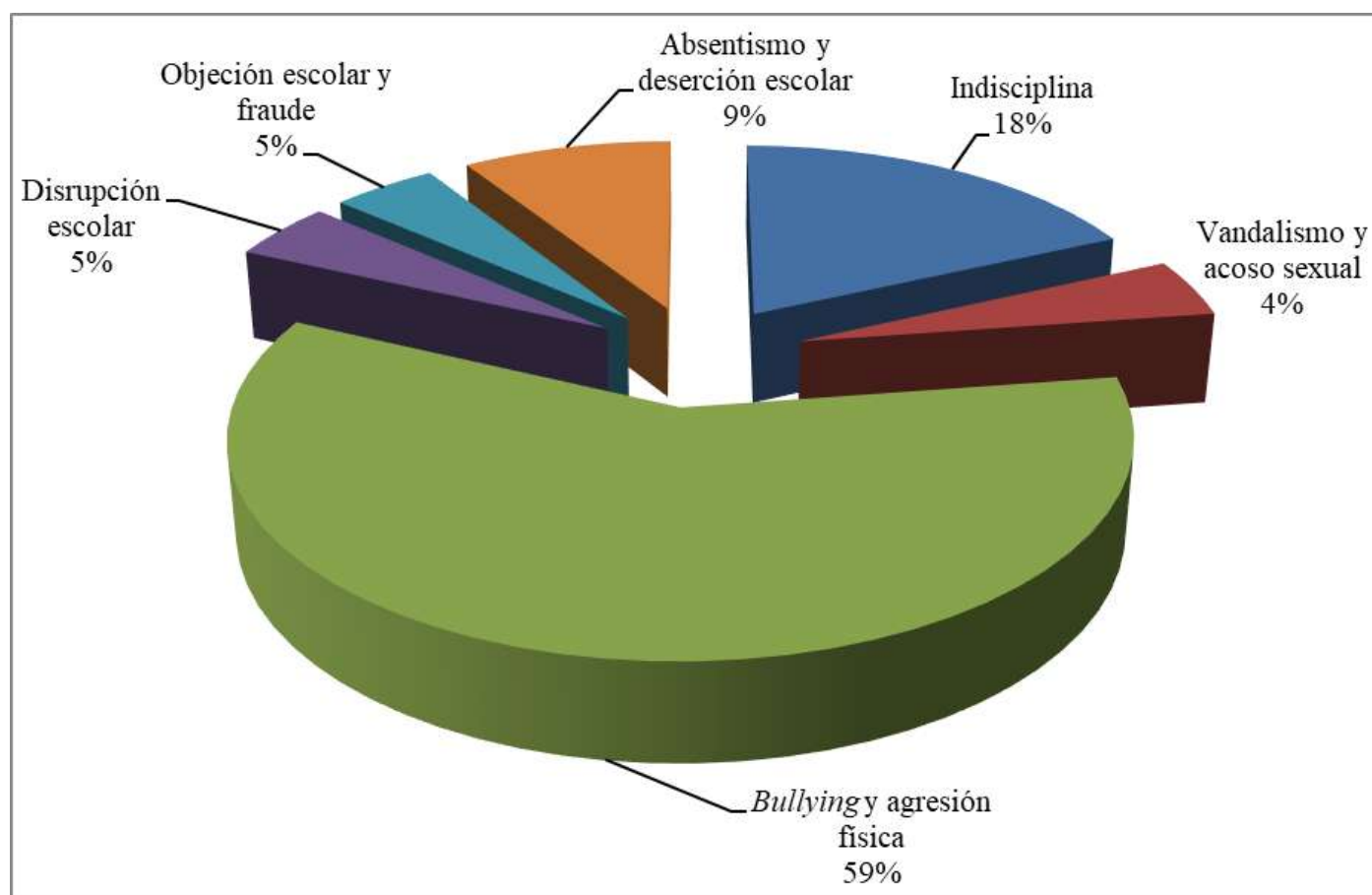


Gráfico 2. Distribución de los conflictos de convivencia estudiantil en el CPE, lapso 2010-2018. **Fuente:** Elaboración propia, 2019

Puede constatar en esta distribución que el 59% de los casos registrados corresponden a conflictos de maltrato entre iguales y a series de eventos vinculados con la agresión física. Entretanto, la indisciplina cubre el 18% de los casos, seguido de situaciones de absentismo y de deserción escolar con el 9% y, en la última posición, se ubican los conflictos relacionados con el vandalismo, el acoso sexual, la disrupción y objeción escolar, completando estos últimos, en su conjunto, el 14% de los casos.

En el periodo en cuestión se mantiene la tendencia dominante sobre la aparición de conflictos relacionados con el maltrato entre iguales (tres de cuatro conflictos). Los misioneros y voluntarios con mayor trayectoria en el CPE respaldan la información de este doloroso hecho desde hace 20 años: Jóvenes que no eran de la localidad y acudieron a la escuela secundaria, fueron todos ellos víctimas de acoso severo por parte de los naturales de Rancho Viejo (de parte de sus iguales y de otros grupos etarios de la comunidad).

En el tiempo actual, el CPE ha consolidado su trabajo de enseñanza con jóvenes naturales y foráneos de Rancho Viejo (de ambos sexos). Ahora se cuenta con el consentimiento de las autoridades locales, pero como se refleja en los datos mostrados sobre la conflictividad en la

convivencia escolar, el maltrato entre iguales continúa posicionándose como la primera causa de disputas.

Abordaje del caso de mediación intercultural dentro del CPE

Reflexiones sobre el desarrollo de la primera ronda de sesiones

El objetivo que se persiguió con las primeras entrevistas individuales o caucus es que las partes estuviesen mejor preparadas para las sesiones de apertura y, de esa manera, alcanzar un mayor encuadre del proceso en un contexto cooperativo. Sin embargo, los eventos ocurrieron de forma distinta, aunque no tan inesperada, puesto que los padres aceptaron que sus hijos participaran, pero sin su consentimiento en ese instante, razón por la que se decidió post-poner el *caucus*. Recordemos que tanto los hijos como las esposas poseen muy escaso poder de decisión, en particular a lo que se refiere al trato de disputas.

A parte de cubrir la explicación de la mediación, sus reglas básicas, cualidades, algunas ventajas y el papel específico del mediador, fue considerado también abrir un espacio para realizar preguntas y despejar dudas, lo cual resultó beneficioso por las razones siguientes: 1) la práctica de algunas reglas básicas de la comunicación, 2) aprovechamiento máximo del tiempo disponible, 3) lectura de las emociones entre las partes en presencia de un tercero (el mediador), 4) revisión y consideración práctica de los factores culturales de la etnia mixteca y amuzga en cuanto a la interpretación y tratamiento del conflicto escolar, 5) reafirmación de los principios de la mediación, clarificando lo que es y lo que jamás podría ser en términos punitivos y contenciosos y, 6) calma de la tensión y del enojo personal, llevándoles con tranquilidad a un primer punto común, el cual fue la firma del acuerdo de apertura del procedimiento.

Se utilizó un poco de humor ajustado a la edad de los participantes, esto con el fin de suavizar los momentos de tensión más críticos de las entrevistas, deteniendo así la intimidación que una de las partes trató de hacer sobre la otra. De la misma manera, el humor también sirvió para ayudar a dejar claro que la toma de decisiones y el arreglo de un posible acuerdo es propiedad exclusiva de las partes en conflicto, pero que el procedimiento corre a cuenta del mediador, ya resaltando los principios básicos de la mediación. Durante toda la sesión no se utilizó la palabra conflicto para cualificar la relación entre las partes.

De las sesiones pasadas se resume que la presentación de los jóvenes a la apertura y la firma del acuerdo, pese a su poca dificultad en este caso, pudieron estar muy condicionadas a una exigencia de sus padres y no al entendimiento real del proceso, lo cual significó la principal preocupación a esas alturas. Aunque al final del diálogo con el mediador los chicos apostaron por desear ser mediadores entre iguales, esto obedece a un sentido de curiosidad temporal por el oficio del mediador en este procedimiento específico con ellos.

Por otro lado, el cómo fuera a resultar la mediación y a quién beneficiaría más, también fue un punto de angustia para los jóvenes, pues estos vincularon la situación con la reacción negativa que tendrían sus padres al respecto (motivo de vergüenza y castigo). La razón de peso para que los padres confiaran en enviar a sus hijos a las citas es que conocen al CPE y al mediador por su labor en otras áreas conexas, lo cual motivó a recalcar la neutralidad de este oficio cuantas veces se tuvo la ocasión.

Una limitación importante fue el lenguaje y, aunque el servicio de traducción es bastante eficiente, la presencia de un traductor no ayudó mucho en la obtención de confianza por las partes hacia el mediador. Por otra parte, para traducir una idea del castellano al mixteco se requiere de mayor tiempo, es decir, para expresar una idea de diez palabras en castellano se necesitan alrededor de veinte términos o más en mixteco, realizándose un esfuerzo grande para manifestar lo mejor posible lo que se deseó decir; todo lo cual significó mayor consumo de tiempo.

Llegados a este punto, una primera hipótesis descriptiva que fuera manejada es que la realización de sesiones individuales permitiría la descarga emocional de los jóvenes en conflicto. Una segunda hipótesis sería que el caucus y los re-encuadres lograrían la aproximación inicial a la relación que las partes comportan, así como la narrativa de sus relatos sin temor a la censura y/o detracción prematura que pueda hacer la otra parte.

Reflexiones sobre la ronda de sesiones individuales. Fase 1.

En estas primeras sesiones individuales se prosiguió con la valoración del procedimiento de mediación, así como con el encuadre del proceso en un clima positivo y cordial. Sobre la materia, las jóvenes se familiarizaban con la mediación y, si bien aún no lograban encajar todas sus virtudes dentro de su contexto cultural, al menos sí rescataron su propósito esencial, ya participando con menor incertidumbre en la guía propuesta por el mediador. La percepción que se tiene del conflicto comenzó a transitar, lentamente, de un estado en el que se medita en el otro como algo condenable hacia una situación que pudo reformularse en atención a lo que realmente interesa a las partes.

De forma inicial se alcanzó a identificar algunos componentes decisivos del conflicto a partir de los elementos coincidentes en ambos relatos, dando comienzo por los datos básicos a continuación: 1) se trata de un maltrato entre iguales con poco menos de un año de duración entre dos jóvenes de la misma edad y que comparten el aula, 2) el conflicto se desarrolla mayormente en la escuela y en el CPE, 3) el maltrato se manifiesta de manera física (esconder cosas ajenas, repetidos golpes, empujones y otras agresiones), verbal (insultos, apodos y burlas), psicológica (intimidación y ataques al autoestima) y social (difusión malintencionada de rumores y mentiras); 4) la razón del conflicto aún no está clara o dilucidada en esta fase, pero hubo la sospecha de que esté unida al origen de procedencia de las partes y a la estancia regular de una

de ellas dentro del albergue. Hasta ahora, las posiciones de las partes se muestran, en concordancia a su primer relato, de la forma en que se divisa en la figura 4.

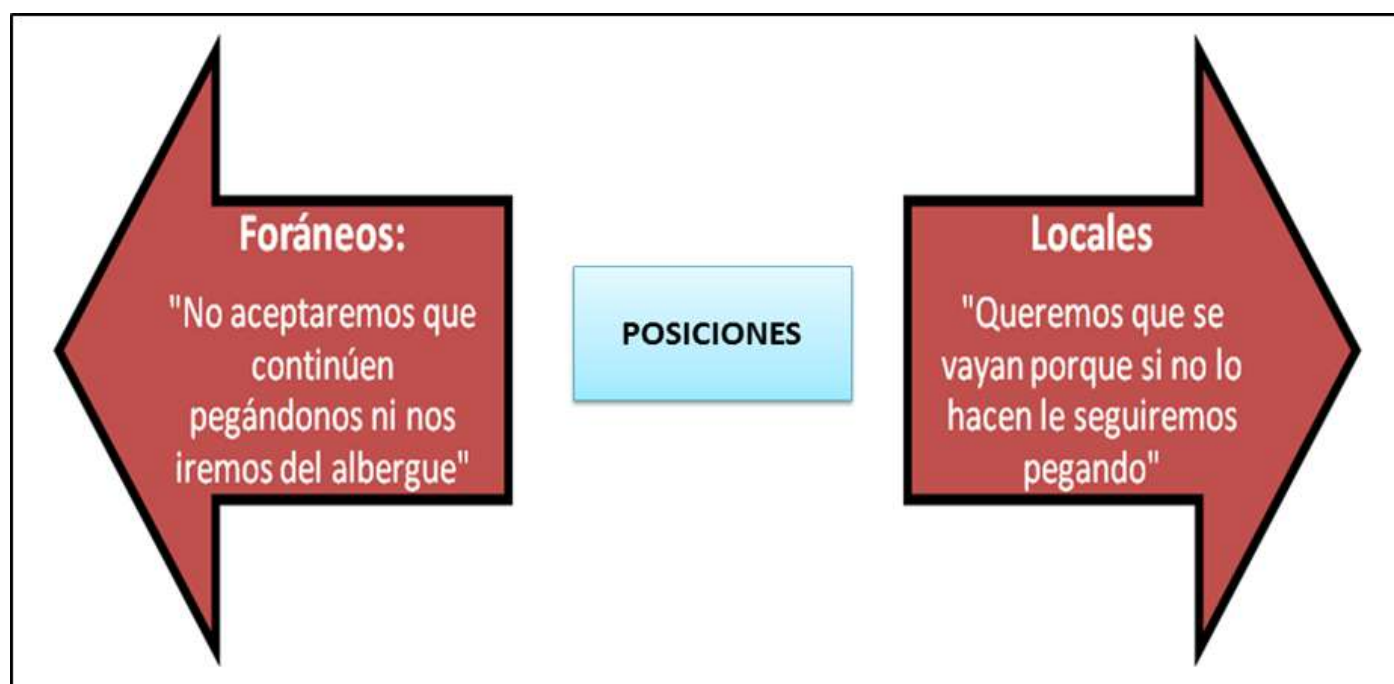


Figura 4. Posiciones de las partes local y foránea en su primer relato del conflicto. Fuente: Elaboración propia, 2019

Esta primera posición de Lucas estuvo bordeada por una descarga emocional de tristeza, dolor, temor y miedo; mientras que la posición de Richie estuvo acompañada de emociones de enfado y sorpresa. En primera instancia, fue establecida una confirmación de la hipótesis sobre la emergencia de emociones mediante el *caucus* y, con cierta dificultad, fue posible identificar las posiciones básicas de las partes, aunque se reservaron dudas de su contraste con la realidad, por lo que fue necesario continuar la exploración. Una cuestión incontrovertible es que, en el caso de Lucas, este situó directamente al conflicto y se encontró seriamente afectado por el mismo, mientras que Richie pareciera no estar consciente de que existiese algún problema serio. La posición de Richie fue la más difícil de extraer, pues el joven insistió en casi todas las sesiones en que él *no había hecho nada*, tratando, inclusive, de reconstruir los cimientos del procedimiento a su favor con el propósito de atrincherarse alrededor de su postura.

Ciertamente, tanto Lucas como Richie cifran sus posiciones sobre el conflicto basándose en una antigua costumbre indígena, donde, a pesar de ser ambos pertenecientes de pueblos originarios, saben bien que la procedencia foránea se convierte casi de inmediato en situación generalizada de desdén, amedrentamiento y presiones para obligar a hacer lo que no se desea; siendo en su conjunto un ambiente idóneo para la proliferación del *bullying*. Fue advertida la dificultad de abordar estos valores ancestrales en un período de tiempo tan corto, por lo que la mediación intercultural sugirió en este caso el evitar aferramientos a los propios valores éticos y morales que reserve el mediador.

El pasado y el presente de la relación entre las partes están conectados a una serie de

esquemas infundados y negativos: los de afuera son malos, los *de afuera vienen a quitarnos nuestras cosas*. Tanto Lucas como Richie identificaron que el motivo o causa de la diferencia entre ellos es la procedencia foránea de Lucas y todos los que como este se hospedan en el CPE. No obstante, se creyó en esta fase que existían otros factores de importancia alrededor de esta condición, los cuales profundizan el conflicto y que las partes ocultan o enmascaran de diversas maneras. En la primera sesión conjunta los jóvenes se expresaron entre ellos con un lenguaje amenazador enfocado hacia el pasado, toda vez que la comunicación se mostró bloqueada por la actitud de afrenta y molestia.

Pasando ahora a la consideración del problema, aún en esta fase no se tenía certeza sobre cuáles son exactamente los intereses de las partes, pero se manejó la tesis de que estos giraban alrededor del acceso y goce de los servicios que el albergue presta a sus estudiantes huéspedes. Con relación a la diferencia de valores, llamó en especial la atención el repudio hacia las *conductas amaneradas*, las cuales no son sólo objeto de escarnio, sino en ocasiones también de persecución y blanco de agresiones físicas y verbales, sin embargo se interpreta que esto constituye un elemento secundario y disuasivo que aleja al procedimiento del meollo central de la cuestión entre las partes.

Con este grupo de *caucus* fue comenzado un acercamiento inicial hacia el problema, localizando algunas de sus aristas por intermedio del análisis de ambas versiones, ya situando los sentimientos básicos e identificando las similitudes. Ahora con la próxima ronda de sesiones conjuntas se esperó resumir el asunto fundamental en cada joven, al focalizar el contenido de sus intereses y necesidades, ya colocándose en común también los componentes constitutivos de aquello que los preocupa y los mantiene en estado de confrontación.

El uso del buen sentido del humor ha tenido éxito hasta ahora, pues las etnias de la zona habitúan a emplearlo también para sobrellevar la timidez hacia las situaciones nuevas y en sus relaciones socio-comunitarias y familiares, por lo que se continuó el proceso con este mismo estilo sin perder de vista los cambios de semblante entre las partes. Asimismo, en el caso del *caucus* con Lucas, fue procurado con éxito una transformación de sus acusaciones contra la otra parte en una petición concreta, aunque esto debió hacerse de nuevo en las futuras sesiones conjuntas, momento en el que se pronosticó un encuentro intenso. Con Richie se ha desarrollado un discurso asertivo que ha permitido sacarle de su postura rígida de desentendimiento del conflicto, ya haciéndole un poco más consciente de su participación en él.

Reflexiones sobre la ronda de sesiones individuales. Fase 2.

La segunda ronda de sesiones individuales produjo una buena reconstrucción de la estructura del conflicto entre las partes. La razón de la diferencia entre los jóvenes ya ha quedado clara tanto para las partes como para el mediador, confirmándose la sospecha primaria desde el final de la Fase 1: el motivo estriba en una percepción equivocada que tenía Richie acerca de

Lucas, creyendo que este último se encontraba bloqueando sus intereses de acceso al albergue del CPE, siendo la causa sustancial del maltrato. Sobre el particular, en el estudio se identifican los intereses y necesidades de los participantes, tal como se puede apreciar en la figura 5.

Como se puede constatar, los intereses y necesidades de los participantes son factiblemente compatibles y negociables por su área de encuentro y convergencia. Lucas responde a una necesidad evidente de hospedaje y de despensa alimenticia completa, esto para poder cursar sus estudios de secundaria fuera de casa, sin que ello se convierta en razones para ser maltratado o vilipendiado. Entretanto, Richie se siente deseoso por desarrollar una convivencia escolar dentro del albergue, ya gozando de los servicios del CPE. En ese sentido, la satisfacción de la necesidad de Lucas no representa en lo más mínimo un peligro para el desarrollo del interés de Richie, haciéndolo notar a las partes ahora será uno de los objetivos principales e inmediatos de las fases siguientes de la mediación, ya que así se cree que podrán legitimarse los intereses y necesidades de los participantes.

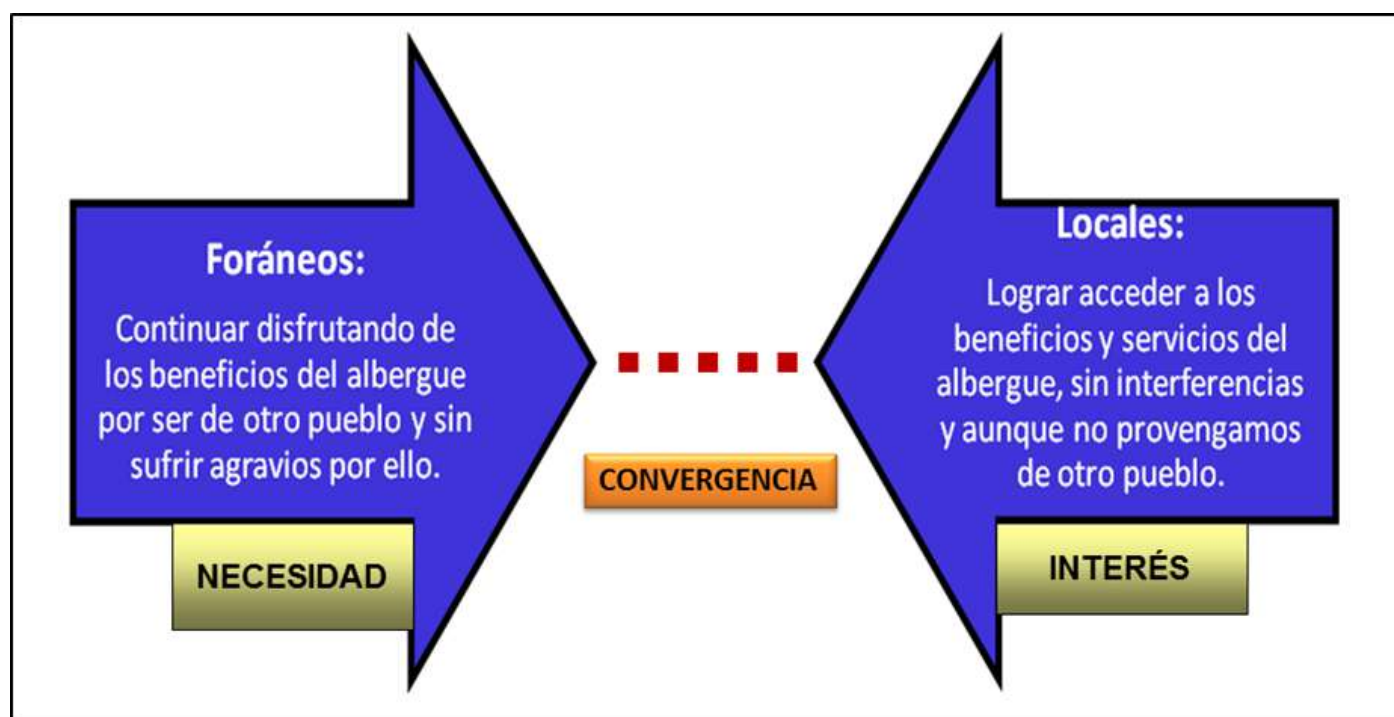


Figura 5. Intereses y necesidades de locales y foráneos en su segundo relato del conflicto. Fuente: Elaboración propia, 2019

Asimismo, el tránsito de las posiciones hacia los intereses y necesidades de los jóvenes fue mucho más sencillo de lo que se suponía, aunque esto más que un alivio constituye una preocupación: El temor de haber dejado atrás detalles relevantes sobre el curso del conflicto fue un elemento tomando en cuenta en las últimas sesiones, en especial considerando algunos períodos de prueba si se percibe como indispensable. El diálogo *en cremallera* no fue necesario, a diferencia de los re-encuadres, el diálogo en forma de *uve*, la revalorización y el reconocimiento intercultural, todos los cuales sirvieron de mucho en compañía del sentido del humor, último que hasta ahora ha sido empleado para suavizar la furia, detener amenazas y preservar la confianza hacia el proceso y su guía.

De la misma manera, el intercambio de roles, la connotación positiva y las ideas previas para la recreación de una historia alternativa al conflicto dieron resultados constructivos en este caso. Una de las partes propuso una negociación directa que se pensó podría afianzar la disposición firme y decidida por resolver la disputa, lo cual deja una excelente expectativa, pues se lee en esta actitud que están dispuestos a despejar los puntos muertos que pudiesen reservar, así como el discutir a solas aquellos aspectos más privados y no comunicados durante las sesiones anteriores.

Ya influenciados por la mediación intercultural y la visión transformadora del conflicto, interesó sobremanera el enfocarse en la modificación constructiva y positiva de la relación entre estos jóvenes, más que la redacción de un acuerdo. Sin embargo, la idiosincrasia de la comunidad de Rancho Viejo exhorta siempre a las partes a formalizar los arreglos con acuerdos firmados y, si fuera el caso, también con la reparación monetaria de daños. Por tal motivo, los padres o tutores de los chicos concibieron con mucha dificultad que la disputa entre sus hijos estuviese resuelta si no mediaba un acuerdo formal.

No se solicitó a las partes que hablaran entre sí sobre el problema que los reúne, lo mismo que sus posiciones, necesidades e intereses; lo cual, tal vez, representó una limitación del mediador. Esta práctica se decidió en aquel momento no aprovecharse, por cuanto los jóvenes afirmaron que ya estaban conversando entre sí fuera de las sesiones, con lo que el mediador se sintió motivado a realizar un diálogo en uve en ese instante, sobretodo porque una de las partes empezaba a mofarse de la otra con enojo y provocación durante las primeras sesiones. Conscientes de la importancia de que las partes interactúen en el resumen de sus propios intereses, se pretendió estimularlos en esa dirección en las sesiones finales, ya con miras de formalizar una síntesis de los puntos de convergencia y divergencia, así como en la creación de las opciones aceptables para un acuerdo estable.

Reflexiones sobre la ronda de sesiones individuales. Fase 3.

Las expectativas tenidas acerca del proceso de negociación que efectuaron las partes brinda, de manera enteramente voluntaria y sensata, una lectura atractiva: la capacidad real que tienen estos jóvenes para colocar sus intereses y necesidades en común, ya acercándose a la identificación de similitudes y áreas de convergencia, esto como paso esencial para acordar soluciones perdurables. En ese sentido, el mediador trató siempre de mantenerse al margen de proponer respuestas, salvo la guía pertinente para que las partes pudieran recapitular sobre elementos del conflicto no discutidos entre sí, en particular porque forman parte de la línea del pasado y se convierten en escenario para el despertar del enojo, la ira y la violencia en el ámbito escolar.

Otro avance fue el empleo del concepto *compromiso* en la redacción del pre-acuerdo de los jóvenes. No obstante, ya decíamos que en el marco de costumbres populares de la localidad

figura la práctica reiterativa de firmar acuerdos en presencia del comisario, buscándose muchas veces la reparación económica de daños sin que ello signifique la resolución del conflicto, ni la modificación positiva de las relaciones humanas. Si bien esta realidad es evidente en el pueblo, los participantes de la mediación no introdujeron en su propuesta de acuerdo ninguna disposición que reclamara indemnización de ninguna clase. De igual forma fue incorporada una ilustración sobre la importancia del respeto y la confianza entre los participantes, la cual debe verse en las soluciones que les satisfagan, pues ningún compromiso podrá mantenerse en el tiempo sin el resguardo de estos importantes valores o estableciendo un claustro inútil en las narrativas negativas del pasado.

Reflexiones sobre la ronda de sesiones individuales. Fase 4.

Al tratarse de chicos con un nivel académico disminuido por las limitaciones del sistema educativo de la región, la tarea de explicarles los aspectos sustanciales del acuerdo no fue tan sencilla. Por lo que se emplearon varios ejemplos y se aplicaron varios ejercicios o simulaciones breves que les parecieron muy divertidas, también aprendieron a verse reflejados en ciertas ilustraciones y asumir varias simulaciones de roles. Debe tenerse siempre a la vista que la vida comunitaria del poblado y sus adyacencias está impregnada de una violencia cotidiana, la cual se manifiesta sobre todo a nivel familiar. El simple hecho de que los jóvenes de este caso de mediación hayan alcanzado la disposición de participar, al verse estimulados con los cimientos de la resolución intercultural de conflictos dentro de un contexto con aquellas características, ya reviste una importancia magistral y admirable.

Con respecto al acuerdo, el mediador procuró preservar la neutralidad y enfatizar la especificidad de cada punto, esto con la descripción de conductas y actividades concretas a realizar por cada parte. Hubo atención sobre la evitación del lenguaje técnico-jurídico, cuidando no transmitírselo a los jóvenes durante el proceso. Después de transcurridos los quince días para la revisión del cumplimiento del acuerdo, las partes se reunieron con el mediador para informarle de lo siguiente:

1. Las agresiones se han detenido completamente, al igual que la difusión de rumores y difamaciones.
2. Los maestros de la escuela y el personal del CPE han colaborado, efectivamente, para la supervisión de las conductas de los firmantes del acuerdo, guardando la confidencialidad acerca de los pormenores del proceso de mediación que se realizó.
3. Lucas y Richie han planteado el deseo de ingreso del segundo al albergue, según las normas establecidas y refrendando con especial valor el sentido de la convivencia pacífica.

4. Richie y Lucas en frente de las clases de la escuela y del CPE han anunciado abiertamente el arreglo de sus diferencias con un carácter ejemplar.
5. Richie y Lucas, durante sus tiempos libres, continúan su preparación sobre métodos de resolución de conflictos con énfasis en el respeto de sus rituales étnicos, con el propósito de asistir a las clases del taller sobre esta materia dentro el CPE.

Condiciones preliminares a considerar en el diseño de un programa escolar de resolución de conflictos en el CPE

1. En lo que al CPE se refiere, existe una buena disposición para aplicar el programa que sea más conveniente. Tomando en consideración la valoración universal de los recursos materiales y humanos con los que cuenta, la aceptación consensuada del personal que cada día se sensibiliza más con la realidad que le toca trabajar, así como el diagnóstico de la convivencia escolar y de la tipología de conflictos dominantes; resulta entonces aceptable decir, en definitiva, que las condiciones de organización son positivas para el diseño de un programa de mediación. La escuela secundaria del poblado, por otro lado, reporta una serie de carencias que no debe ignorarse. Aunque la disposición del profesorado es buena y su actitud receptiva para este tipo de propuestas, estamos hablando de un personal rotativo por ciclo escolar con un grado de formación pedagógica que merece ser reforzado mediante proyectos especiales de capacitación didáctica y académica.
2. Para los efectos de dirección, gestión y aplicación efectivas del programa existen, por el momento, tres comités en los niveles de primaria, secundaria y preparatoria. Sin embargo, los mencionados comités están conformados por personas del pueblo, en su mayoría con un mínimo de instrucción básica, lo cual les limita mucho al momento de coordinar, organizar, supervisar y evaluar todos los pormenores de lo que sería el programa. En ese sentido, el CPE ha ofrecido con suma humildad la ocasión de capacitar a los directores en las herramientas de análisis local, gestión y desarrollo de medios y proyectos; todo con el fin de optimizar la función general de los comités.
3. En principio el CPE con su personal de base en México más otros especialistas en diversas partes del mundo, apuesta por la conformación optimista del programa. Sobre este punto, se tiene en cuenta, en primera instancia, la sensibilización e información para los usuarios potenciales del programa. En segundo lugar, la selección cuidadosa y la formación meticulosa de los mediadores, escogidos de entre los voluntarios que deseen apuntarse dentro de la misma comunidad. En tercer lugar, la metodología de la mediación intercultural con una logística pautada por el mismo modo de vida popular. En cuarto lugar, el permanente seguimiento de la evolución

del programa sobre sus propias directrices y praxis concreta, a lo que se adiciona la evaluación de las metas establecidas. El examen de esta praxis permitirá incursionar en modificaciones, restricciones o expansiones del programa, con la intención de generar cambios prudentes dentro de las narrativas de la educación no formal sobre la reducción de la violencia de género y los valores de la interculturalidad.

4. Para el entrenamiento de mediadores locales se requiere de especialistas y materiales adecuados en términos de actualización, contextualización étnica y consistencia epistemológica. El CPE reconoce no contar con esta batería de especialistas en mediación y sólo le queda, por su naturaleza y perfil organizativos, recurrir a voluntarios nacionales e internacionales con una base empírica en la materia de resolución de conflictos y áreas relacionadas. La animosidad de los jóvenes y el deseo imperioso por ser protagonistas de la solución de sus propias diferencias, ya los estimula de forma poderosa a ingresar, tentativamente, en este sistema de preparación de mediadores escolares.

5. Por ahora, dentro de la escuela secundaria no existe plataforma en su claustro de profesores para la aplicación del programa. Dentro de la escuela preparatoria que inició hace varios años dentro del recinto del CPE, se tiene previsto introducir dentro de la carga académica unos talleres sobre mediación intercultural, lo cual incluye la promoción y sensibilización hacia los procesos de diálogo, así como la práctica de ejercicios con promoción a los derechos humanos y pedagogía social de los valores democráticos.

6. El menester de elaborar instrumentos tipo cuestionarios para todos los actores de la comunidad escolar de Rancho Viejo. De manera que cada participante y usuario potencial del programa arroje sus impresiones personales acerca de su efectividad, así como abrir la oportunidad para que puedan transmitir sus recomendaciones para perfeccionar la propuesta en base a la experiencia que se vaya recogiendo.

Llegados a este punto, nos resta argumentar que entre la población adulta de Rancho Viejo, en particular los padres de los estudiantes de las escuelas secundaria y preparatoria, irrumpe cierto nivel de escepticismo frente a los objetivos y metas del programa. No así sucede entre los jóvenes, quienes están entusiasmados con la propuesta, la cual se encuentra en una etapa aún embrionaria de discusión y estructuración. A la luz de esta realidad descrita, la sugerencia que fuera realizada al CPE es el estudio de factibilidad de un programa intermedio tipo *currículum familiar* para la resolución de conflictos y el fomento de la convivencia, lo cual pasa, necesariamente, por una revisión urgente de la narrativa de la educación no formal para enfocarla hacia la revalorización del género femenino y el arreglo de las disputas, un proceso que puede tomar varias décadas de trabajo intenso.

El programa currículum familiar transfiere a los padres una responsabilidad concreta en la formación y aprendizaje de sus hijos, la cual se extiende hacia el importante área integral de la mediación intercultural. Este programa es perfectamente compatible con otros que pretenden asistir varias tipologías de conflicto dentro del ámbito escolar, pues combina de manera muy especial la vida de los estudiantes con su contexto familiar, toda vez que se destaca el nivel integral de las relaciones humanas y sus transformaciones evolutivas. En ese sentido, la sensibilización e información se difunde no sólo a la comunidad escolar, sino, además, hacia el marco de procesos desarrollados en la familia de cada estudiante para el cultivo de valores basados en su origen étnico.

Conclusiones

La presencia de varios pueblos originarios dentro y a los alrededores de Rancho Viejo plantea una valiosa condición de interculturalidad en la zona, la cual se expresa no solo en el periódico intercambio socio-comercial y político, sino, además, en el plano de las relaciones comunitarias y ecológicas, con predominancia de los valores mixtecos por tratarse de la etnia más numerosa y enraizada. Las formas y resultados de la interacción social entre los habitantes del mismo pueblo originario y con grupos foráneos establecen un marco habitual de conflictos dentro de los sistemas de convivencia y demarca, simultáneamente, una gama de modos tradicionales para la gestión de controversias y problemáticas. Sin juicios *a priori* acerca de la eficacia de estos métodos y modos de gestión, lo cierto es que les ha sido de utilidad a estos grupos autóctonos por cientos de años. Las autoridades locales y étnicas han encontrado sus propias vías para comprender y ofrecer solución a todos y cada uno de sus conflictos, por intermedio de su propia sabiduría popular con bagaje ancestral.

Ahora bien, en los últimos 50 años, lapso de tiempo en el que la influencia de los centros urbanos y las políticas públicas nacionales han penetrado intensivamente en los espacios rurales de tenencia indígena, las maneras de resolución de conflictos y problemáticas en Rancho Viejo han sufrido una suerte de vertiginosos cambios, por cuanto la realidad social de este y muchos pueblos rurales en el estado de Guerrero también se ha transformado y complejizado. Las autoridades tradicionales con línea ancestral se saben sumergidas en un entorno político-social, cultural, económico y jurídico de mayores proporciones, junto a marcos legales que trascienden a los estamentos originarios de poder en la toma de decisiones y que afectan a toda la organización y entramado social de los pueblos originarios. Por consiguiente, instituciones básicas como las escuelas bilingües, las iglesias, centros productivos, de comercialización y de salud; policía, tribunales y otros se van combinando con las prácticas tradicionales de la familia étnica, dando lugar a otras plataformas para la resolución de los conflictos de siempre y otros tantos de nueva aparición generados por tales transformaciones.

En esta investigación, verbigracia, se observó la presencia de una escuela con nivel de for-

mación secundaria en Rancho Viejo que atrae la inscripción de jóvenes adolescentes de otros pueblos quienes carecen de este tipo escolaridad, chicos y chicas que solicitan el hospedaje y despensa alimenticia del Centro de Promoción Escolar (CPE), lo cual ha generado una variedad de conflictos con los jóvenes naturales del pueblo, con las familias de estos últimos y las autoridades locales. El tipo de conflicto dentro del ámbito escolar con mayor predominancia es el maltrato entre iguales y en múltiples oportunidades ha involucrado el enfrentamiento de familias dentro y fuera del poblado. De un total de 315 conflictos contabilizados por el CPE en el periodo 2010-2018, se estima que cerca de tres cuartas partes corresponden a este tipo de conflicto, lo cual afecta la convivencia pacífica de los jóvenes durante su escolaridad, coloca en riesgo su integridad física y mental, sin olvidar el cómo perjudica notablemente al rendimiento académico. No obstante, el caso de mediación intercultural descrito en este artículo revela la posibilidad real de constituir procesos de resolución pacífica de conflictos escolares, con resultados alentadores y hasta felices términos de acuerdo y conversión positiva de las relaciones humanas, recuperando la comunicación perdida o bloqueada y tendiendo puentes de entendimiento a través de la convergencia y compatibilidad de necesidades e intereses entre las partes.

Lógicamente, resulta indispensable el estudio de mayores situaciones objeto de mediación, esto como requisito previo y exploratorio para la estructuración formal de un programa de resolución de conflictos dentro del ámbito escolar de Rancho Viejo, además de reunir las condiciones mínimas de beneplácito de partes de las familias y autoridades locales, lo mismo que los esfuerzos de inversión pertinentes para conformar grupos de mediadores comunitarios y escolares con el debido adiestramiento requerido en estos casos.

El desarrollo sostenible, el estímulo de los valores democráticos y la defensa de los derechos humanos no podrá verse plasmada en Rancho Viejo y sus áreas contiguas si no se apuesta por la integridad y convivencia armónica de las generaciones futuras, en especial dentro de sus núcleos familiares étnicos y espacios educativos. En tal sentido, debe insistirse en el diseño de los programas de resolución pacífica de conflictos como cátedra y praxis concreta, tanto en la escuela como en el CPE y en cuantos otros escenarios se declare pertinente por la misma comunidad, donde la mediación intercultural sea una alternativa para el diálogo constructivo entre los pueblos y un instrumento de acción para vencer los estancamientos y las escaladas sin control de los conflictos en el escenario escolar.

REFERENCIAS

- Altmann, P. (2019). Los pueblos indígenas en el buen vivir global, un concepto como herramienta de inclusión de los excluidos. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8 (1), 58-80. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.334
- Basagoiti, M., y Ortiz, A. (2018). El foro abierto como herramienta de diálogo para la mediación comunitaria intercultural. *Revista de Mediación*, 11 (2), 1-8.
- Campillo, L. (2018). *La mediación intercultural, una profesión "indispensable y no reconocida"*. Recuperado de <http://www.amecopress.net/spip.php?article17657> Acceso: 25 de septiembre de 2019.
- Centro de Promoción Escolar Nuestra Señora del Magnificat (CPE) (2013). *Misión Rancho Viejo* (Documento inédito). Rancho Viejo: México.
- Funes, S. (2018). Conflictos que forjan identidades: profesorado vs alumnado. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 78, 193-209.
- Fuster, D.E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 201-229.
- García, J.P. (2009). *La Teología del siglo XXI. Hacia una teología en diálogo*. Madrid: PPC.
- GeoNames (2019). *Rancho Viejo (Rancho Nuevo de la Democracia)*. Recuperado de <http://www.geonames.org/3822140/rancho-viejo-rancho-nuevo-de-la-democracia.html> Acceso: 26 de septiembre de 2019.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/> Acceso: 26 de septiembre de 2019.
- Londoño, J.E. (2014). Jesús, hombre rebelde. *Revista Perseitas*, 2 (1), 113-132.
- Malavé, A. (2018a). *Mediación transcultural en Rancho Viejo. Una propuesta para la resiliencia comunitaria indígena* (Documento inédito). Cumaná: Venezuela.
- Malavé, A. (2018b). *Diario de notas sobre la convivencia comunitaria en el municipio Tlacoachistlahuaca* (Documento inédito). Cumaná: Venezuela.
- Maldonado, C.A., Reyes, C., y Rojas, C. (2015). *Emergencia indígena, Comunicación-otra y*

Buen Vivir. Pensar la socio-praxis comunicativa de los pueblos indígenas. Chasqui, *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 128, 165-182.

Mendieta-Izquierdo, G., Ramírez-Rodríguez, J.C., y Fuerte, J.A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 33 (3), 436-443.

Naciones Unidas (1998). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010)*. Documento A/RES/53/25, 19 de noviembre de 1998.

Naciones Unidas (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Asamblea General. Documento A/RES/53/243, 6 de octubre de 1999.

Naciones Unidas (2007). *Día Internacional de la No Violencia*. Asamblea General. Documento A/RES/61/271, 27 de junio de 2007.

Ovejero, A. (2019). *Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela*. Barcelona (España). Recuperado de <https://www.anastasio.ovejero.net/> Acceso: 08 de octubre de 2019.

Quiroga, R. (2018). *Matrimonio forzado*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/ciencia-y-salud/matrimonio-forzado> Acceso: 08 de octubre de 2019.

Ramírez, C.A. (2016). Fenomenología hermenéutica y sus implicaciones en enfermería. *Index de Enfermería*, 25 (1-2), 82-85.

Reyes, N. M., Pech, B. M. y Mijangos, J. C. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista nuestraAmérica*, 6 (12), 223-251.

Rincón, S. (2017). *Rancho Viejo, el pueblo mexicano de las bodas tristes*. Recuperado de <https://www.univision.com/noticias/america-latina/rancho-viejo-el-pueblo-mexicano-de-las-bodas-tristes> Acceso: 08 de octubre de 2019.

Romero, L.L., Alamilla, M.A., y García, J.A. (2017). Mediación escolar en el Modelo Educativo para la educación obligatoria en México. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6 (7), 37-42.

Rodríguez, E. (2012). Mediación intercultural para la mejora de la alianza familia-escuela. *Revista de Mediación*, 10, 27-33.

- Saint-Mezard, D. (2017). Comunicación: buenas prácticas y errores. En H. Soleto (dir). *Mediación y Resolución de Conflictos* (pp. 191-211). Madrid: Tecnos.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (2018). *Manual de Mediación Escolar*. México: EDOMEX.
- Torres, J.M. (2017, Abril). Mediación intercultural. Tratamiento de los conflictos en entornos escolares. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 4, 23-28. Recuperado de: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/4/> Acceso: 25 de septiembre de 2019.
- Uribe, A. (2017). Protoideas educativas de la educación expandida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 292-310. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/856/1374> Acceso: 08 de octubre de 2019.
- Vásquez, R.L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia: Murcia.
- World Bank Documents & Reports (2012). *Programa de Asistencia Técnica a las Microfinanzas Rurales de Bansefi (PATMIR)*. Reporte del Plan de Contingencia Indígena. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/867581468050690868/pdf/IPP5170v40SPAN0rticipaci0n0Ind0gena.pdf> Acceso: 24 de septiembre de 2019.
- World Map [satellite]: Apple™+Google™ (2019). *Rancho Nuevo de la Democracia* (México). Recuperado de: https://satellites.pro/Mexico_map#17.032570,-98.223890,15 Acceso: 26 de septiembre de 2019.
- Zárate, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 20, 91-107.

A COMPANHIA DE JESUS E OS PRIMÓRDIOS DO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO-CULTURAL DA COLÔNIA BRASILEIRA

Recibido: 23/09/2019 - Aceptado: 09/12/2019

Frederico Guilherme Monturil Rego

Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília Neaz-UnB, Brasília, Brasil.

fredericogmrego@gmail.com

Resumo: Este estudo procura dimensionar a participação de padres da Companhia de Jesus, em especial do padre tcheco Valentim Estancel, no desenvolvimento educacional e científico do Brasil Colonial ao realçar suas atividades nas transformações político-religiosas e científicas ocorridas no Brasil e na Europa nos séculos XVI e XVII. O padre Valentim Estancel nasceu em Olomouc, no antigo reino da Morávia, na atual República Tcheca, em 1621. Sua trajetória intelectual começou em sua cidade natal, passou pelas cidades tchecas de Brno, Jičín e Praga, capital do reino da Boêmia. No ano de 1655 Valentim Estancel partiu para Roma, cidade em que expandiu suas conexões ao entrar em contato com grandes nomes da ciência e da ciência jesuítica. No ano seguinte partiu para Portugal onde viveu por seis anos se tornando professor da Aula da Esfera, um dos mais avançados centros de ensino sobre ciência náutica da Europa na altura. Em 1663 chegou ao Brasil onde viveu 42 anos. Na missão do Brasil revezava-se entre os colégios da Bahia, onde lecionou Teologia Moral e foi Lente de Matemática, e de Pernambuco, onde foi Prefeito dos Estudos e foi Lente de Casos de Consciência. O padre Valentim Estancel, além dessas obrigações como jesuíta escolástico, observou os céus e escreveu livros sobre diversos temas de grande repercussão na Europa. O padre Valentim Estancel morreu no ano de 1705, em Salvador da Bahia, Brasil aos 84 anos de idade tendo sido um dos primeiros introduzidores da ciência no Brasil.

Palavras chave: Valentim Estancel; Cultura Colonial; História da Ciência, Brasil Colônia

THE SOCIETY OF JESUS AND THE BEGINNINGS OF THE SCIENTIFIC-CULTURAL DEVELOPMENT OF THE BRAZILIAN COLONY

Recibido: 23/09/2019 - Aceptado: 09/12/2019

Frederico Guilherme Monturil Rego

Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília Neaz-UnB, Brasília, Brasil.

fredericogmrego@gmail.com

Abstract: This study seeks to measure the participation of priests of the Society of Jesus, especially the Czech Father Valentim Estancel, in the educational and scientific development of Colonial Brazil by highlighting their activities in the political-religious and scientific transformations that occurred in Brazil and Europe in the 16th and 18th centuries. Father Valentim Estancel was born in Olomouc, in the former kingdom of Moravia, in the present Czech Republic, in 1621. His intellectual career began in his hometown, passing through the Czech cities of Brno, Jičín and Prague, capital of the kingdom of Bohemia. In 1655 Valentim Estancel left for Rome, a city where he expanded his connections by contacting great names in science and Jesuit science. The following year he left for Portugal where he lived for six years becoming a teacher of the *Aula da Esfera*, one of the most advanced nautical science teaching centers in Europe at the time. In 1663 he arrived in Brazil where he lived 42 years. In the mission of Brazil he took turns among the colleges of Bahia, where he taught Moral Theology and was *Lente* of Mathematics, and Pernambuco, where he was Prefect of Studies and was *Lente* of Cases of Conscience. Father Valentim Estancel, in addition to these obligations as a scholastic Jesuit, observed the skies and wrote books on various topics of great repercussion in Europe. Father Valentim Estancel died in 1705, in Salvador da Bahia, Brazil at the age of 84 and was one of the first introducers of science in Brazil.

Keywords: Valentim Estancel; Colonial Culture; History of Science; Colonial Brazil

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a inserir o papel dos jesuítas no pioneirismo da produção cultural brasileira. Em detrimento das práticas de evangelização, a literatura, a música, o teatro e o desenvolvimento científico estiveram ligados à presença da Companhia de Jesus no Brasil. Como expressão do pioneirismo científico-religioso jesuíta apresentamos o padre moravo Valentim Estancel. O jesuíta foi o introdutor dos estudos matemáticos e da pesquisa astronômica no Brasil. Estancel chegou no ano de 1663 ao Brasil onde viveu 42 anos reveesando-se entre as províncias de Pernambuco e Bahia. A produção cultural e científica da colônia era quase nula contudo, alguns padres da companhia de Jesus trabalharam e produziram alta ciência no Brasil.

A viagem de Pedro Álvares Cabral está inserida no projeto de expansão marítima, territorial e espiritual do reino português. No entanto, o que de fato ocorreu a partir de abril de 1500 com a chegada de Cabral foi um *encontro/em contra* civilizacional. Se formos em busca do significado da palavra Encontro nos deparamos com a origem latina *incontra* que, por sua vez, significa „*em contra*“, ir de encontro. Seria o choque, o efeito de olhar para um outro homem ou ser vivente de uma maneira mais ou menos hostil ou, no mínimo, desconfiada (Ferronha, 2011, p. 12). Encontrar algo ou alguém num contexto totalmente inédito seria, num primeiro momento, sentir que o outro estaria em contraposição. Encontro e desencontro teriam em si uma mesma significação. Esse encontro se repetiu com a chegada dos escravos africanos, dos colonos e das ordens religiosas que para lá rumaram no intuito da catequese e da dominação religiosa local. O europeus encontraram habitantes com uma cultura completamente diferente, com uma maneira própria de se relacionar com a realidade através de estruturas sociais, econômicas e religiosas incomuns ao europeu cristão. Essa diversidade cultural colocou os europeus, desde o desembarque das caravelas, numa posição de pensar possuírem uma superioridade cultural e espiritual, portadores de uma verdade político-religiosa. A navegação forçou o encontro dos portugueses ao exame direto da fauna, da flora e da geografia das terras novas e exóticas. Uma vez chegados a terra nova, Pero Vaz de Caminha, cronista da expedição e autor do primeiro texto escrito no Brasil, *A carta de Pero Vaz de Caminha*, sugeriu a evangelização imediata dos naturais, uma vez que, segundo eles, não possuíam nenhuma idolatria ou adoração. Abria-se assim no Brasil, desde sua gênese, as portas para a evangelização dos naturais do Brasil, o que viria ser feito pelos jesuítas por mais de 200 anos no Brasil que levaria estrutura cultural cristã. Com a chegada houve os preparativos da primeira missa, ou seja, confecção da cruz, escolha do dia e do local, paralelamente seguiu-se o trabalho científico. A frota de Cabral ao aportar no litoral baiano efetuou medições da latitude, feita pelo Mestre João, médico e cirurgião da armada.

“... tomamos a altura do sol ao meio-dia e achamos 56 graus, e a sombra era setentrional [meridional], pelo que, segundo as regras do astrolábio, julgamos estar afastados da equinocial por 17°” (Vasconcelos, 1672). Assim se preparava o terreno para a elaboração de mapas mais precisos, necessários para orientar as futuras expedições exploratórias com medições de latitude

e longitude, profundidade do mar, além das referências cosmográficas. A história da ciência no Brasil ficou eclipsada na historiografia brasileira frente a “vocação agrária” da historiografia brasileira, onde a produção econômica do açúcar, da exploração aurífera ou do cultivo do café deram a tônica da escrita da história do Brasil no país. Infelizmente Caminha em sua carta não descreveu as observações técnico-científicas da viagem, deixando um relato emocionalmente descritivo. As produções técnicas técnico-científicas foram as primeiras produções culturais do Brasil colonial, não sendo devidamente ainda abordadas pela maioria dos historiadores.

Os jesuítas e o Desenvolvimento Cultural Colonial

É comum dizer que nos primeiros séculos do Brasil Colonial pouco se produziu em termos culturais. Dentre os grupos missionários que atuaram no Brasil os padres jesuítas da Companhia de Jesus exerceram uma enorme influência no desenvolvimento cultural da colônia brasileira. Os portugueses não trouxeram para o Brasil o movimento literário, mas trouxeram a capacidade literária revelada pela presença dos missionários jesuítas que lá chegaram junto com as naus portuguesas a partir do ano de 1549. Durante o período colonial Portugal impediu categoricamente a produção intelectual na colônia brasileira como meio de prevenir sua ação exploratória no continente recém contactado e evitar inconvenientes aos interesses metropolitanos. Contudo, a proibição não impediu que a produção cultural no Brasil colonial se desenvolvesse. Dentre as áreas que se desenvolveram ressaltamos a literatura e a ciência. As escolas de ler, escrever e contar, gramática latina, casos de consciência, doutrina cristã e mais tarde retórica e filosofia escolástica, abertas pelos padres jesuítas nos seus colégios ajudaram a fundar os primeiros alicerces da literatura brasileira e da ciência no Brasil.

As manifestações literárias no Brasil do século XVII, desde o poema *Prosopopeia* de Bento Teixeira de 1601 à *Música do Parnaso* de Botelho de Oliveira de 1705, viram um desenvolvimento lento e penoso, mas, ainda assim, existente. Para além dos já citados e outros incógnitos aparecem também poetas como o padre Antônio de Sá, o famoso poeta satírico Gregório de Matos e seu irmão Eusébio de Matos. Gregório de Matos nasceu na Bahia em 1623. O poeta estudou em Portugal, na Universidade de Coimbra. Escreveu sobre o Brasil, mais especificamente sua terra natal, a Bahia. A pena é pesada ao expor em críticas a estrutura política, o clero e o sistema comercial. Contudo a literatura brasileira Colonial produziu mais do que poemas gongoristas, heroicos ou satíricos. Um estilo moderno de literatura de viagem são as viagens cósmicas ou viagens celestes. Nesse gênero literário um dos primeiros textos produzido no Brasil foi o *Uranophilus Caelestis Peregrinus* do padre Jesuíta moravo Valentim Estancel publicado em 1685. O desenvolvimento da matemática, da física, da astronomia e da astrologia pode ser verificado desde a antiguidade. A astrologia cumpre uma parte importante na relação entre a ciência e religião. No *Uranophilus* são discutidas as principais teorias astronômicas de seu tempo, onde a teoria do heliocentrismo figurou entre as mais importantes e perigosas das novas teorias do século XVII. Já no campo da produção científica deve-se também ao padre Estancel os primór-

dios da pesquisa científica no campo da matemática e da astronomia. Ao nos debruçarmos sobre o tema do pioneirismo científico no Brasil colonial, cabe uma atenção maior sobre o papel do Padre Valentim Estancel no ambiente científico-religioso do século XVII. De fato, o desenvolvimento cultural da colônia foi desprivilegiado no Brasil.

A natureza e os habitantes da terra achada, pela riqueza e novidade, serviram, eles próprios, como objetos da investigação científica. A preguiça, a arara, o bicho-de-pé, o lobo guará, o guaiamum, o jenipapo, o urucu, o tucum, a mandioca, o gravatá, a caviúna, o pau-d'arco, a sapucaia e muitos outros frutos da aguçaram a curiosidade e a cobiça dos europeus. Os índios também sabiam cultivar algodão, fumo, mandioca, batata-doce, milho, feijão, amendoim e muito mais. Fabricavam o cauim, uma bebida alcoólica, a partir da fermentação da mandioca, teciam as suas redes com diversas fibras, construía as suas moradias com materiais de origem vegetal, pintavam os seus corpos com tintas originárias de jenipapo e urucu e faziam os seus arcos e flechas usando, entre outros, caviúna, pau-d'arco e bambu. O fato de saberem como eliminar o veneno da mandioca nativa, tornando-a comestível, revela um saber técnico bastante elaborado. Os seus conhecimentos zoológicos eram minuciosos e fidedignos. Esses dados recolhidos pelos primeiros cronistas permitiram a identificação científica de plantas e animais.

Florestan Fernandes em *A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá* de 1951 (Fernandes, 1951) utilizou relatos fornecidos pelos viajantes quinhentistas e seiscentistas para traçar uma feição do índio do Brasil Colonial. Elaboraram-se nos séculos XVI e XVII numerosos relatos, narrativas, cartas, notas, apontamentos e outros documentos, descrevendo, de forma precisa ou fantasiosa, as características do novo domínio lusitano. Foi pelos olhos e penas de autores estrangeiros como Padre Manuel da Nóbrega, Padre José de Anchieta, Simão de Vasconcelos, Pero de Magalhães Gandavo, Gabriel Soares de Sousa, André Thevet, Jean de Lery, Ives d'Evreux, Claude d'Abbeville, Hans Staden, Gaspar Barleus, Willem Piso, Georg Marcgraf, André João Antonil, Fernandes Brandão, Frei Vicente de Salvador, entre outros, que deram a colônia e ao mundo uma imagem do Brasil. O padre Valentim Estancel também deixou registradas suas primeiras impressões da terra. Em julho de 1664, um ano após sua chegada ao Brasil, Estancel enviou uma carta a seu interlocutor e amigo o padre Athanasius Kircher dando notícia sobre os aspectos e fenômenos da natureza, assim como a influência dos astros na conformação do Brasil. Sabe-se que ao menos mais duas pessoas tenham tido acesso a esta obra. São eles Giorgio de Sepi que cita o texto de Estancel no catálogo do Museu Kircheriano editado em 1678 e Gioseffo Petrucci no seu *Prodomo apologetico* na ambiência do debate entre Francesco Redi e Athanasius Kircher sobre as maravilhas do mundo. Apesar do abandono inicial do Brasil várias expedições exploradoras e de reconhecimento como as de Gonçalo Coelho e Gaspar de Lemos e as expedições guarda-costas com Cristóvão Jacques foram enviadas pelo rei de Portugal a fim de explorar o litoral e combater piratas e corsários, principalmente franceses, para garantir a posse da terra. O padre Valentim Estancel estava rumando para uma terra desde o nascimento cobiçada onde as invasões seriam frequentes na formação do Brasil. O sistema de feitorias, já utilizado no comércio com a África e a Ásia, foi empregado tanto para a defesa como

para realizar o escambo ou troca do pau-brasil com os indígenas. A exploração do pau-brasil, monopólio da Coroa portuguesa, foi concedida ao cristão-novo Fernão de Noronha. A partir de 1530, temos o início da colonização efetiva, com a expedição de Martim Afonso de Sousa, cujos efeitos foram o melhor reconhecimento da terra, a introdução do cultivo da cana-de-açúcar e a criação dos primeiros engenhos, instalados na recém-fundada cidade de São Vicente, no litoral de São Paulo, que no século XVI chegou a ter treze engenhos de açúcar e em Pernambuco, onde o açúcar viu seu maior desenvolvimento. Sendo terra nova e muito por descobrir, o Brasil rapidamente entrou nos objetivos da Igreja Romana. A própria Coroa portuguesa tinha interesse na missionação, não apenas para o reconhecimento e dominação do espaço, mas como dominação cultural e o aumento da própria fé cristã. Sebastião da Rocha Pita¹ escreve em sua *Historia da America Portuguesa* (Pita, 1730) que D. João III, “...empenhou o seu Catholico zelo na empresa, assim das terras, como das almas do Brasil” (Jesus, 2011, p. 158). E quanto à introdução da Companhia de Jesus em 1549 o autor chega a afirmar que, “...ao tempo em que os soldados conquistavam terras, ganhavam estes novos guerreiros almas” (Jesus, 2011).

Nas primeiras décadas que se seguiram ao descobrimento do Brasil a colônia conheceu um relativo período de abandono. Salvo o monopólio comercial do pau-brasil e da presença de algumas expedições no litoral brasileiro, os portugueses não se interessaram pelas novas terras. Uma vez que o reino português não encontrou metais preciosos na colônia americana os esforços da metrópole estavam concentrados no rendoso comércio com as Índias e no estabelecimento do Império Colonial do Oriente. Não obstante, o ano de 1530 marca o início da colonização do Brasil. O lucrativo comércio de especiarias do Oriente se mostrava agora deficitário, em razão dos altos custos militares que garantiam o monopólio português nas Índias, além da concorrência de reinos que partiram tardiamente em direção à corrida comercial oriental, caso da Holanda. A colônia portuguesa na América, assim como outras colônias mundo a fora, foi coibida por outros reinos europeus, os quais partiram tardiamente na corrida colonial. Além do perigo holandês, crescia a presença dos contrabandistas franceses no litoral brasileiro, intensificando o contrabando de pau-brasil. Diante desse novo quadro, D. João III, rei de Portugal, organizou a primeira expedição colonizadora ao Brasil. Composta de quatrocentos homens, a expedição de Martim Afonso de Sousa tinha três finalidades. Uma, iniciar a colonização através do povoamento, fazer o reconhecimento através da exploração e proteger o litoral contra a presença estrangeira. Em 1532, Martim Afonso de Sousa fundou a vila de São Vicente, hoje localizada no litoral sudeste do Brasil. Diferentemente de uma feitoria, São Vicente foi um núcleo de povoamento com uma Igreja, uma Câmara Municipal e uma Cadeia. Para além das primeiras vilas do Brasil foram construídos engenhos de açúcar na Bahia e, principalmente em Pernambuco. Porém a situação da colônia brasileira mudou a partir da segunda metade do século XVI com a decisão política de estabelecer uma administração local no Brasil, subordinada a Corte portuguesa.

¹ Para alguns historiadores trata-se do primeiro livro de história do Brasil. No entanto, a historiografia aponta Frei Vicente do Salvador como o autor da primeira obra de História do Brasil que abarca todo o território brasileiro conhecido à época.

Os portugueses começaram, de fato, a ocupação e administração territorial da nova terra em 1549 através do *Regimento do Governador Geral ou Regimento de 17 de dezembro de 1548*. Com o primeiro Governador Geral, Tomé de Sousa,² chegaram também os primeiros jesuítas e os mestres de corporação de ofícios. Luiz Dias era mestre-de-obras da fortaleza; Diogo Peres, mestre pedreiro; Pedro Góes, mestre pedreiro-arquiteto; além de outros pedreiros, carpinteiros e demais artífices. A função deles foi construir a cidade de Salvador, capital do Governo Geral, ao lado de uma fortaleza de pedra e cal. Outro profissional responsável pelas construções foi o engenheiro militar, que também se ocupou de obras de defesa no litoral e nas fronteiras. Também fez demarcações e levantamentos geográficos e topográficos. Em 1549 Tomé de Sousa, funda a cidade de Salvador da Bahia, transformando-a na primeira capital da colônia. O que é muitas vezes ignorado pelos historiadores é que a administração do Brasil colonial foi executada por pessoas que viviam há décadas no Oriente, sobretudo na Índia, o que confere ao Brasil colonial uma relação cultural, com a Europa, mas também com o Oriente. Com a chegada dos negros africanos e a catequização dos índios, a cultura colonial brasileira nascia marcada pela miscigenação cultural.

A pecuária colonial aos poucos ocupou toda a área do agreste e do sertão nordestinos e a bacia do rio São Francisco, para onde foi missionar o padre boêmio Jan Gintzel, contemporâneo do padre Estancel na missão do Brasil no final do século XVII, a qual contava com apenas 25 padres estrangeiros. Durante o período Colonial, o Brasil foi alvo de várias incursões estrangeiras, sobretudo de franceses, ingleses e holandeses. Os franceses chegaram a fundar, em 1555, uma colônia, a *França Antártica*, na ilha de Villegaignon, na baía de Guanabara. Somente foram expulsos em 1567. Mais tarde, entre 1612 e 1615, novamente os franceses tentaram estabelecer uma colônia no Brasil, desta vez no Maranhão, chamada *França Equinocial*. A União Ibérica foi a união entre Espanha e Portugal. Foi a unidade política que regeu a Península Ibérica de 1580 a 1640 com o domínio dos espanhóis. Os efeitos da União Ibérica fizeram se sentir pela constante presença invasora de estrangeiros, hostis aos interesses da dominação social espanhola. Os holandeses fundaram a Companhia das Índias Ocidentais em 1620, promovendo ataques e ocupações nas colônias portuguesas, principalmente no Brasil. Os holandeses, em busca de domínio econômico invadiram a Bahia e Pernambuco. Os holandeses invadiram o Brasil em busca do domínio da produção do açúcar, do qual eram refinadores e distribuidores na Europa. Entre 1637 e 1644, Pernambuco foi governada pelo príncipe holandês Maurício de Nassau-Siegen, o qual restabeleceu a produção açucareira, promoveu o desenvolvimento urbano e permitiu a liberdade religiosa e política. Sob sua administração, vieram para Pernambuco cientistas de diversas áreas e artistas como Albert Eckhout e Franz Post. Nassau implementou uma política cultural avançada, fundando, na capital Recife, imprensa, museus, bibliotecas e o primeiro observatório astronômico da colônia, estimulando a ação de alguns cientistas, arquitetos e pintores da sua corte. Faziam parte dela intelectuais do porte de Willem Piso, médico de Amsterdã, Georg Marcgraf, astrônomo e naturalista alemão, Franz Post, pintor, e o seu irmão Peter

² Capitão-mor Tomé de Souza - primeiro governador-geral da capitania da Baía e de todas as capitanias e terras da costa do Brasil, nomeado em sete de Janeiro de 1549. Governou só três anos. A Província do Brasil foi criada em 1553.

Post, arquiteto, entre outros. Marcgraf foi o primeiro a fazer observações astronômicas no país presentes em seu livro *Historia Naturalis Brasiliae* de 1648. A despeito da invasão das terras dos índios, agora dos portugueses, o conde Maurício de Nassau realizou brilhante administração em Pernambuco. Em 1645, os holandeses foram expulsos do Brasil no episódio conhecido como *Insurreição Pernambucana*.

Os estrangeiros cobiçavam o litoral brasileiro e os colonos o seu interior. Ao mesmo tempo que ganhavam o interior em busca de índios e ouro rumando à Oeste, os bandeirantes ultrapassaram a linha imaginária de Tordesilhas que desde 1494 separava as terras americanas pertencentes a Portugal e à Espanha, contribuindo para alargar o território brasileiro. As fronteiras ficaram demarcadas por meio da assinatura de vários tratados, dos quais o mais importante foi o de Madri, celebrado em 1750, e que praticamente deu ao Brasil os contornos atuais. Para se compreender melhor a história do Brasil Colonial é necessário relacioná-la de maneira estreita com os acontecimentos ao redor desse mundo, que é realmente novo, o Oriente e o Ocidente através dos mares.

O Padre Valentim Estancel Missionário no Brasil

O Padre Valentim Estancel viveu em Portugal por seis anos. Durante todo esse tempo esperou uma resposta afirmativa as suas várias cartas pedindo para ser enviado a missão da China. O Oriente estava na moda entre os jesuítas até meados de 1650. O estudo da matemática era valorizado na Companhia de Jesus desde o final do século XVI e foi um dos fatores que tornou possível a missão na China ao ajudar, por exemplo, na reorganização do calendário chinês. A boa receptividade motivou jovens religiosos a se colocarem a disposição para missões naquela parte do mundo. Não obstante, os superiores do padre Valentim Estancel nunca lhe deram a permissão de seguir a *Carreira da Índia*, no entanto, o enviaram para a missão no Novo Mundo, na América, no Brasil. Para estas regiões começaram a ser dirigidos missionários estrangeiros após a Paz Westfália, majoritariamente oriundos das possessões dos Habsburgo, devido aos fortes laços dinásticos entre austríacos, espanhóis e portugueses, mas também do Império Sacro Romano-Germânico. A porcentagem de não-ibéricos nas missões luso-espanholas jamais podia ultrapassar a casa dos 25% do contingente de missionários presentes numa região. Uma das multifacetadas razões para que o padre Estancel e tantos outros padre da Companhia tivessem seus pedidos negados ou adiados por anos. A história das missões na segunda metade do século XVII e no seguinte oferece uma constante luta, ora manifesta, ora latente, entre os jesuítas, e os delegados de Roma, os quais queriam impedir todo acesso a esses países, e todo o inquérito sobre as suas ações. De tal modo haviam segregado as suas colônias transatlânticas do resto do mundo, que aliás viviam ignoradas por todos, exceto pelos seus superiores em Roma, aos quais eram obrigadas a enviar anualmente das províncias minuciosa correspondências dando notícias das missões.

Quando vivia na Boêmia Estancel pertencia à província da Assistência Alemã da Companhia de Jesus, que se estendia dos Países Baixos pelos territórios dos atuais países Alemanha, Suíça, Áustria, Hungria e Polônia até a República Tcheca, aglutinando assim em sua área principal os reinos da antiga Dinastia Austro-Húngara e os territórios do Sacro Império Romano-Germânico. Os jesuítas do Centro da Europa partiram para missionação em colônias ibéricas a partir da segunda metade do século XVII, período pós Guerra dos Trinta Anos. A Europa Central foi a principal região dos protestantes e fez com que Portugal proibisse a entrada de estrangeiros em suas possessões, principalmente provenientes dessa região. No entanto, havia a necessidade de missionários nas províncias tanto do Oriente como da América. Os padres enviados às missões deveriam ter uma bagagem intelectual consistente para melhor instruir os jesuítas e os índios. Isso se verificou na política da Companhia em enviar letrados estrangeiros para as colônias ibéricas. “... polla grandíssima terra que tem descoberta e necessidade que as taes tem de letrados” considerando que estes sacerdotes (Jesuítas) eram “os mais autos pera converter toda Índia” (Blume, 2001, p. 63).

A partir da segunda metade do século XVII, sobretudo na década de 1660, os membros da Companhia de Jesus no Brasil reacenderam a questão da autonomização das províncias. Essa demanda de autonomia se relacionava diretamente com a ação política da ordem e sua relação com Roma e com a estrutura político-administrativa da própria colônia em relação a evangelização, à escravidão e também ao desenvolvimento cultural e científico de seus membros existente em seus colégios. A Ordem Jesuítica era organizada em províncias, espalhadas por todo o mundo, governadas por um provincial e agrupadas em assistências. O poder supremo dentro da ordem competia à *Congregação Geral*, formada pelos provinciais e delegados eleitos, por períodos determinados, por cada congregação provincial. A congregação geral elegia um superior que, embora vitalício, podia ser deposto pelo papa, por decisão própria ou por sugestão da congregação geral. Ainda hoje as constituições feitas por santo Inácio só podem ser modificadas com a aprovação do papa. A questão da autonomia provincial estava na pauta de discussão da *Congregação Abreviada da Província*, reunida no Colégio da Bahia. Foi elaborada uma lista de exigências ligadas aos problemas pelos quais passavam os jesuítas da colônia para ser enviada por um procurador à Roma. As demandas dos jesuítas da província brasileira se relacionavam aos interesses da Ordem em aumentar seu prestígio e influência no Brasil através da ampliação da quantidade de seus membros. Admitir mais naturais da terra, divulgando e glorificando a sua própria atuação em benefício dos habitantes da colônia e do governo português. Os padres no Brasil por um lado, fortaleciam laços e alianças políticas que lhe permitiam manter sua política de aldeamentos e, por outro, glorificar e defender uma identidade missionária própria e uma atuação mais autônoma junto a seus pares na Europa e ao governo central da Companhia. Tais práticas e propostas de autonomia da Ordem no Brasil não encontraram eco em Roma. A cúria jesuítica mais uma vez se mostrou contrária às demandas dos religiosos do Brasil. Praticamente todos os itens da lista encaminhada pelo padre Vasconcelos foram rejeitados e ele foi obrigado a voltar para Lisboa em 1662. Por sua vez, o Padre Geral, João Paulo Oliva, contrariando em parte a recomendação de cuidado com estrangeiros em postos hierárquicos nas províncias, enviou

à província do Brasil um novo visitador, estrangeiro, o padre italiano Jacinto de Magistris. O novo visitador entrou para a Companhia de Jesus, em 1626, com 21 anos na província de Veneza. Por volta de 1644 foi missionário e procurador no Oriente. O religioso protagonizou na colônia brasileira um episódio religioso no século XVII conhecido na historiografia brasileira como a *Jacintada*, ou seja, o movimento que levou a temporária suspensão do padre Jacinto de Magistris das funções de Visitador da província brasileira. A expulsão, assim como as reivindicações dos padres do Brasil, foram expressamente desaprovadas pelo Padre Geral da Companhia em Roma. Quando Magistris chegou à Bahia, em junho de 1663 verificou um número excessivo de admissões, demasiados naturais da terra como membros da Companhia, condutas reprováveis para religiosos, o que incluía o envolvimento direto em negociações comerciais. Enviado para fazer valer as ordens do Geral, o visitador foi deposto do cargo e expulso da província brasileira pelos companheiros de Ordem em setembro de 1663, três meses após a sua chegada. A iniciativa de retirar Magistris de seu cargo partiu do próprio provincial, o padre José da Costa, que, após votação feita com outros professores mais antigos, inclusive Simão de Vasconcelos, tornou pública a deposição. Entre os outros votantes estavam os padres Jacinto de Carvalhais, Manuel da Costa, João Luiz, Agostinho Luiz, Barnabé Soares e Luiz Nogueira (Leite, 1938-1950, pp. 38-39). O episódio da chegada conturbada de Magistris à Bahia parece ter sido fruto de uma combinação de fatores em que a inabilidade do novo visitador em compreender as relações de uma província de características peculiares, muito diferentes das que ele tivera contato no Oriente³, e da sua indisposição para o diálogo, descartando negociações ou concessões (Freitas, 2014, p.36). Somado a isso os resistentes tinham como um de seus líderes o próprio padre Simão de Vasconcelos, o qual partiu no mesmo dia de Lisboa em direção ao Brasil, mas em Naus diferentes. O padre Vasconcelos foi o procurador das estratégias adotadas pelos jesuítas da província do Brasil. A postura de Magistris se mostrou problemática exatamente por ir contra ao que o grupo entendia como “estratégias de adaptação” da Companhia no Brasil. Seis padres, tanto de naturalidade da Colônia, como de Portugal, somados ao provincial que era estrangeiro, depuseram o Padre Visitador de Magistris e, tiveram como consequência, uma tremenda repreensão do Padre Geral em 1667, quando cinco deles foram impedidos, por causa de seus atos insubmissos, de serem padres de decisões e de governança da Companhia de Jesus (Freitas, 2014).

Em 02 de Junho de 1662 o Geral da Companhia, João Paulo Oliva deu instruções para o jesuíta italiano Jacinto de Magistris para seguir como visitador às missões do Brasil. A nomeação de um visitador estrangeiro feria uma lei da própria Companhia de Jesus, que estabelecia como norma, a impossibilidade do cargo de visitador ser ocupado por padres estrangeiros, ou seja, aqueles que não fossem nem de Portugal ou do Brasil. Era muito clara a importância do local de nascimento para se tornar um provincial visitador. É sabida a intolerância e a desconfiança dos portugueses em admitir em seus quadros hierárquicos os chamados padres estrangeiros. A situação se agravava ainda mais se por ventura o jesuíta fosse proveniente de países do Centro da Europa. A corte portuguesa via com suspeita a eleição de estrangeiros para cargos de

³ Jacinto de Magistris foi um missionário jesuíta na Índia e visitador no Brasil.

alguma importância em seus domínios coloniais. A nomeação de um novo visitador do Brasil se deu de forma tensa. A hierarquia jesuítica havia que estar afinada com a hierarquia política portuguesa. Alguns padres da província do Brasil queriam como visitador o padre Simão de Vasconcelos⁴. O padre Vasconcelos foi Provincial do Brasil entre os anos de 1655 e 1658. Dentre seus feitos está a construção da Catedral da Sé da capital Salvador. Simão de Vasconcelos foi eleito Procurador Geral do Brasil em Roma em 1660 chegando à cidade dos Papas em 1662. No entanto, o Padre Geral João Paulo Oliva optou pelo padre Jacinto de Magistris, o qual o padre Simão Rodrigues teve muitos desacordos em Portugal (Ramos, 2003, p. 424). Sabe-se que o Padre Simão Rodrigues levou para a Europa seus manuscritos na intenção de submetê-los a censura da Companhia para publicação. O principal livro de Vasconcelos na altura foi a *Chronica da Companhia de Jesus do estado do Brasil* de 1663 o qual contemplou dois textos anteriores de Vasconcelos contidos nas *Noticias* antecedentes, curiosas e necessarias das cousas do Brasil. O texto foi aprovado pela censura e recebeu licença para publicação. No entanto, depois de impressa a obra, o novo padre visitador da província do Brasil, o padre Jacinto de Magistris, deu parecer desfavorável aos sete últimos parágrafos das *Noticias* o que resultou da retirada desses parágrafos na versão final da obra. Segundo Serafim Leite, o livro já estava impresso e com alguns exemplares distribuídos quando veio a ordem para recolhê-los (Leite, 1965, pp. 359-362). Como resultado da censura, as quatro folhas correspondentes às páginas 177 a 184 foram removidas do livro, a folha com as páginas 177 e 178 foi reimpressa e colada no livro. Assim, da página 178 da *Chronica* passa-se para a página 185. A censura e posterior recolhimento da obra para os ajustes da impressão acendeu a querela entre o padre Simão de Vasconcelos, preferido dos missionários do Brasil para o cargo de Visitador da província do Brasil, principalmente do Maranhão e os adeptos do padre Jacinto de Magistris, recém-empossado no cargo supracitado pelo Superior Geral João Paulo Oliva. Esse episódio teve consequências desastrosas para o Visitador Magistris quando de sua chegada ao Brasil em 1663. Jacinto de Magistris foi o único visitador estrangeiro no Brasil, no entanto, sua administração na colônia não durou mais que três meses, sendo expulso do Brasil e destituído de suas funções de Visitador⁵. O Geral da ordem enviou Magistris com o objetivo de evitar que os jesuítas locais se envolvessem em rusgas políticas. Jacinto de Magistris atuaria como verificador das atividades dos padres na Colônia, com o atributo de ordenar a realização do que o Padre Geral lhe atribuía. Magistris trouxe a experiência de ter sido procurador da Província do Malabar, localizada na Índia. O Padre Geral fez uso de seu poder supremo ao elencar Jacinto de Magistris para ser Visitador da Colônia do Brasil, feito que agradou o rei de Portugal e, preocupou os padres da Colônia, como evidência da consonância de Roma com Portugal para o atendimento das propostas educacionais colonizadoras. Esta função era bastante adequada para o que se estava propondo, uma vez que ela era responsável pelo relacionamento entre os padres de Portugal e da Colônia, articulando-se ainda com o rei de Portugal. Portanto, o padre visitador transitava livremente no ambiente da realeza e nos meios institucionais jesuíticos da Colônia. Jacinto de Magistris partiu de Lisboa

4 O padre Vasconcelos foi Provincial do Brasil entre os anos de 1655 e 1658

5 O provincial do Maranhão padre José da Costa e o padre Jacinto de Carvalhais foram a maior oposição ao novo visitador no episódio conhecido como a Jacintada.

rumo ao Brasil a 19 de Abril de 1663 na 45ª Expedição da Companhia de Jesus. A viagem contou com duas naus, uma com o visitador Jacinto de Magistris e onze jesuítas, e a outra com o padre Simão de Vasconcelos, o Vice-rei D. Vasco, o qual havia recusado receber Jacinto de Magistris em sua residência em Lisboa dada as suas relações políticas com Simão de Vasconcelos⁶, e mais dez Jesuítas (Leite, 1949, pp. 556-557). A bordo da primeira embarcação foram, além do visitador Jacinto de Magistris, mais onze membros da Companhia de Jesus, sete padres regulares e quatro irmãos. São eles os padres portugueses Luiz Nogueira, secretário; o padre Lourenço Craveiro e o padre Cristóvão Colaço. Seguiam embarcados também os irmãos Afonso Martins, português; o padre Teodoro Hons, alemão; o padre João de Silva, italiano e o padre Francisco Carandini, italiano. Os irmãos italianos Paulo Camilo, José Salembé e José Torres. Dentre esses padres jesuítas estava o padre moravo Valentim Estancel que, em fim, partiu em missão, não mais à China dos matemáticos, mas à província do Brasil dos índios e das estrelas. Na década de 1660 a intensificação das tensões internas à província jesuítica brasileira sobre o tipo de atuação dos missionários do Brasil foi acompanhada por uma forte reação interventora da cúria romana. A *Jacintada* foi mais um episódio que indica a continuidade da tensão entre a província do Brasil e a cúria romana por conta da permanência das estratégias próprias de ação encaminhadas pelos missionários do Brasil, onde o padre Antônio Vieira teve participação ativa ao defender os direitos dos índios na província do Maranhão. Elaborou-se uma lista de demandas ligadas aos problemas do Brasil encaminhada à Roma. Entre elas, propunham a separação da província brasileira da Assistência de Portugal, além de um procurador próprio em Roma atuando junto à representação portuguesa. Justificavam-se ressaltando a lentidão que a intermediação portuguesa implicava na resolução de questões de interesse dos jesuítas do Brasil. O procurador escolhido foi o padre Simão de Vasconcelos. O provincial do Maranhão José da Costa se opôs ferrenhamente ao novo Visitador, invocando o decreto quarenta da IX Congregação para levantar um processo de deposição contra Jacinto de Magistris (Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011). Dada a forte oposição de suas ordens para a província colonial Jacinto de Magistris foi expulso do Brasil e regressou à Europa. Magistris voltou à Índia ainda com o título de Visitador do Brasil. O Jacinto de Magistris viria a falecer em novembro de 1668 em Goa na Índia.

A Companhia de Jesus no Brasil e o século XVII Luso-brasileiro

Uma vez estabelecida as diretrizes da formação político-econômica da colônia, com os governos gerais e a consolidação do domínio do litoral frente à cobiça dos estrangeiros pelo certo descaso com a produção da colônia brasileira até 1530, teve início no século XVII a expansão territorial do Brasil interiorizando a colonização lusa, na qual se destacaram três figuras

6 D. Vasco de Mascarenhas foi Conde de Óbidos e administrador colonial português. Foi Governador Geral do Brasil em 1640 e nomeado vice-rei do Brasil em 1663 ficando nesse cargo até 1667.

humanas: o *bandeirante*, organizando as expedições de apresamento indígena e de prospecção mineral; o *vaqueiro*, ocupando as áreas de pastagens nordestinas e criando o gado, e, finalmente, o *missionário*, principalmente o jesuíta, envolvido na catequese e na fundação das missões. O restante do litoral brasileiro e o Sul da colônia foram marcados pela expansão oficial, onde a ação das forças militares portuguesas afastou a ameaça estrangeira. O Brasil entrou no século XVII sob o domínio espanhol, com a chamada União Ibérica que se estendeu de 1580 até 1640. Desde a segunda metade do século XVI grupos de colonos realizaram expedições ao interior do Brasil em busca de riquezas e de escravos indígenas. Essas expedições, que saíram principalmente da Bahia e de São Paulo, eram comandadas por um capitão autorizado pela coroa portuguesa que ajudaram a conquistar e a ampliar a ocupação do território, até então restrita ao litoral. Com a união ibérica, a linha imaginária de Tordesilhas não precisava mais ser respeitada. Ao entrarmos no ano de 1608 o Brasil foi dividido em duas partes, pela segunda vez. A parte sul, com capital no Rio de Janeiro, e a parte norte, com capital em Salvador. Essa divisão durou até 1612, quando o Brasil foi novamente unido, com capital em Salvador. A partir de 1640, Portugal voltou a dominar o Brasil expulsando os espanhóis de suas possessões. Em Portugal, a desintegração da união ibérica, sob a égide da restauração da Dinastia dos Bragança, com D. João IV, se apoiava no fortalecimento da burguesia urbana em função do comércio dos produtos brasileiros. O dinheiro e as alianças diplomáticas e militares com a Holanda, a Inglaterra e a França sustentaram a guerra de independência frente à Espanha. O sopro de uma nova mentalidade mais comprometida com os fatores de ordem extra-religiosa e o afastamento da influência castelhana caracterizaram os rumos da cultura portuguesa, na época. Mas, apesar desta onda renovadora, as instituições religiosas, especialmente a Companhia de Jesus e a Inquisição, mantiveram seu alto prestígio na condução da vida sociocultural e dos negócios do Estado. Contudo, centros universitários como a Universidade de Coimbra ofereciam, em plena segunda metade do século XVII, um tipo de ensino eminentemente escolástico e formalista divorciado dos avanços científicos e filosóficos marcantes em outras partes da Europa. A partir da restauração portuguesa, a administração Colonial passou a ser cada vez mais controlada não só pela instituição do *Conselho Ultramarino* de 1642 destinado a deliberar sobre todas as matérias e negócios da Índia e do Brasil, como também pela fundação da *Companhia Geral do Comércio do Estado do Brasil* em 1649, ambas as medidas da iniciativa de D. João IV. Por isso, já no final do século XVII, passaram a ocorrer no Brasil vários levantes contra o Estado português. Esses levantes são conhecidos na historiografia brasileira como *Movimentos Nativistas* que, embora não visassem um projeto de separação política de Portugal, propunham reformas setoriais no sistema Colonial. A revolta dos irmãos Beckman na província do Maranhão em 1684, uma das conspirações seiscentistas mais importantes, confirma o caráter regional destes distúrbios. Sua principal motivação foi o conflito entre senhores de engenho de cana e comerciantes em torno das práticas do monopólio comercial que possibilitava a seus agentes amplos privilégios no contexto da dominação portuguesa, mesclado, no convívio dissonante entre a tradição do colonizador, os costumes do seu escravo e o perfil do índio. Foi nesse cenário luso-brasileiro que o Padre Valentim Estancel aportou em Salvador da Bahia em 1663 e no qual missionou por 42 anos, vindo a falecer em 1705.

Quando o padre Valentim Estancel chegou à Bahia, a missão do Brasil já contava com mais de cem anos, no entanto as condições ainda eram muito precárias na Colônia desde a chegada da Companhia de Jesus em 1549. O padre Manuel da Nóbrega em carta datada de 10 de agosto de 1549 comentou sobre a situação político-social do Brasil Colonial, onde os indígenas da América eram considerados “homens como os demais, com o direito à sua liberdade e a possuir e gozar os seus bens ainda que não estivessem convertidos” (Leite, 1955). A desordem era tamanha que o padre Francisco Rodrigues (Rodrigues, 1922, pp. 81-115) afirmou que não se conseguia notar as regras e costumes do primitivo instituto. Manuel da Nóbrega escreveu ainda relatando que os sacerdotes portugueses que lá estavam expressavam maus exemplos pelos seus costumes, contrariando as leis de Cristo e chegando a dizer publicamente aos homens, “... que era lícito estar em pecado com suas negras, pois que são suas escravas...” (Rodrigues, 1922).

Contudo, o superior da Companhia de Jesus em Portugal, o padre Simão Rodrigues, enviou ao Brasil os primeiros jesuítas para colônia portuguesa na América. Foram quatro padres e dois irmãos coadjutores. O comando da missão ficou a cargo do padre Manoel da Nóbrega. (Leite, 1955). Chegaram com ele os padres jesuítas portugueses Leonardo Nunes e Antônio Pires, o espanhol João de Azpilcueta Navarro, e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome. O Padre Manuel da Nóbrega assim que aportou na colônia em março daquele ano tomou as primeiras providências para a criação de uma escola de primeiras letras. E, em 15 de abril de 1549, em Salvador, Bahia, foi fundada a primeira escola primária de ler e escrever no Brasil. O jesuíta Vicente Rijo Rodrigues foi o primeiro mestre-escola do Brasil. Ele nascera em São João de Talha, na margem direita do rio Tejo, perto de Lisboa. Faleceu no Colégio do Rio de Janeiro, em 9 de Junho de 1600. Apesar da educação estar intimamente ligada aos jesuítas, na época da sua fundação a Companhia de Jesus não teve o ensino como um dos seus objetivos imediatos. Segundo a professora Ana Isabel Rodrigues da Silva Rosendo da Universidade do Minho,

Quando Inácio de Loyola e os seus companheiros fundaram a Companhia de Jesus parece não haver nenhuma intenção de que um dos seus objectivos seja o ensino, e até mesmo a Bula Papal que aprova esta Ordem não se refere a isso. No entanto, vamos encontrá-la nas Constituições da Companhia que, apesar de terem começado a ser escritas por Inácio de Loyola em 1539, só foram aprovadas em 1558” (Rosendo, 1996, pp. 20-21).

Contudo foi a sua maior arma na evangelização e a sua manutenção como uma Ordem religiosa orgânica e organizada. Tendo o padre Manuel da Nóbrega, Provincial dos Jesuítas no Brasil, solicitado mais braços para a atividade de evangelização do Brasil o Provincial da Ordem, Simão Rodrigues, indicou, entre outros, o padre José de Anchieta⁷. Anchieta chegou a bordo da frota que trazia o novo governador geral do Brasil, Duarte da Costa em 1553. Durante o gover-

⁷ José de Anchieta foi um padre jesuíta espanhol, santo da Igreja Católica é conhecido como o Apóstolo do Brasil, por ter sido um dos pioneiros na introdução do cristianismo no país e um dos fundadores da cidade brasileira de São Paulo. Anchieta foi beatificado em 1980 pelo Papa João Paulo II e canonizado em 2014 pelo papa Francisco.

no de Duarte da Costa que foi até 1558 ocorreram vários distúrbios, motivados na sua maioria pelos conflitos entre colonos e jesuítas, envolvendo a escravização de indígenas. Os colonos tinham o apoio de Álvaro da Costa, filho do governador, que por sua vez entrou em conflito com o bispo D. Pero Fernandes Sardinha. Sua gestão conviveu ainda com a invasão francesa ao Rio de Janeiro, em 1555, onde foi fundada a *França Antártica*⁸. Sem condições de combater os invasores, Duarte da Costa perdeu a autoridade, comprometendo sua administração. Ainda no seu governo, o padre José de Anchieta e o padre Manoel de Paiva fundaram o colégio de São Paulo, no planalto de Piratininga. Mem de Sá foi o terceiro governador geral no poder até o ano de 1572. Sá estimulou a lavoura de exportação e minimizou os conflitos que envolviam colonos e jesuítas. No seu governo, se iniciou a longa campanha que resultou na destruição da França Antártica, quando teve o apoio de Araribóia⁹ e do seu sobrinho Estácio de Sá. Nesse contexto se deu a fundação da segunda cidade do Brasil, São Sebastião do Rio de Janeiro em 1565 e a desmontagem da Confederação dos Tamoios, a aliança indígena que apoiava os franceses, através do Armistício de Iperoig, negociado pelos jesuítas José de Anchieta e Manoel da Nóbrega. Com a implementação dos Governos Gerais com capital em Salvador e a manutenção e incremento das capitanias hereditárias de São Vicente no litoral paulista e de Pernambuco no Nordeste açucareiro o Brasil iniciou, de fato, seu processo de colonização. No entanto o desenvolvimento urbano da cidade de Salvador, local de missão destinado ao padre Valentim Estancel no Brasil, entrou na virada do século XVI para o XVII com uma população bastante diversificada, com escravos providos da África, portugueses, espanhóis, índios, experiências distantes, tempos e climas diferentes. O Brasil foi um verdadeiro Novo Mundo. Além do trabalho escravo e indígena que davam a sustentação produtiva da economia açucareira da colônia, devemos somar a essas bases a atuação dos padres da Companhia de Jesus na construção e formação educacional e espiritual do Brasil. Tanto foi importante a participação dos jesuítas na cultura brasileira que, muito embora sua extinção no século XVIII, a influência educacional dos jesuítas na educação brasileira está presente, dissimulada às vezes, até pelo menos a primeira metade do século XX. Esse quadro inicial da colonização do Brasil está intimamente ligado a missão jesuítica. A fundação de colégios e a catequização dos índios eram primordiais para o sucesso da colonização portuguesa nos trópicos.

Em seu clássico *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre defende que os jesuítas contribuíram para dispersar, através da catequese e dos aldeamentos, a unidade que eles próprios articulavam através de seu sistema moral e educacional. O grande erro da empresa inaciana teria sido a segregação religiosa dos índios nas aldeias. O controle sobre as populações indígenas teria levado os jesuítas ao mercantilismo e ao escravagismo, explorando o trabalho indígena em proveito próprio. O exemplo maior desse “mercantilismo escravagista” foram as reduções jesuíticas no Paraguai. Em *Formação do Brasil Contemporâneo* (Prado Jr., 2011) Caio Prado Jr. defende tese semelhante argumentando que os aldeamentos traçados a partir dos

8 A França Antártica foi uma colônia francesa estabelecida na região da atual cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, no século XVI, existindo de 1555 a 1560.

9 Araribóia foi o chefe da tribo dos Temiminós, grupo indígena tupi que habitava o litoral brasileiro no século XVI. Araribóia ajudou os portugueses na conquista da baía de Guanabara frente aos Tamoios e franceses, em 1567.

interesses específicos defendidos pela Igreja no âmbito da empresa Colonial segregavam a população indígena e impediam o índio de se tornar elemento ativo na sociedade, “participante integrado na vida Colonial”. A ideia de que os aldeamentos teriam se tornado “coletividades enquistadas” no seio da civilização Colonial reproduziu, sem dúvida, a opinião de Capistrano de Abreu, para quem “as aldeias tornaram-se não só um estado no estado como uma igreja na igreja” (Santos, 2007, pp. 107-128). Aos poucos, o sistema de evangelizar aldeias circunvizinhas às povoações portuguesas se reproduziu nas principais vilas que iam sendo estabelecidas pelos colonos, constituindo um movimento denominado por Hoornaert de “ciclo missionário litorâneo” (Hoornaert, 1992. p. 109).

Literatura histórico-artística-científica-administrativa

Nos primeiros dois séculos do Brasil, os primeiros textos produzidos procuraram em grande parte promover a colônia ao descrever o território brasileiro, a fauna, a flora, os índios como estratégia de propaganda. Isso se verificou de maneira geral ao longo dos séculos XVI ao XVIII. A própria carta de Pero Vaz de Caminha¹⁰, primeiro registro literário feito no Brasil, na qual relatou o descobrimento e as primeiras impressões da terra e da gente do Brasil, imprime esta perspectiva que foi seguida pela literatura Colonial. A divulgação do Brasil por parte de sua metrópole era coisa rara. Não retratavam o Brasil em pinturas e não editavam livros. Sabia-se mais sobre o Brasil através das penas estrangeiras. Os Franceses quando invadiram o Brasil em 1555 com as frotas comandadas por Nicolas Durand Villegagnon levava a bordo o padre franciscano André Thévet (1557) que relatou as singularidades do Brasil através de textos ilustrados por pinturas, dando ênfase no clima, na fauna e na flora e no índio da Baía de Guanabara no Rio de Janeiro para os olhos da Europa sobre a colônia portuguesa na América em seu livro *Viagem a Terra do Brasil de 1578* (Léry, 1578.). Não obstante, a escassa divulgação cultural da colônia portuguesa nos trópicos era quase inexistente. A primeira notícia de divulgação editada sobre o Brasil foi a *Relação do Piloto Anônimo*, inserida em uma coletânea de viagens que saiu na Itália em 1507 chamada *Terras Recentemente Descobertas* de Fracanzano de Montalbodo (1507). Esse gênero literário ganhou força com as novas terras e novas gentes recém descobertas. Contudo, a produção literária no Brasil colonial, não só textos poéticos, mas prosa, relatos, crônicas, já contava com alguns autores. O primeiro livro dedicado ao Brasil em língua portuguesa foi a *História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil* do historiador e cronista português Pero de Magalhães Gândavo (1576) que viveu no Brasil na segunda metade do século XVI. O livro foi editado em Lisboa na oficina de Antônio Gonçalves em 1576. Na obra aparece uma descrição geográfica, política, da fauna, da flora, dos recursos hídricos, territoriais, antropológicos e econômicos. O historiador Capistrano de Abreu assim escreveu que o projeto de Gândavo era, “...Mostrar as riquezas da terra, os recursos naturais e sociais nela existentes, para excitar as pessoas pobres a virem povoá-la: seus livros são uma propaganda de imigração”

¹⁰ Carta de caminha foi o primeiro documento oficial do Brasil o qual relata com detalhes a chegada dos portugueses ao Brasil em Abril de 1500.

(Gândavo 1576).

Em 1618 veio a lume o *Diálogos das Grandezas do Brasil* de Ambrósio Fernandes Brandão (1618) escritor português, que viveu no Brasil Colonial como senhor de engenho no final do século XVI e início do XVII assim descreve a colônia brasileira:

... no Brazil seus moradores se ocupam somente na lavoura das canas-de-açúcar, podendo-se ocupar em outras muitas cousas. (...) a terra é disposta para se haver de fazer nela todas as agriculturas do mundo pela sua muita fertilidade, excelente clima, bons céus, disposição do seu temperamento, salutíferos ares e outros mil atributos que se lhe ajuntam (Herckmans, 1886).

O texto de Brandão é desenvolvido em forma de diálogo, no qual descreveu a geografia do Brasil, suas riquezas naturais, a forma de exploração incluindo o uso do trabalho de indígenas e escravos africanos, como cuidar da terra, os indígenas, os engenhos, o comércio com a Coroa e a presença de aventureiros. A obra *Noticia do Brasil* (Sousa, 1587) do colonizador, dono de engenho, comerciante, sertanista e navegador português Gabriel Soares de Sousa também retratou o Brasil pelas suas riquezas e oportunidades. Escreveu sobre a geografia, história, topografia, hidrografia, agricultura entretrópica, horticultura brasileira, matéria médica indígena em todos os seus ramos e até de mineralogia (Veríssimo, 1916). O jesuíta toscano João Antonil escreveu no início do século XVIII a obra *Cultura e Opulência do Brasil por suas Drogas e Minas* (Antonil, 1711). Antonil foi Reitor do Colégio da Bahia e Provincial da Companhia de Jesus no Brasil. Nesta obra escreveu com profundidade e erudição sobre a realidade econômica da Colônia, notadamente a produção de açúcar, de tabaco e sobre a criação de gado. Descreveu as técnicas produtivas coloniais e comentou as condições de trabalho, sociais e políticas da colônia. O reino português não viu com bons olhos a obra de Antonil e foi advertida do risco de divulgação das informações precisas sobre as drogas e minas do Brasil. A Coroa portuguesa proibiu a obra na altura e confiscou os seus exemplares. Foi então julgado que suas licenças haviam sido „dadas sem a ponderação que pede um negócio público”(Conselho Ultramarino, 1711). O livro é considerado um dos melhores estudos sobre as condições sociais e econômicas do Brasil no início do século XVIII. Contudo, a considerada primeira obra historiográfica do Brasil foi *História do Brasil* (Salvador, 1627). de Frei Vicente do Salvador de 1627 franciscano nascido na Bahia em 1564. Vicente Rodrigues Palha nasceu em Matuim, ao norte da cidade da Bahia, em 1564. Estudou com os jesuítas no Colégio de São Salvador, e depois em Coimbra, concluindo o doutorado. Voltando ao Brasil ordenou-se frade vestindo o hábito de São Francisco e trocando o nome para de Frei Vicente de Salvador. Missionou na Paraíba e residiu em Pernambuco. Cooperou na fundação da casa franciscana do Rio de Janeiro, em 1607, sendo o seu primeiro prelado. Retornou a Pernambuco, onde foi professor do curso de artes, no convento da ordem franciscana, em Olinda. Em 1612 regressou à Bahia onde foi guardião do respectivo convento até sua morte por volta de 1638. A obra, *História do Brasil*, concluída no dia 20 de dezembro de 1627, ficou inédita até 1888 foi escrita por encomenda do mecenas Manoel Severim de Faria, um

dos mais considerados eruditos portugueses contemporâneos, que lhe prometera publicá-la à sua custa (IHGS, s/d). O historiador Capistrano de Abreu ao falar da obra do Frei Vicente do Salvador afirma que,

Sua história prende-se antes ao século XVII que ao século XVI, neste com as dificuldades das comunicações, com a fragmentação do território em capitanias e das capitanias em vilas, dominava o espírito municipal: brasileiro era o nome de uma profissão; quem nascia no Brasil, se não ficava infamado pelos diversos elementos de seu sangue, ficava-o pelo simples fato de aqui ter nascido um mazombo, se de algum corpo se reconheciam membros, não estava aqui mas no ultramar: portugueses diziam-se os que o eram e os que o não eram. Frei Vicente do Salvador representa a reação contra a tendência dominante: Brasil significa para ele mais que expressão geográfica, expressão histórica e social. O século XVII é a germinação desta ideia como o século XVIII é a maturação (Abreu, 1954).

Outro trabalho relevante sobre a história do Brasil foi a *História da America Portuguesa desde o anno de mil e quinhentos do seu descobrimento, até o de mil e setecentos e vinte e quatro* de Sebastião da Rocha Pita¹¹ publicada em 1730. Sebastião da Rocha Pita nasceu na Bahia em 1660 e realizou os seus estudos no colégio da Companhia de Jesus na Baía (Pessoa Jesus, 2011, pp. 141-164). A maioria dos relatos sejam cartas, relações, crônicas redigidas por portugueses foram descobertas no século XIX por autores como Vanhagen, Capistrano de Abreu, Toné, entre outros.

A Missão e Educação na Província da Bahia

Nosso conhecimento sobre as missões jesuíticas se deve em geral às suas correspondências, tema discutido em capítulos e passagens de capítulos anteriores. São essas cartas que nos mostram, por vezes, a particularidade de uma cultura, assim como a sua pluralidade; o cotidiano de um povo; relatam sobre a fauna e a flora; o clima; e o comportamento das pessoas, sejam padres ou dirigentes políticos; ou mesmo assuntos científicos-teológicos. Como é sabido, a partir da descoberta do Brasil até o ano de 1808, a metrópole proibiu a criação de escolas superiores, a circulação e impressão de livros, de panfletos e de jornais, bem como a existência de tipografias no Brasil. Essa política anticultural levou a um isolamento em geral na colônia. Muito embora não ter sido esse o primeiro objetivo da Companhia de Jesus, a educação foi a base da evangelização e a estrutura da missão jesuítica portuguesa na América, assim como a matemática e a astronomia foram na China. Estratégias diferentes *Ad maiorem Dei gloriam*. A missão do Brasil apresentou uma realidade muito distante das que até então tinham sido campo de trabalho dos jesuítas dedicados ao trabalho evangelizador e educacional na Europa ou no

¹¹ Sebastião da Rocha Pita foi advogado, poeta e historiador baiano, fidalgo da Casa Real, Cavaleiro da Ordem de Cristo e acadêmico da Academia Real da História.

Oriente. No Brasil a catequese, fim último da Ordem, e educação deveriam andar atreladas, uma vez que instruir os indígenas de acordo com os preceitos divinos significava também dar um aparato educacional. Acreditava-se que sem a educação não seria possível o desenvolvimento da colônia, pois as crianças aqui nascidas, independente de serem fruto da miscigenação, precisavam ser educadas moral e intelectualmente. O que primeiro pode ser caracterizado como adequação à cultura nativa, foi o esforço empreendido no sentido de aprender a língua e traduzir orações e músicas católicas para esta língua geral se tornou traço significativo do trabalho dos missionários. Os jesuítas tem sido acusados de introduzirem na colônia uma mentalidade pouco favorável à pesquisa e à ação técnica em virtude do seu esforço em difundir a educação escolástica. Isso pode ser verdade se pensarmos aos alunos nativos, mas não se aplicava em relação a eles próprios. Alguns padres da Companhia de Jesus foram grandes investigadores da realidade brasileira, sobretudo, da vida e dos costumes indígenas. Elaboraram uma gramática geral do tupi e realizaram estudos empíricos, como as observações astronômicas do padre Valentim Estancel. A elaboração de gramáticas fez com que os jesuítas incorporassem o aprendizado da língua às instituições educacionais da Ordem. Os jesuítas também se utilizaram muito da música na gramática na catequese do Brasil. Desde a Antigüidade, a música fazia parte do programa das artes liberais, porém, ora se relacionava com a gramática, ora com as matemáticas, por exemplo, Cícero em *De Oratore*, inseria a música na matemática, enquanto para Quintiliano, a música deveria ser estudada como auxiliar da gramática. Esta associação entre música e gramática está presente também na obra *Etimologias* de Isidoro de Sevilha. Em uma passagem, Isidoro disserta sobre as médias numéricas; em outra, está se refere aos *números da música*; e a terceira se insere nos capítulos sobre geometria, quando explica o surgimento das figuras observadas nas conjunções zodiacais (Gilson, 1995).

Em 1550 chegou à São Vicente, litoral de São Paulo, o jesuíta Leonardo Nunes com mais doze órfãos da metrópole. Ali foi construído um pavilhão de taipa no qual funcionava também uma escola primária. Nesse mesmo ano de 1550 os jesuítas da Bahia fundaram a primeira escola pedagógica do Brasil conhecida como *Colegio dos meninos de Jesus da baía*. Três anos mais tarde em 1553 o colégio dos meninos se transformou no primeiro Colégio Jesuíta do Brasil chamado de *Collegio do Salvador da Bahia* fundado pelo padre Manoel da Nóbrega. As dependências internas do colégio tinham os clautros, cozinha, refeitório, oficinas, pomar, biblioteca e enfermaria, que atendiam também ao público laico. Os estudos eram públicos e gratuitos e atendiam aos interesses da Igreja e dos colonizadores portugueses. No Colégio da Bahia, como é conhecido, estudaram figuras exemplares da cultura brasileira dos seiscentos tais como o padre Antônio Vieira, frei Vicente do Salvador, o poeta Gregório de Matos entre outros. O Colégio dos Jesuítas oferecia um curso elementar onde se ensinava a ler, escrever, a contar e os conceitos básicos de educação religiosa. O curso secundário enfocava o ensino das letras e da filosofia. Na classe de letras estudava-se gramática latina, humanidades e retórica. Na classe de filosofia estudava-se lógica, metafísica, moral, matemática e ciências físicas e naturais. O curso de Teologia e Ciências Sagradas era ministrado para a formação de sacerdotes pode ser considerado o primeiro curso de nível superior do Brasil. Em 1573 o Colégio graduou também

os primeiros bacharéis em Artes do Brasil. Em 1578, concedeu os primeiros graus de mestre em Artes. No século XVII, os jesuítas já consideravam sua instituição como uma universidade, embora sem aprovação oficial de Portugal. Existiam, por exemplo, as faculdades de Artes, Teologia e Matemática. Meritoriamente, foi a Primeira Universidade do Brasil. No final do século XVII dispunha de uma notável biblioteca com cerca de 3000 livros numa época em que a imprensa era proibida no Brasil. Após a expulsão dos jesuítas da América Portuguesa as instalações do Colégio no século XVIII foram ocupadas pelo Hospital Real Militar da Bahia e a Igreja se transformou na Catedral Basílica. Os primeiros Jesuítas fundaram colégios, escolas, igrejas, capelas, onde os nativos e descendentes de portugueses recebiam instrução e formação. Assim, a Companhia de Jesus se tornou a maior educadora e missionária do Brasil, mas não a única. Os franciscanos também fazem parte da fundação educacional do Brasil, contudo, foi com os jesuítas que a educação na colônia mais se desenvolveu. Anchieta e Nóbrega fundaram o Colégio de São Paulo, que deu origem a atual cidade de São Paulo e ajudaram a fundar a cidade do Rio de Janeiro. Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 pelo Marquês do Pombal, primeiro ministro português do reinado de D. José I, e em todo o mundo em 1773¹². Com a morte de Nóbrega e de Anchieta terminaram os tempos heróicos dos jesuítas no Brasil, tempo dos santos e se inaugurou a era dos políticos, como o padre Antonio Vieira, o mais conhecido de toda a missão brasileira. Também foi o quando se dá o nascimento do ensino de ciência no Brasil. A matemática e a astronomia eram ensinadas nos Colégios da Bahia e de Pernambuco pelo padre moravo Valentim Estancel.

Este estudo procurou redimensionar a participação de padres da Companhia de Jesus no desenvolvimento cultural e científico do Brasil colonial na Era Moderna ao realçar a atividade dos jesuítas nas transformações político-religiosas e científicas ocorridas nos séculos XVI e XVII na América portuguesa. O padre Valentim Estancel figura, portanto, como o introdutor dos estudos matemáticos e precursor da pesquisa astronômica no Brasil e na América. Sua importância na história da ciência se consolida 1687 com a publicação dos *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*, o famoso *Principia Mathematica* de Isaac Newton, em que descreve as leis da gravidade e dos movimentos. Neste livro Newton utiliza as medições astronômicas feitas na Bahia e em Pernambuco pelo padre Valentim Estancel para dar validade científica a sua tese sobre a gravidade e dos movimentos celestes. Dentro de um século XVII conturbado com disputas de poder na província jesuítica do Brasil, na própria convulsão político-social da colônia e no debate perigoso e necessário sobre ciência e religião a Companhia de Jesus conseguiu ajudar no início do desenvolvimento cultural do Brasil.

12 A Companhia de Jesus foi extinta em 1773 pela Bula *Dominus ac Redemptor* do Papa Clemente XIV.

Referências

Abreu, C. de. (1954). *Capítulos de História Colonial 1500-1800*. Rio de Janeiro: Ed. Briguiet.

Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho de 2011.

Antonil, A. J. (1711). *Cultura e Opulência do Brasil por suas Drogas e Minas*.

Brandão, A. Fernandes. *Diálogos das Grandezas do Brasil de 1618*.

Carta do Conselho Ultramarino. Lisboa, 17 de março de 1711.

Carta do Dr. Diogo de Gouveia “o velho” a D. João III Rei de Portugal in: *Paulo de Assunção. A terra dos brasis: a natureza da américa portuguesa vista pelos primeiros jeuítas (1549-1596)*. São Paulo: Anna Blume, 2001, p. 63 e nota 45.

Fernandes, F. (1951). *A função social da guerra na sociedade Tupinambá*. São Paulo: Revista do Museu Paulista.

Ferronha, L. A. (1991). *O confronto do olhar. O encontro dos povos na época das navegações portuguesas séculos XV e XVI*. Lisboa: Editorial Caminho, p. 12.

Freitas, C. Corrêa e Silva de. A santidade no discurso: a construção de uma identidade missionária jesuíta no século XVII, *Revista IHS - Antiguos jesuitas en Iberoamérica*. vol 2, nº1, 2014.

Gândavo, P. de Magalhães. (1576). *História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*.

Herckmans, E. (1886). Descrição geral da Capitania da Parahyba. In: *Revista do Instituto Archeologico e Geographico Pernambucano*. Recife: Typografia Industrial.

Hoornaert, E. (1992). *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo. Primeira época*. Petrópolis: Vozes, 4ª. Ed., p. 109.

Instituto Histórico e Geográfico de Santos. Pequena biografia do Frei Vicente do Salvador. s/d
In: <http://www.ihgs.com.br>.

Jesus, R. Lee Pessoa de. (2011). A História da América Portuguesa (1730) de Sebastião da Rocha Pita: o contexto, o autor, a obra, *Revista de História da Sociedade e da Cultura*. Coimbra: Universidade de Coimbra, nº11.

- Leite, S. (1955). *Cartas do Brasil e mais escritos do Pe. Manuel da Nóbrega* (Opera Omnia), com introdução e notas históricas e críticas. Acta Universitalis Conimbrigensis. Coimbra. 117+570 pp.
- _____. (1949). *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: INL, Tomo VI, pp. 556-557.
- _____. (1965). *Novas páginas de História do Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional. Apêndice 2.
- Léry, J. de. (1578). *Viagem a Terra do Brasil*. Paris.
- Montalboddo, F. de. (1507). *Terras Recentemente Descobertas*.
- Pita, S. da Rocha. (1730). *Historia da America Portuguesa desde o anno de mil e quinhentos do seu descobrimento, até o de mil e setecentos e vinte e quatro*. Lisboa: oficina de Joseph Antonio da Sylva.
- Prado JR, C. (2011). *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ramos, L. A. de Oliveira. (2003). *Um Jesuíta do Barroco (1596-1671)*. Barroco: Actas do II Congresso Internacional. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Ciências e Técnicas do Património.
- Ramos, L. A. de Oliveira. *Um jesuíta barroco (1596-1671)*.
- Rodrigues, F. (1992). O Padre Antônio Vieira, conclusões e aplausos à luz de documentação inédita, *Revista de História*, vol. 11, pp. 81-115.
- Rosendo, Ana I. Rodrigues da Silva. (1996). *Inácio Monteiro e o Ensino da Matemática em Portugal no Século XVIII*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Matemática Universidade do Minho, Braga, pp. 20-21.
- Salvador, F. V. do. (1627). *História do Brasil 1500-1627*.
- Santos, F. L. Aldeamentos Jesuítas e Política Colonial na Bahia, Século XVIII, *Revista de História* 156 (1º semestre de 2007), pp. 107-128.
- Sousa, G. Soares de. *Notícia do Brasil ou Tratado Descritivo do Brasil de 1587*.
- Thévet, A. (1575). *Cosmografia Universal*. Paris.

_____. (1557). *Les singularitez de la France Antarctique*. Paris.

Vasconcelos, S. de. (1672). *Vida do Venerável Padre José de Anchieta*. Lisboa: Oficina João da Costa, 1672.

Veríssimo, J. (1916). *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro.

PERCEPCIONES DE BIENESTAR DE INMIGRANTES IBEROAMERICANOS EN LA REGIÓN DE TERUEL

Recibido: 03/10/2019 - Aceptado: 09/12/2019

Pilar Martín Hernández

Universidad de Zaragoza, Zaragoza,
España.

pimartin@unizar.es

Marta Gil-Lacruz

Universidad de Zaragoza, Zaragoza,
España.

mglacruz@unizar.es

Víctor Bazán Monasterio

Universidad de Zaragoza, Zaragoza,
España.

543154@unizar.es

Ana Isabel Gil-Lacruz

Universidad de Zaragoza, Zaragoza,
España.

anagil@unizar.es

Resumen: Esta investigación evalúa el bienestar percibido de los inmigrantes de América del Sur y Central que viven en Teruel. Teruel es un municipio rural de Aragón, España, donde el descenso de la tasa de fertilidad y el envejecimiento está aumentando notablemente durante las últimas décadas. Para llevar a cabo este estudio utilizamos una base de datos de elaboración propia mediante la técnica de encuesta. La muestra final la comprenden 295 inmigrantes latinoamericanos de 18 a 60 años residentes de la provincia de Teruel. A pesar de los desafíos socioeconómicos que afrontan las áreas rurales, los inmigrantes encuestados valoran su bienestar en estos entornos de un modo positivo, independientemente de su género o nivel educativo. Además, los inmigrantes piensan que su futuro será mejor. Esta conclusión tiene implicaciones para los gobiernos locales, pues la inmigración puede representar una solución viable a los problemas de despoblación.

Palabras claves: bienestar, educación, inmigrantes, Teruel.

WELL-BEING PERCEPTIONS OF IBEROAMERICAN IMMIGRANTS IN THE REGION OF TERUEL

Recibido: 03/10/2019 - Aceptado: 09/12/2019

Pilar Martín Hernández

Universidad de Zaragoza, Zaragoza,
España.

pimartin@unizar.es

Marta Gil-Lacruz

Universidad de Zaragoza, Zaragoza,
España.

mglacruz@unizar.es

Víctor Bazán Monasterio

Universidad de Zaragoza, Zaragoza,
España.

543154@unizar.es

Ana Isabel Gil-Lacruz

Universidad de Zaragoza, Zaragoza,
España.

anagil@unizar.es

Abstract: This paper assesses the well-being perceived of immigrants from South and Central America living in Teruel. Teruel is a rural municipality of Aragon, Spain, where the decline in fertility rate and aging has been remarkably during the last decades. To carry out this research we have drawn data from a self-elaborated survey. The final sample is comprised of 295 Latin American immigrants aged 18 to 60 years living in the province of Teruel. Despite the circumstances of rural areas, immigrants have a good self-perception of their well-being, regardless of their gender or educational level. In addition, immigrants think that their future will be better. This conclusion has important implications for local governments, since immigration can represent a viable solution to depopulation problems.

Keywords: well-being, education, immigrants, Teruel.

INTRODUCCIÓN

A pesar de su antigüedad y de la diversidad de motivos y factores que intervienen (desde huir de problemáticas socioambientales y/o situaciones de vulnerabilidad socioeconómica hasta promover el enriquecimiento personal), “la inmigración constituye un fenómeno innato a los procesos de globalización” (Del Rio, 2001; Ridao, 2000; Romain, 2002). Cada vez es más evidente que hay un creciente grupo de trabajadores forzados al desplazamiento geográfico en búsqueda de unas mejores condiciones de vida. Los refugiados, los inmigrantes, las mujeres y otros colectivos desfavorecidos pueden llegar a ser considerados, ya no como “víctimas”, sino que se perciben socialmente como los verdaderos “agentes causales de los problemas sociales” (Castles, 2003). Esta tendencia no es nueva, ya que cada sociedad desarrolla un conjunto de mitos o ideas que legitiman las relaciones desiguales y arbitrarias entre los grupos dominantes y los colectivos desfavorecidos (De Oliveira y Dambrum, 2007).

Una de las principales contribuciones de este trabajo radica en haber preguntado al propio inmigrante sobre su decisión migratoria. De manera específica nos interesa conocer si el inmigrante considera que ha mejorado su calidad de vida tras su instalación en Teruel, y si espera que mejore en el futuro.

El concepto calidad de vida fue desarrollado tras la Segunda Guerra Mundial (Meeberg, 1993) y presenta un carácter multidisciplinar, desarrollado por sociólogos, políticos y economistas (Somarriba y Pena, 2009). En el análisis de la calidad de vida se tienen en cuenta factores objetivos y subjetivos que se pueden agrupar en cuatro dominios (Felce y Perry, 1995; Fassio, Rollero y De Piccolli, 2013): bienestar individual físico y psicológico, bienestar material, bienestar contextual (el ambiente que rodea a la persona) y bienestar interpersonal (relaciones sociales). De esta forma, la calidad de vida se puede definir “como la percepción individual de la posición del individuo en su vida, en el contexto de la cultura y los sistemas de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones” (Whoqol, 1998, Botero de Mejía y Pico Mechán, 2007). Esta definición reivindica la importancia del contexto de referencia en el bienestar del individuo.

El contexto de artículo es la provincia de Teruel. Constituye la segunda provincia con menos población en España y la que menor tasa de crecimiento demográfico presenta de las tres provincias aragonesas (Del Romero y Lozano, 2015). Ni las comunicaciones físicas ni las digitales están desarrolladas (Alcalá, 2018). La economía de Teruel se concentra en cuatro áreas principales de actividad: servicios-que representan más del 50% del empleo provincial, industria, actividad de construcción y actividad agroalimentaria - (Alcalá, 2018). Los servicios sociales de la provincia se articulan en torno a diez Comarcas y la Ciudad de Teruel (Scarpellini et al, 2019). Los servicios de salud se concentran en dónde hay más densidad de población (Orcao y Cornago, 2007).

Entre estos y otros factores, las dificultades que condicionan el futuro de la provincia se resumen en dos (Monterde, 2006): por un lado, la deficiente dotación de infraestructuras viarias y de comunicaciones; y, por otra, la despoblación. Este último reto puede afrontarse en parte, gracias a la inmigración, alternativa que, aunque es perentoria debido al estancamiento del último ciclo económico, parece estar concentrándose en las poblaciones de mayor tamaño (Terrado, 2011).

“Los inmigrantes en Teruel pueden cubrir la necesidad de vertebrar un territorio envejecido, desprotegido y con unas elevadas tasas de despoblación” (Hernández, Ochoa, Gómez y Lacruz, 2007). La despoblación rural resulta especialmente preocupante para el grupo de hombres y mujeres que nacieron entre 1958 y 1977. Un colectivo muy numeroso, frente a las cohortes anteriores protagonistas del éxodo rural, y las posteriores, que se desarrollan a partir de la caída de la fecundidad y el envejecimiento poblacional. A esta última cohorte se le ha denominado incluso generación soporte. Bourdiu (2004) se refiere a ellos como los *tristes guardianes del patrimonio familiar*, incapaces de encontrar una pareja que les apoyen. La necesidad de aumentar la población resulta urgente en estas situaciones de carencia y de futuro incierto. En este contexto, la inmigración puede resultar positiva para frenar, o al menos suavizar, la despoblación en Teruel, y especialmente en su entorno rural. “En los entornos rurales preocupa la sucesión agrícola y la sostenibilidad de sus comunidades” (Cavicchioli, Bertoni, y Pretolani, 2018).

Para llevar a cabo este estudio utilizamos una base de datos de elaboración propia mediante la técnica de encuesta. La muestra final la comprenden 295 inmigrantes latinoamericanos de 18 a 60 años residentes de la provincia de Teruel. Después de los migrantes que vienen de Rumania (39.1%) y Marruecos (26.3%), los migrantes latinoamericanos, que vienen de América Central y del Sur (Argentina, Colombia, Ecuador y República Dominicana, fundamentalmente), representan el porcentaje más alto en la provincia (14.4% del total de la población migrante en 2013) (INE, 2017). Los resultados de este trabajo pueden ser de interés para los agentes sociales y políticos interesados en revitalizar entornos rurales de escasa población (Morén-Alegren, et al., 2018), “como se ha podido constatar en el ejemplo de Portugal, que han obtenido resultados positivos gracias a la inmigración a zonas rurales” (Fonseca, 2008).

Revisión de la literatura

“El bienestar subjetivo de las personas lo componen elementos afectivos y cognitivos” (Andrews y Withey, 1976). “La satisfacción con la vida representa el componente cognitivo al igual que la calidad de vida representa el componente afectivo” (Amit y Litwin, 2010). “Se podría definir la satisfacción con la vida como el análisis global de la calidad de vida de una persona según los criterios elegidos” (Shin y Johnson, 1978).

El bienestar subjetivo incluye otras dimensiones como la salud relacionada con la calidad de vida y el apoyo percibido. La salud relacionada con la vida es peor para inmigrantes que para nativos, atribuyendo estas a trastornos psicológicos, discriminación percibida, escaso apoyo social e institucional (Brzozowski, 2012; Pantzer, et al 2006).

La calidad de vida está asociada con factores socio-económicos (Helliwell, 2003; Massey y Akresh, 2006; Wiggins et al., 2004; Shin y Johnson, 1978), aunque su repercusión puede tener distinta intensidad según grupos poblaciones. El movimiento migratorio es percibido como una inversión al estar asociada a mayores estándares de vida (Brzozowski, 2012). En el momento que los estándares de vida están equilibrados, los incentivos económicos de emigrar desaparecen (Massey, 1988). Así, la influencia del ingreso en la calidad de vida es superior para los inmigrantes que para los nativos, aunque la satisfacción con la vida acabe siendo superior para el nativo frente al inmigrante (Bartram, 2011). Estas afirmaciones hay que matizarlas ya que dependen de diversos factores tales como el país de destino, o el tiempo de residencia (Olgati, Calvo, y Berkman, 2013).

Enfocando este marco teórico a nuestra muestra objetiva –latinoamericanos/as en Teruel-, González et al. (2012), realizaron un estudio cualitativo sobre las aspiraciones de futuro de 171 latinoamericanos/as adolescentes. La edad media fue de 14 años, siendo 52,9% chicas y 47,1% chicos. Los adolescentes encuestados aspiran a casarse y tener hijos, así como acceder a trabajos cualificados, o adquirir una casa agradable. Por ello, la planificación profesional y educativa se revela como una herramienta de progreso para una comunidad sin poder. Las estrategias posteriores a la migración implican una constante renegociación del equilibrio trabajo-vida (Benson y O’reilly, 2009).

El objetivo general de este artículo es analizar si las personas de origen latinoamericano que viven en Teruel se sienten satisfechas con su nuevo lugar de residencia. Recordemos que Teruel presenta la particularidad de ser un entorno rural. Al comparar lo rural con lo urbano, es importante atender a los diferentes significados de lo “rural” (Collantes, Pinilla, Sáez, y Silvestre, 2014). En el contexto de la demografía, se refiere a pueblos pequeños, y a áreas con baja densidad de población. En términos ocupacionales, generalmente denota la especialización en la agricultura, y culturalmente significa homogeneidad y apego a los valores tradicionales. En definitiva, el término es una construcción social representada por los propios habitantes rurales o por otros grupos sociales.

Así en Teruel se dan dos tipos de migraciones. Inmigraciones de un mundo urbano a uno rural y la inmigración internacional. El movimiento urbano-rural, por lo general, suele estar asociado a una mayor satisfacción con la nueva localización rural, aunque varíe en función de la edad y otras características sociodemográficas (Barcus, 2004; Berry y Okulicz-Kozarynb, 2009).

En la actualidad, el tamaño de la población extranjera en España, apenas ha sufrido variaciones con respecto a la década anterior ej. en 2006 constituía un 9,27% de la población total y en 2019, un 9,8% (INE, 2019). Cifras similares se encuentran en la evolución de Aragón. En 2008 residían 8.917 extranjeros en la Comunidad Autónoma; en 2018 la cifra era de 8.856 (INE, 2019). A la provincia de Teruel llegan personas de Sudamérica y Centroamérica, pero también trabajadores procedentes de Europa del Este, Norte de África y algunos países asiáticos (Peiró, 1990). En el 2003, la tasa de actividad de los extranjeros en nuestro país (76%) superaba a la de los españoles (55%) en más de 20 puntos (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2003). Los datos disponibles señalan que la inserción laboral de los trabajadores inmigrantes refleja, además de esta diversidad, las nuevas brechas de desigualdad en la incorporación laboral (Pérez, Miranda y Enríquez, 2001; Porthé, Amable y Benach, 2007).

La actividad económica en los pueblos se ve particularmente afectada por las crisis económicas, sobre todo del sector agrario (Rubio, 1997), que presenta cambios tales como creciente pérdida de la población activa dedicada a la agricultura, caída progresiva de la rentabilidad de la agricultura, transformación de una agricultura de subsistencia a una agricultura de mercado y desmantelamiento del artesanado y de los oficios tradicionales (García, 1999, Fløysand y Jakobsen, 2007).

Resulta por ello necesario tratar el mundo rural en estrecha interdependencia con el resto de la economía, y más concretamente con el medio urbano. Por ejemplo, la inmigración puede aumentar las ganancias en productividad asociadas con una fuerza laboral más cualificada y una mayor capacidad de innovación (Fonseca, 2008).

La relación entre población y desarrollo es determinante para el crecimiento de un territorio. Por ejemplo, el aumento de la población tiene un efecto en el aumento de la producción y el bienestar, sobre todo si se trata de población activa. Por esta razón, diversas políticas de desarrollo local tienen por objeto el aumento de la población. Un plan de desarrollo local que pretenda maximizar sus fortalezas intentará alcanzar una población activa similar a la de las zonas a cuyo nivel de bienestar y desarrollo espere equipararse (Kilkenny, 2010). Y si el objetivo de las políticas estructurales en los países desarrollados es el de aumentar la población activa, el objetivo en el entorno rural incluirá también el elevar la tasa de actividad de los grupos poblacionales desfavorecidos: la población femenina, los jóvenes, los minusválidos e inmigrantes (Martín, 2002; Maya, 2008). Sin embargo, el aumento de la población activa no es el único medio por el que el factor trabajo puede incidir en el crecimiento. Desafíos globales como el calentamiento del planeta, el abuso tecnológico o las propias fallas del capitalismo, requieren una revisión profunda de nuestra manera de entender el desarrollo. Revisión que implica tener en cuenta la diversidad y la naturaleza, y que diversos autores dimensionalizan desde temas tan cercanos al entorno rural como: la ecoaldea, la soberanía alimentaria, la reconstrucción de lo rural, lo agroecológico, etc. (Kothari et al., 2018).

La formación de las personas seguirá siendo una variable necesaria a contemplar (Pennix y Martiniello, 2006). En este sentido, cualquier política que aspire a un crecimiento ecosostenible requiere de una inversión en educación y formación laboral superior (Hierro, 2000) que además cuestione sus contenidos, fines y agentes. Cada vez son más frecuente los cambios en el panorama laboral (Uribe Toril, De Pablo Valenciano y Bonilla Martínez, 2013). Podría parecer que hemos entrado en “una vorágine de relaciones entre las variables crisis-cambio-adaptación” (Pérez y Carrillo, 2000). Las repercusiones de estos cambios se maximizan en las zonas rurales, al ser áreas carentes de infraestructuras, con bajos niveles de enseñanza y cualificación profesional (Campos et al., 2002). Por ello, y dado que la formación es la única forma de prever los desajustes entorno-empresa-trabajador (García, 2000), se hace imprescindible insertar la educación dentro de las estrategias de desarrollo local.

En la perspectiva de cálculo de beneficios y costes se considera sólo los obtenidos o soportados por cada individuo. Sin embargo, tal y como refleja el trabajo de Gil-Lacruz y Gil-Lacruz (2006), la educación proporciona también beneficios sociales debido a las externalidades asociadas a la misma. Por este motivo es igualmente relevante preguntarse sobre su rentabilidad social, concepto fundamental para el desarrollo rural. El inmigrante constituye tanto una parte importante para nuestro capital humano como un elemento esencial de nuestro capital social (Hernández et al., 2006). Así, desde hace tiempo se viene prestando una mayor atención al capital social por su relevancia de la comunidad (Campbell, Wood y Kelly, 1999; Kawachi et al., 1997; Lomas, 1998). Putnam (1993) define el capital social como la cohesión comunitaria resultante de cuatro rasgos (Gil-Lacruz, Izquierdo, Hernández y Ochoa, 2008): 1) la presencia de una red de organizaciones locales comunitarias y asociativas, 2) altos niveles de compromiso y participación en estas comunidades, 3) una identidad local positiva que opere bajo los valores de solidaridad y equidad entre sus miembros, y 4) normas que fomenten la confianza y el apoyo social entre sus miembros.

Hay que destacar que en localidades pequeñas, donde el mantenimiento de un número significativo de poblaciones activas es crucial para la sostenibilidad social, económica y ambiental, la inmigración puede ser de vital importancia para la formulación de políticas locales y regionales (Aure, Førde, y Magnussen, 2018). En España, la falta de mano de obra, especialmente para el trabajo ocasional, se ha resuelto desde mediados de la década de 1990 mediante el empleo de trabajadores extranjeros. Esta tendencia es susceptible de una mirada crítica porque el valor de cambio de dicho colectivo, puede invisibilizar condiciones de explotación (Gartor, 2015).

Easterlin, Angelescu, y Zweig, (2011) señalan una interesante diferencia entre países desarrollados económicamente y en vía de desarrollo en cuanto a la satisfacción con la vida de la zona rural versus urbana. En niveles de desarrollo avanzados, las áreas rurales se acercan o superan la satisfacción urbana en la vida porque las diferencias de los ingresos, la educación y la estructura ocupacional de las áreas urbanas y rurales tienden a desaparecer. Aunque algunos

servicios como el de salud son más limitados en las áreas rurales (Sano y Richards, 2011), no hay que confundir áreas rurales con escaso desarrollo económico (Ward y Brown, 2009).

La provincia de Teruel situada en el extremo sur de la Comunidad de Aragón, presenta dos zonas geográficas netamente definidas: el bajo Aragón y las tierras Altas. Su medio rural ha sido afectado por la emigración masiva de las décadas de los 50 y 60 (el 49% del total de su población en el siglo veinte). Los movimientos migratorios de los años 60 y 70 y la industrialización de los mayores núcleos urbanos, produjeron un cambio en la composición demográfica. En dicho período, el sector primario aragonés pasó de aglutinar al 46% de su población activa a tan solo un 24%, el sector secundario aumentó desde el 23% al 38% y los servicios del 40% al 38%. La provincia de Teruel cuenta con aproximadamente 145.000 habitantes, lo cual la sitúa como la provincia de menor población (11%) y desarrollo económico más limitado dentro de la Comunidad Aragonesa (INE, 2010). El colectivo de inmigrantes que ha contribuido a paliar los desequilibrios demográficos de Aragón, son una mano de obra cada vez más demandada. Del estudio de Pinos (2003) se desprende que en Aragón los trabajadores inmigrantes han sido contratados fundamentalmente en cuatro ámbitos: agricultura (24%), industria de manufactura (22%), construcción (17%) y hostelería (9%). Otras actividades con menor presencia son el comercio, la alimentación o el transporte. Inmigrantes que generalmente son empleados en puestos por debajo de su cualificación profesional, ya que casi un 14% de los inmigrantes tienen estudios universitarios (Pinos, 2003).

Metodología

Para este estudio utilizamos una base de datos de elaboración propia mediante la técnica de encuesta (preguntas de respuesta abierta y cerrada) durante el 2006. La encuesta se realizó un año antes de la crisis económica de 2007 y como se ha reflejado anteriormente, los datos en cuanto al tamaño de la población extranjera y a pesar de las oscilaciones de este periodo, se mantiene relativamente constante en la actualidad (INE, 2019). La muestra final la comprenden 295 inmigrantes latinoamericanos de 18 a 60 años residentes de la provincia de Teruel, de los cuales 181 fueron mujeres y 114 hombres. (*Ver Tabla 1*).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos: Media y desviación típica entre paréntesis.

Variable	Descripción	Total N.=295	Mujeres N.=181	Hombres N.=114
<i>CalidadVida</i>	1 si el inmigrante disfruta de buena calidad de vida; 0 en caso contrario.	0.6847 (0.4654)	0.6906 (0.4635)	0.6754 (0.4703)
<i>FuturoMejor</i>	1 si el inmigrante piensa que su futuro será mejor; 0 en caso contrario.	0.8169 (0.3874)	0.8011 (0.4003)	0.8421 (0.3663)
<i>Sexo</i>	1 si el inmigrante es mujer; 0 si es hombre.	0.6136 (0.4878)	1.0000 (0.0000)	0.0000 (0.0000)
<i>Estudios_Primaria</i>	1 si el inmigrante tiene estudios de primaria; 0 en caso contrario.	0.3017 (0.4598)	0.2983 (0.4588)	0.3070 (0.4633)
<i>Estudios_Secundaria</i>	1 si el inmigrante tiene estudios de secundaria; 0 en caso contrario.	0.4610 (0.4993)	0.4696 (0.5005)	0.4474 (0.4994)
<i>Estudios_Terciaria</i>	1 si el inmigrante tiene estudios universitarios; 0 en caso contrario.	0.2373 (0.4261)	0.2320 (0.4233)	0.2456 (0.4324)
<i>Teruel</i>	1 si el inmigrante vive en Teruel Capital; 0 si vive en una zona rural.	0.5390 (0.4993)	0.5249 (0.5008)	0.5614 (0.4984)
<i>Casado</i>	1 si el inmigrante está casado; 0 en caso contrario.	0.5661 (0.4965)	0.5193 (0.5010)	0.6404 (0.4820)
<i>AñosResidencia</i>	Número de años residiendo en la Teruel.	3.4078 (3.8880)	3.4233 (3.1248)	3.3804 (4.9809)
<i>TransferenciaDinero</i>	1 si el inmigrante transfiere dinero a su país de origen; 0 en caso contrario.	0.5593 (0.4973)	0.5691 (0.4966)	0.5439 (0.5003)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 mostramos el nombre de la variable, su descripción, la media y, entre paréntesis, la desviación típica. Las variables se pueden dividir entre: las variables dependientes o variables objetivo (calidad de vida y expectativas de un futuro mejor), las explicativas que interactúan entre sí (género, nivel de estudios y lugar de residencia) y variables de factores unitarios (condición civil, años de residencia y transferencia o no de dinero a sus países de origen). Según los datos observados, el 68% valoró que su decisión de inmigrar a Teruel había mejorado su calidad de vida y el 82% creía que el futuro sería incluso mejor. El 30% tenía estudios primarios o no tenían estudios. El 46% tenían estudios secundarios y el 24% tenían estudios terciarios. El 54% vivían en Teruel capital, frente al 46% que residían en un entorno rural. El 57% estaban casados, la media de años de residencia de los inmigrantes era de 3 años y el 56% enviaban dinero a sus países de origen.

Las variables dependientes son de naturaleza dicotómica, tal que toman el valor 1 si el

individuo mejoró su calidad de vida inmigrando a Teruel (*CalidadVida*) y si piensa que su futuro va a ser mejor (*FuturoMejor*), 0 en caso contrario. Para conseguir nuestros objetivos se ha utilizado el paquete estadístico STATA-14. El comando <<margins>> nos ha permitido estimar la probabilidad de que la variable dependiente sea igual a 1 en función de los valores de una o de varias variables independientes. STATA-14 tiene operadores que funcionan en variables de factores (operador unitario) e interacciones de las variables. Las interacciones de variables nos permiten analizar, por ejemplo, el efecto adicional de la educación según el inmigrante sea hombre o mujer (Williams, 2012).

Resultados

Los resultados muestran cómo el nivel de formación, el género y residir en la capital del municipio afecta a *CalidadVida* y *FuturoMejor*. Los coeficientes estimados son robustos al tener valores-p inferiores al 0.01. (Ver tabla 2)

Tabla 2. Estimación de efectos marginales (RegressionLogit).

	<i>CalidadVida</i>				<i>FuturoMejor</i>			
	Margin	P>z	[95% Conf.Interval]		Margin	P>z	[95% Conf.Interval]	
Estudios								
Primaria	0.6696	0.00	0.5661	0.7731	0.8014	0.00	0.7153	0.8875
Secundaria	0.7122	0.00	0.6309	0.7935	0.7871	0.00	0.7126	0.8615
Terciaria	0.6588	0.00	0.5351	0.7825	0.8808	0.00	0.7905	0.9711
Sexo								
Hombre	0.6890	0.00	0.5942	0.7837	0.8348	0.00	0.7575	0.9120
Mujer	0.6918	0.00	0.6220	0.7616	0.8018	0.00	0.7411	0.8626
Teruel								
Rural	0.6991	0.00	0.6166	0.7815	0.8159	0.00	0.7455	0.8863
Capital	0.6801	0.00	0.6021	0.7581	0.8080	0.00	0.7413	0.8746
Estudios#Sexo								
Primaria#Hombre	0.6653	0.00	0.4974	0.8332	0.8380	0.00	0.7090	0.9670
Primaria#Mujer	0.6714	0.00	0.5398	0.8031	0.7801	0.00	0.6664	0.8938
Secundaria#Hombre	0.6455	0.00	0.4934	0.7976	0.7983	0.00	0.6679	0.9287
Secundaria#Mujer	0.7506	0.00	0.6559	0.8452	0.7793	0.00	0.6878	0.8709
Terciaria#Hombre	0.8139	0.00	0.6257	1.0022	0.8921	0.00	0.7413	1.0430
Terciaria#Mujer	0.5730	0.00	0.4117	0.7342	0.8737	0.00	0.7611	0.9862
Estudios#Teruel								
Primaria#Rural	0.6255	0.00	0.4744	0.7766	0.7587	0.00	0.6229	0.8945

Primaria#Capital	0.7088	0.00	0.5648	0.8528	0.8394	0.00	0.7294	0.9494
Secundaria#Rural	0.7166	0.00	0.5883	0.8450	0.7957	0.00	0.6801	0.9113
Secundaria#Capital	0.7098	0.00	0.6056	0.8141	0.7779	0.00	0.6793	0.8765
Terciaria#Rural	0.7620	0.00	0.6148	0.9092	0.9393	0.00	0.8563	1.0224
Terciaria#Capital	0.5658	0.00	0.3736	0.7579	0.8280	0.00	0.6746	0.9815
Sexo#Teruel								
Hombre#Rural	0.7157	0.00	0.5704	0.8610	0.8127	0.00	0.6836	0.9417
Hombre#Capital	0.6640	0.00	0.5312	0.7968	0.8478	0.00	0.7476	0.9481
Mujer#Rural	0.6893	0.00	0.5877	0.7908	0.8169	0.00	0.7325	0.9012
Mujer#Capital	0.6854	0.00	0.5887	0.7822	0.7852	0.00	0.6980	0.8724
Estudios#Sexo#Teruel								
Primaria#Hombre#Rural	0.6021	0.00	0.3542	0.8500	0.7955	0.00	0.5899	1.0011
Primaria#Hombre#Capital	0.7225	0.00	0.4935	0.9515	0.8758	0.00	0.7144	1.0373
Primaria#Mujer#Rural	0.6385	0.00	0.4465	0.8306	0.7374	0.00	0.5577	0.9170
Primaria#Mujer#Capital	0.7012	0.00	0.5177	0.8848	0.8182	0.00	0.6727	0.9637
Secundaria#Hombre#Rural	0.6932	0.00	0.4428	0.9436	0.7674	0.00	0.5375	0.9972
Secundaria#Hombre#Capital	0.6023	0.00	0.4209	0.7836	0.8258	0.00	0.6873	0.9643
Secundaria#Mujer#Rural	0.7296	0.00	0.5869	0.8724	0.8122	0.00	0.6873	0.9370
Secundaria#Mujer#Capital	0.7696	0.00	0.6436	0.8956	0.7501	0.00	0.6168	0.8833
Terciaria#Hombre#Rural	0.9227	0.00	0.7774	1.0680	0.9348	0.00	0.8107	1.0589
Terciaria#Hombre#Capital	0.7148	0.00	0.3815	1.0482	0.8542	0.00	0.5914	1.1169
Terciaria#Mujer#Rural	0.6734	0.00	0.4588	0.8881	0.9420	0.00	0.8321	1.0519
Terciaria#Mujer#Capital	0.4823	0.00	0.2455	0.7191	0.8128	0.00	0.6242	1.0014

Nota: En las regresiones Logit también se han introducido como variables de control el estado civil, los años de residencia en Teruel y la transferencia de dinero a sus países de origen. **Fuente:** Elaboración propia.

Entre los principales resultados destacamos que las mujeres consideran que emigrar a Teruel ha mejorado su calidad de vida con mayor probabilidad que los hombres. Sin embargo, los hombres hacen una mejor valoración de sus expectativas de futuro. En cuanto al nivel educativo, destacamos que son los individuos con estudios de secundaria los que reportan mejores valores de *CalidadVida* y *FuturoMejor*. No encontramos diferencias significativas de valoración para ambas variables independientemente de que el inmigrante resida en Teruel capital o en un entorno rural, alcanzando valores ligeramente superiores para estos últimos.

Junto a los efectos unitarios, es objetivo principal conocer los efectos derivados de las interacciones de estas variables. Los hombres con educación terciaria son los que presentan mayor probabilidad de creer que ha mejorado la calidad de vida al emigrar a Teruel. Le siguen las mujeres de educación secundaria. Las mujeres con educación terciaria son las que, por otra parte, menos piensan que su vida haya mejorado. En relación a la percepción de un futuro mejor, tanto los hombres como las mujeres con educación terciaria son los que tienen una visión más positiva. No obstante, ningún coeficiente de la interacción sexo y nivel educativo es infe-

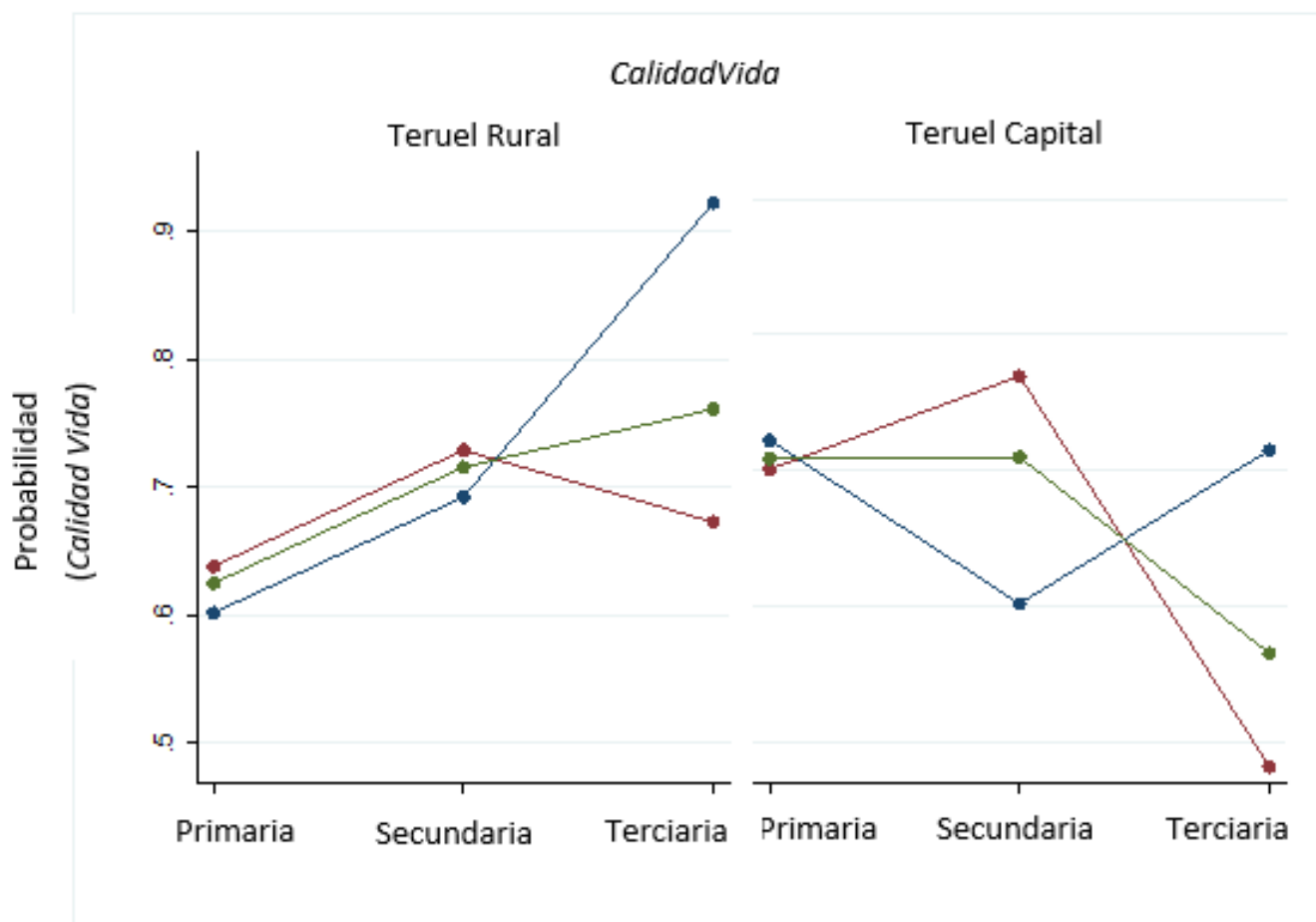
rior al 75%.

En cuanto a la relación nivel educativo y residencia en Teruel capital o ámbito rural, destacamos que independientemente del nivel educativo, los inmigrantes que residen en un entorno rural han mejorado la calidad de vida al emigrar a la provincia de Teruel, con respecto a los que residen en Teruel capital. Lo mismo sucede con la creencia de que el futuro será mejor.

Respecto a la relación género y zona de residencia, las mujeres que viven en un entorno rural presentan mayores probabilidades de pensar que ha mejorado su calidad de vida, pero no de que su futuro será mejor. Tanto mujeres como hombres que residen en un entorno rural tienen una mayor tendencia a creer que han mejorado su calidad de vida.

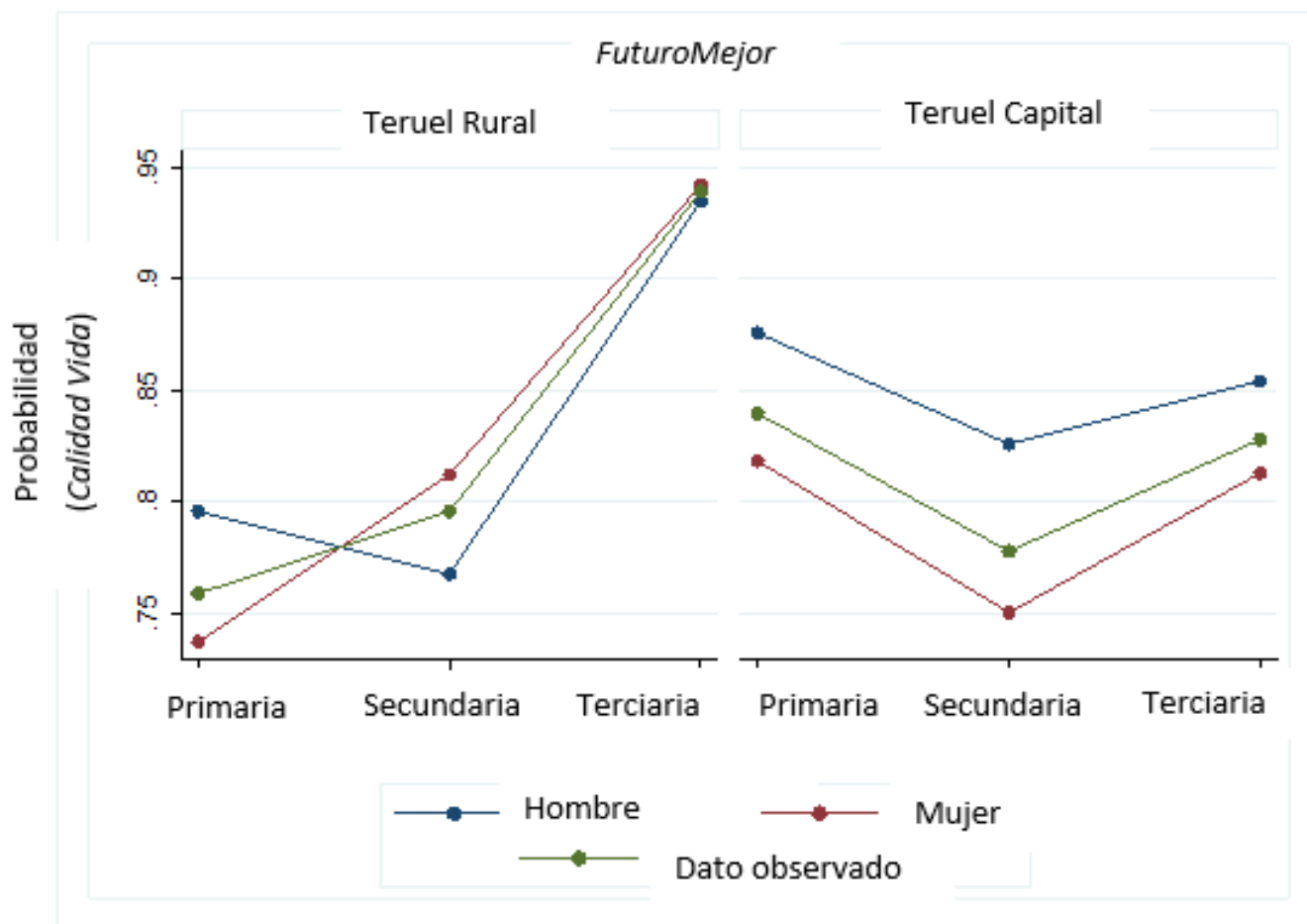
Las últimas filas de la tabla 2 corresponden a la interacción sexo, nivel educativo y lugar de residencia. Para facilitar la interpretación de esta tabla, incorporamos un gráfico que representa la influencia de la interacción de estas variables con *CalidadVida* y *FuturoMejor*. (Ver gráfico 1 y 2)

Gráfico 1. Predicción efectos marginales para calidad de vida



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Predicción efectos marginales para expectativa de futuro mejor.



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, corroboramos que los inmigrantes hombres que residen en un entorno rural con educación universitaria consideran que han mejorado su vida desde que llegaron a Teruel. Si esta estimación también se replica para los inmigrantes hombres con educación universitaria residentes en Teruel Capital, la valoración es bastante inferior. Las diferencias de oportunidades según género son evidentes, al ser las mujeres con educación terciaria residentes en la capital las que peor evalúan su calidad de vida.

En segundo lugar, los que residen en el ámbito rural y tienen educación terciaria, tanto hombres como mujeres, son los que piensan con mayor probabilidad que su futuro será mejor. También es destacable que en Teruel capital los que tienen educación primaria, sean hombres o mujeres, tienen mayores probabilidades de pensar que el futuro será mejor que los que tienen educación secundaria y terciaria.

Por último, se plantearon a los inmigrantes las preguntas abiertas sobre sus expectativas de instalación y mejora de su calidad de vida. Más del 70% manifestaron su interés en fijar su residencia en la provincia si se resolvieran sus dificultades de empleo, trámites administrativos, vivienda y reagrupación familiar.

Atribuyen al racismo, formas cotidianas de discriminación referidas en su mayoría al entorno laboral. En primera instancia, los inmigrantes encuestados atribuyen a los agentes gubernamentales la responsabilidad del cambio (Estado español, 31,6%, Ayuntamiento 13,6%, Comunidad Autónoma Aragonesa 12,5%). No obstante, llama la atención que un 5,8% de la muestra considera que los medios de comunicación deberían variar su discurso sobre el colectivo inmigrante para facilitar su integración.

Conclusiones

España es junto con Italia, el país con la tasa de fecundidad más baja del mundo. Si se mantienen las actuales tendencias, casi la cuarta parte de su población tendrá más de 65 años en el año 2040 (García y Serrano, 2004; Juárez y Renes, 1995). ¿Es la inmigración una solución para subsanar la baja tasa de fecundidad en la provincia de Teruel? Estudios realizados para Cataluña demuestran que aproximadamente la mitad de las poblaciones rurales donde la inmigración extranjera está por encima de la nacional, todavía pierde población o presenta un aumento reducido (Bayona-i-Carrasco y Gil-Alonso, 2013; Morén-Alegret, Fatorić, Wladyka, Mas-Palacios, y Fonseca, 2018).

En nuestro trabajo evidenciamos que la mitad de los inmigrantes latinoamericanos valoran que su calidad de vida ha mejorado al inmigrar a Teruel y de hecho también consideran que su futuro será mejor. La valoración de las mujeres es peor que la de los hombres. De hecho, el género tiene un mayor peso en los sentimientos de los jóvenes sobre sus comunidades rurales con implicaciones significativas para el bienestar y la emigración (Glendinning, Nuttall, Hendry, Kloop, y Wood, 2003). Estos resultados apuntan a que la perspectiva de género debe seguir siendo prioritaria a la hora de abordar agendas políticas sobre educación, ruralidad e inmigración. Las mujeres latinas llegan a Teruel con un nivel de cualificación superior al tipo de trabajo que encuentran. La reproducción femenina e inmigrante del ámbito de los cuidados, nos obliga a considerar sinergias entre la economía feminista y ecológica (Gartor, 2015), porque es en este entorno rural, envejecido y despoblado donde dichas desigualdades se acrecientan.

La educación no presenta una influencia clara. Aunque sí que mejora la valoración de un futuro mejor para los que viven en el entorno rural, no es así para los que residen en la capital. Tampoco determina de manera consistente la valoración de la calidad de vida. Sólo los hombres que viven fuera de la capital tienen mayores probabilidades de percibir que ha mejorado su calidad de vida en función de sus niveles de estudios. Una posible explicación de este resultado, podría ligarse al hecho de que los inmigrantes, por lo general, ocupan puestos para los que están sobre-cualificados (Pinos, 2003).

Además, vivir en la capital no implica tener mejor calidad de vida, ni pensar que el futuro será mejor. La probabilidad de pensar que mejora la calidad de la vida y de que el futuro es

mejor es más alta en las áreas rurales que en la capital. Esto va en consonancia con las conclusiones de Easterlin et al. (2011) para quienes las áreas rurales ofrecen oportunidades de enriquecimiento personal y satisfacción con la vida que se acercan o superan a las ofrecidas por las áreas urbanas.

Las alternativas de mejora que los inmigrantes de la muestra proponen, se relacionan directamente con su motivación económica y de progreso social (desarrollo laboral y alternativas de vivienda). Consideran que son las instancias gubernamentales las responsables últimas de dichos cambios. Asimismo es importante resaltar que subrayan el importante papel de los mass media a la hora de facilitar su integración social.

Por último, queremos destacar que una de las principales contribuciones de este artículo es haber preguntado a los inmigrantes directamente sobre sus decisiones migratorias en relación al entorno rural turolense. Teruel constituye un reflejo claro y evidente del grave problema que supone la España vaciada. Soria, Avila, Palencia, Salamanca, Zamora (INE2019) y tantas otras provincias del panorama nacional, se encuentran en una situación de vulnerabilidad y riesgo de desertización poblacional.

Las características provinciales de Teruel y determinados aspectos de la inmigración (ej. ilegalidad) dificultan sobremanera la pretensión de realizar un estudio representativo del tema. La dispersión geográfica, la dificultad de comunicaciones interprovinciales, el sistema de registro demográfico de los inmigrantes, las distintas instituciones competentes en la materia, la disparidad de datos y fuentes, el temor a revelar situaciones de irregularidad, son ejemplos entre otros, de un sin número de complicaciones que influyen sobremanera a la hora de seleccionar una muestra representativa.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

La calidad de vida de las personas viene condicionada por múltiples factores, así en la interpretación de estos resultados puede haber otras variables relevantes. Inmigrantes residentes en áreas rurales destacan como problemas a la integración: el precio de la vivienda, el acceso a la atención médica, el transporte público (Brereton, Bullock, Clinch, y Scott, 2011), los vínculos familiares y la disponibilidad de trabajo (Dalla, Ellis, y Cramer, 2005).

Otra limitación es el marco temporal. Nosotros hemos hecho un análisis en un año en concreto, pero sería interesante ver la evolución y desarrollo de estos resultados. La creación de estabilidad en las comunidades rurales al fomentar el asentamiento de migrantes requiere ir más allá de la integración económica, enfatizando los procesos más versátiles y vulnerables de relacionarse con lugares y mundos desconocidos. También requiere una comprensión de la estabilidad que abraza la incertidumbre y se abra hacia diversas formas de pertenencia (Gautam,

y Andersen, 2016). Las oportunidades culturales y la capacitación para el apoyo al empleo son costosas, y la integración de la política de inmigración no siempre es capaz de crear mejores infraestructuras en las zonas rurales (Carter, Morris y Amoyaw, 2008). Estudios cualitativos en profundidad, centrados en conocer de primera mano las necesidades de los inmigrantes, contribuirían también al desarrollo de políticas más cercanas y ajustadas a este colectivo.

Referencias

- Alcalá, L. (2018). Dinópolis, Halfway between Amusement Park and Science Museum: How to Develop Geotourism in A Region Undergoing Depopulation. *International Journal of Geoheritage and Parks*, 6(2), 40-71.
- Aure, M., Forde, A., Y Magnussen, T. (2018). Will migrant workers rescue rural regions? Challenges of creating stability through mobility. *Journal of Rural Studies*, 60, 52-59.
- Barcus, H. (2004). Urban-rural migration in the USA: An analysis of residential satisfaction. *Regional Studies*, 38(6), 643-657.
- Bartram, D. (2011). Economic migration and happiness: Comparing immigrants' and natives' happiness gains from income. *Social Indicators Research*, 103(1), 57-76.
- Bayona – I – Carrasco, J., Y Gil – Alonso, F. (2013). Is Foreign Immigration the Solution to Rural Depopulation? The Case of Catalonia (1996–2009). *Sociologia Ruralis*, 53(1), 26-51.
- Benson, M., Y O'Reilly, K. (2009). Migration and the search for a better way of life: a critical exploration of lifestyle migration. *The sociological review*, 57(4), 608-625.
- Berry, B. J., Y Okulicz – Kozaryn, A. (2009). Dissatisfaction with city life: A new look at some old questions. *Cities*, 26(3), 117-124.
- Botero de Mejía, B. E., y Pico Merchán, M. E. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación teórica. *Revista hacia la Promoción de la Salud*, 12.
- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros*. Barcelona: Anagrama.
- Brereton, F., Bullock, C., Clinch, J. P., Y Scott, M. (2011). Rural change and individual well-being: the case of Ireland and rural quality of life. *European Urban and Regional Studies*, 18(2), 203-227.

- Brzozowsky, J. (2012). International migration and economic development. *Estudos avançados*, 26(75), 137-156.
- Campbell, C., Wood, R. y Kelly, M. (1999). Social capital and health. London: Health Education Authority.
- Campos, V. ET AL. (2002). Un estudio sobre el perfil y las características del agente de desarrollo local en la Comunidad Valenciana: análisis comparativo con el resto de España. *Revista Valencia de Economía y Hacienda*, 5. 147-182.
- Carter, T., Morrish, M., y Amoyaw, B. (2008). Attracting immigrants to smaller urban and rural communities: Lessons learned from the Manitoba Provincial Nominee Program. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integrationet de la migration internationale*, 9(2), 161-183.
- Castles, S. (2003). Jerarquías de ciudadanía en el nuevo orden global. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez (Ejemplar dedicado a: Ciudadanía e inmigración)*, 37, 9-34.
- Cavicchioli D., Bertoni, D., Pretolani, R. (2018). Farm succession at a crossroads: The interaction among farm characteristics, labour market conditions, and gender and birth order effects. *Journal of Rural Studies*, 61, 73-83.
- Cavicchioli, F., Pinilla, V., Sáez, L. A., Silvestre, J. (2014). Reducing depopulation in rural Spain: the impact of immigration. *Population, Space and Place*, 20(7), 606-621.
- Dalla, R. L., Ellis, A., y Cramer, S. C. (2005). Immigration and rural America: Latinos' perceptions of work and residence in three meatpacking communities. *Community, Work and Family*, 8(2), 163-185.
- Del Rio Fernandez, L.J. (2001). Globalización e inmigración: el reto del siglo XXI. *La Ley*, 5, 1635-1650.
- Del Romero Renau, L., y Lozano, A. V. (2015). Teruel, territorio en decrecimiento: dinámicas y oportunidades. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 19, 86-116.
- De Oliveira, P., Dambrun, M. (2007). Maintaining the status quo and social inequalities: Is stereotype endorsement related to support for system justification. *Current Research in Social Psychology*, 13(9), 101-121.
- Easterlin, R. A., Angelescu, L., Zweig, J. S. (2011). The impact of modern economic growth

on urban–rural differences in subjective well-being. *World development*, 39(12), 2187–2198.

- Fassio, O., Rollero, C., De Piccoli, N. (2013). Quality of Life and Population Density: A Preliminary Study on “Contextualized” Quality of life. *Social Indicators Research*, 110 (2), 479 –488.
- Felce, D., Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in developmental disabilities*, 16(1), 51-74.
- Floysand, A., Jakobsen, S. E. (2007). Commodification of rural places: A narrative of social fields, rural development, and football. *Journal of Rural Studies*, 23(2), 206-221.
- Fonseca, M. L. (2008). New waves of immigration to small towns and rural areas in Portugal. *Population, Space and Place*, 14(6), 525-535.
- Gautam, Y., Andersen, P. (2016). Rural livelihood diversification and household well-being: Insights from Humla, Nepal. *Journal of Rural Studies*, 44, 239-249.
- García Díaz, M.A. y Serrano, F. (2004). Envejecimiento de la población, crecimiento económico y pensiones públicas en España. Consecuencias de la Evolución demográfica en la economía, ICE, 815, 175-183.
- García, J. M. B. (2005). Determinantes sociales de la salud y de la enfermedad. Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, 7, 149-160.
- Gartor, M. (2015). Apuntes para un diálogo entre la economía ecológica y economía feminista. *Ecología política*, 50, 39-44.
- Gil-Lacruz, M., Izquierdo, A., Hernández, P.M., Ochoa, M. E. (2008). Capital social e integración comunitaria: consideraciones psicosociales en el estudio inmigración iberoamericana en Teruel. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 353-368.
- Gil-Lacruz, A.I. Gil-Lacruz, M. (2006). Capital humano y capital social, implicaciones en el crecimiento económico. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 61, 93-104.
- Glendinning, A., Nuttall, M., Hendry, L., Kloep, M., Wood, S. (2003). Rural communities and well-being: a good place to grow up?. *The Sociological Review*, 51(1), 129-156.
- Gonzales, L. M., Stein, G. L., Shannonhouse, L. R., Prinstein, M. J. (2012). Latina/o adolescents

in an emerging immigrant community: A qualitative exploration of their future goals. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 4(1), 83-102.

Hernández, P. M., Ochoa, E., Gómez, A. I., Lacruz, M. G. (2007). Capital social e inmigración: conceptualización operativa de la inserción sociolaboral de los inmigrantes. *Studium: Revista de humanidades*, 13, 257-281.

Hynek, N. Teti, A. (2010). Saving identity from postmodernism? The normalization of constructivism in International Relations. *Contemporary Political Theory*, 9 (2), 171-199.

Instituto Nacional de Estadística (2019). Porcentaje de población extranjera en España. Consultado el 16 de noviembre de 2019 en <https://www.epdata.es/datos/poblacion-inmigrantes-emigrantes-otros-datos-habitantes-cada-municipio/3/teruel/7095>

Instituto Nacional de Estadística (2017), Demografía y población. Consultado el 11 de abril de 2019 en <https://www.ine.es/>

Instituto Nacional de Estadística (2010), Demografía y población. Consultado el 16 de julio de 2018 en <https://www.ine.es/>

Juárez, M. (1989). Nuevas tecnologías, sociedad y educación social en España. Evolución y perspectivas. Actas del Congreso sobre la Educación Social en España. Madrid: CIDE.

Juárez, M. Renes, V. (1995). Población, estructura y desigualdad social. *Revista de Documentación Social*, 101, 67-131.

Kawachi, I., Kennedy, B., Lochner, K. Prothrow - Stitih, D. (1997). Social capital, income inequality and mortality. *American Journal of Public Health*, 87, 1491-1498.

Kilkenny, M. (2010). Urban/regional economics and rural development. *Journal of Regional Science*, 50 (1), 449-470.

Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demania, F., Acosta, A. (2019). Pluriverse: A Post-Development Dictionary. Ebook. Creative Commons.

Lomas, J. (1998). Social capital and health: implications for public health and epidemiology. *Social Science and Medicine*, 47, 1181-1188

Massey, D. S. (1988). Economic development and international migration in comparative

perspective. *The Population and Development Review*, 383-413.

Massey, D. S., Akresh, I. R. (2006). Immigrant intentions and mobility in a global economy: The attitudes and behavior of recently arrived US immigrants. *Social Science Quarterly*, 87(5), 954-971.

Martin, P. (2002). El trabajo en la agricultura industrial: El caso de los Estados Unidos. Áreas: *Revista de Ciencias Sociales*, 22, 29-42,354

Maya, V. (2008). Mujer e inmigración: educación desde las aulas en España. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (2), 37-44.

McSweeney, B. (2006). Are we living in a post-bureaucratic epoch? *Journal of Organizational Change Management*, 19 (1), 22-37.356

Meeberg, G. A. (1993). Quality of life: a concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 18(1), 32-38.

Monteverde, J. V. Q. (2006). Acciones de desarrollo rural en la provincia de Teruel: iniciativas comunitarias e iniciativas locales. In *Estrategias Territoriales de desarrollo rural* (pp. 125-144). Institución Fernando el Católico.

Morén - Alegret, R., Fatoric, S., Wladyka, D., Mas - Palacios, A., Fonseca, M. L. (2018). Challenges in achieving sustainability in Iberian rural areas and small towns: Exploring immigrant stakeholders' perceptions in Alentejo, Portugal, and Empordà, Spain. *Journal of rural studies*, 64, 253-266.

Olgati, A., Calvo, R., Y Berkman, L. (2013). Are migrants going up a blind alley? Economic migration and life satisfaction around the world: Cross-national evidence from Europe, North America and Australia. *Social Indicators Research*, 114(2), 383-404.

Observatorio permanente de la Inmigración (2003). *Anuario Estadístico de Extranjería*, año 2003. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Orcao, A. I. E., Cornago, C. D. (2007). Accessibility to basic services in one of the most sparsely populated areas in Europe: the province of Teruel (Spain). *Area*, 39(3), 295-309.

Pantzer, K., Rajmil, L., Tebé, C., Codina, F., Serra - Sutton, V., Ferrer, M., Ravens - Sieberer, U., Simeoni, M-C., Alonso, J. (2006). Health related quality of life in immigrants and native school aged adolescents in Spain. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(8), 694-698.

- Peiró, J.M. (1990). Organizaciones: Nuevas perspectivas psicológicas. Barcelona: PPU.360
- Penninx, R. Mariniello, M. (2006). Procesos de integración y políticas (locales): estado de la cuestión y algunas enseñanzas, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 116, 123-156.
- Pérez, Rez-Díaz, Miranda, B. Enriquez, C. (2001). Espanya devant la immigració. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Pérez, B. Carrillo, E. (2000). Desarrollo local: manual de uso. Madrid: ESIC Editorial.
- Pinos, M. (2003). Inmigración en Aragón el futuro necesario. Trébede, 72.
- Porthe, V., Amable, M. Benach, J. (2007). La precariedad laboral y la salud de los inmigrantes en España: ¿qué sabemos y qué deberíamos saber? *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 10 (1), 34-39.
- Putnam, R. (1993). Making democracy work. New Jersey: Princeton University Press.
- Puyol, R. (2008). El envejecimiento de la población y sus repercusiones sobre el mercado de trabajo. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2-3. 3- 46.
- Ridao, J. M. (2000). Globalización e inmigración. Barcelona: Montesinos.
- Romay, J.M. (2002). Lecturas para estos tiempos: sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo. Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia.
- Rubio, P. (1997). La crisis del mundo rural, experiencias del desarrollo de la provincia de Teruel. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Sano, Y., Richards, L. N. (2011). Physical health, food security, and economic well-being: The rural perspective. In *Rural Families and Work* (pp. 77-98). Springer, New York, NY.
- Scarpellini, S., Hernández, M. A. S., Moneva, J. M., Portillo - Tarragona, P., y Rodríguez, M. E. L. (2019). Measurement of spatial socioeconomic impact of energy poverty. *Energy policy*, 124, 320-331.
- Shin, D. C., Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1-4), 475-492.
- Somarriba, N., Pena, B. (2009). Synthetic indicators of quality of life in Europe. *Social*

Indicators Research, 94(1), 115-133.

Terrado, P. R. (2011). Los inmigrantes extranjeros en Teruel. *Geographicalia*, 59, 323-338.

Thies, J. (2009). Europa se busca a sí misma. *Economía exterior: estudios de la revista Política Exterior sobre la internacionalización de la economía española*, 50, 63-72.

Uribe Toril, J., De Pablo Valenciano, J. Bonilla Martínez, J.J. (2013). El desarrollo local y empresarial: la formación como factor básico para orientar al emprendedor. *Intangible Capital*, 9(3): 644-677.

Ward, N., Y Brown, D. L. (2009). Placing the rural in regional development. *Regional Studies*, 43(10), 1237-1244.

Williams, R. (2012). Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *Stata Journal*, 12(2), 308.

Group, T. W. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (Whoqol): development and general psychometric properties. *Social Science & Medicine*, 46 (12), 1569-1585.

LA EDUCACIÓN SAHARAUI DESDE IBEROAMÉRICA

Jara Romero Luque

Saharan SoundScapes Project. Universidad de Granada, Granada, España.

Raúl García Cuesta

Saharan SoundScapes Project. Fotógrafo.

El Sáhara Occidental, conglomerado de relaciones sociales, mantuvo conexiones con varios países de la confluencia iberoamericana a lo largo de la historia. Ya desde 1492, en los tratados de Tordesillas, entre España y Portugal se vislumbraba la habilidad sobre la pesquería del mar, desde el cabo de Bojador hasta el Río de Oro. España, representa un antes y un después en la sociedad saharaui por la presencia de su colonia, desde 1884, tras la Conferencia de Berlín:

Gracias a las últimas exploraciones, conocían mejor el terreno y, en un ambiente educado y diplomático, trazaron fronteras con escuadra y cartabón que fijaban quién tendría derecho a quedarse con qué. Las decisiones que se tomaron a miles de kilómetros transformaron el continente africano de forma irreversible, con unas consecuencias que se siguen sintiendo. Arnalte, A.; B. Vilar, J. Ndongo, D.; Ridao, J. (2004, p. 73).

Transformada así la sociedad saharaui, esta fue tornando del tradicional nomadismo, al sedentarismo y la construcción de ciudades por parte de los colonizadores. España por entonces, habiendo perdido Cuba, Puerto Rico y Filipinas, intentó conseguir un pellizco del continente africano, donde estuvo presente desde el siglo XIX. A pesar de todo esto, la colonización definitiva española, no se va a producir hasta finales de la década de los años treinta, cuando se fundan en 1938 los asentamientos de Tan-Tan, Tarfaya, Auserd, Guelta-Zemmur y el Aaiún. Acabada la guerra civil española, militares y funcionarios del estado español, ansiosos por descubrir nuevas vías de comercio e inversión, se trasladaron a la zona a vivir. Es en 1949, cuando se descubre Bu Craa, los yacimientos más grandes y ricos del mundo, y comienza el interés por la zona, conflictos aún no resueltos hasta día de hoy. Con el proceso de descolonización, España se aferra fielmente a su colonia, y justifica su población peninsular, que había convertido al Sáhara en su provincia 53. Los y las saharauis, a pesar de esto, nunca fueron considerados

y consideradas, ciudadanas de primera. A finales de los sesenta, no disponían por ejemplo de escuelas de educación general básica, eran discriminados y discriminadas por los servicios sanitarios y otros espacios. Quizás es por esto que las Naciones Unidas no se creyeron la provincialización de la colonia y en 1960 etiquetan el territorio como “pendiente de descolonización”, sin éxito alguno tras la Marcha Verde y después de casi 45 años de ocupación.

La influencia de Iberoamérica: Caso de Cuba.

El internacionalismo cubano, que se expandió a lo largo de la década de los sesenta, a través de diversos contextos políticos; latinoamericanos, europeos y asiáticos, es en el continente africano donde tuvo más repercusión. La expansión de los focos guerrilleros vinculó a la joven revolución cubana con escenarios africanos, que experimentaban por aquella época, procesos de opresión neocolonial. Es la incursión del Che Guevara en el Congo, en 1965, la que marca el inicio de la presencia militar cubana en el continente africano, que terminaría en 1991 con la salida de las tropas cubanas de Angola. El inicio de la cooperación militar cubana en África, comienza en la zona del Magreb, cuando esta entrega armas al Frente de Liberación Nacional de Argelia en 1961. Después del triunfo de la revolución argelina, Cuba comenzó, en 1963, su colaboración médica internacional, enviando al país profesionales sanitarios. Poco después, la experiencia cubana repercutió además en la construcción del proyecto político sobre el que se constituyó, a comienzos de década de 1970, el movimiento de liberación nacional saharauí.

El Che Guevara y Franz Fanon fueron referentes teóricos para los jóvenes saharauis que realizaban estudios universitarios en España y en Marruecos en los años sesenta, y sobre los que empezaban a calar con fuerza las experiencias de descolonización africanas y, en general, el lenguaje de emancipación que atravesaba, en este periodo, a diversos continentes (2014, p. 86).

Nace el Frente Polisario como movimiento de liberación nacional para la descolonización del Sáhara Occidental, y los campamentos de refugiados y refugiadas van a suponer una nueva realidad social y reconstrucción de un proyecto político que rompe con las estructuras de la sociedad tribal, para mirar al futuro de una nueva sociedad.

En la construcción de este proyecto político participaron los llamados “países amigos”, fundamentalmente del entorno árabe: Argelia, Libia y Siria, que formaban parte de los llamados “países no alineados”; países del bloque socialista: Cuba, Polonia, Checoslovaquia; y países como México, Venezuela y Panamá. Sin duda alguna, junto a Argelia y Libia, Cuba jugó un papel destacado en la prestación de ayuda al proyecto saharauí, especialmente en cuanto a los programas de cooperación civil, entre los que destacaron la educación y la asistencia médica. Cuba había acogido ya en 1977 a 22 jóvenes saharauis para que se formaran en la isla, y en 1980 reconoció oficialmente a la Repú-

blica Árabe Saharaui Democrática como Estado independiente. Conforme se extendía en el tiempo el conflicto saharauí-marroquí, las relaciones entre el Estado cubano y el Polisario se fueron estrechando, fomentándose así la llegada de jóvenes saharauis a la isla (2014, p. 86).

A pesar de que el Sáhara comenzó a ser colonizado a partir de 1884, no es hasta los años cuarenta cuando se toman medidas en los ámbitos de política educativa.

Estos esfuerzos iban destinados, en un primer momento, casi en exclusiva a los colonos españoles residentes en la región, y se extendieron muy lentamente a la población saharauí. Es en 1944/1945 cuando se fundó la primera escuela en el Aiún. Esta primera escuela cubría necesidades primarias, con capacidad para 75 alumnos y un maestro. La escolarización era un elemento ajeno a la cultura del nomadismo, por tanto muchas familias no veían necesidad en ello. En 1962 comienza el proyecto escuelas nómadas y la apertura de residencias de estudiantes. (Morgenthaler, 2011, p. 3).

Morgenthaler señala en cuanto al aprendizaje del español, que la radio canaria Radio Ecco, centrada en la alfabetización y educación de adultos, tuvo un papel muy importante en este tipo de educación no formal. Fue un éxito entre la población saharauí no escolarizada. Según esta autora, los profesores nativos, fueron incorporados lentamente al sistema educativo. En 1960 había 300 alumnos matriculados, de entre ellos, un 25% eran saharauis. Hasta el año 1967 el personal docente destinado al Sáhara estaba compuesto por 57 maestros nacionales en lengua española y 29 maestros en hasanía.

La generación nacida bajo la colonia, tenía un perfecto dominio del español como segunda lengua. En los 70 comienza a escribirse literatura por autores saharauis en español. A consecuencia de la anexión de Marruecos en 1975, el español pasa a ser un factor de identidad y resistencia, un marcados de gran poder dentro de la constelación arabo-francófona del resto del Magreb. (Morgenthaler, 2011, p. 4).

Analizando los dos núcleos de población saharauí, la autora realiza una diferencia clara en los territorios ocupados y en los campamentos de refugiados de Argelia: Por un lado, en los territorios ocupados existe una política de francofonización, quedando el español reducido al ámbito familiar. Por otro lado, sólo existe un colegio donde se imparten clases de español y no de francés, que se encuentra en El Aiún. Al igual que en la mayoría de los países arabófonos, hay una cierta diglosia entre el árabe clásico y otras variedades como el hasanía (saharauis) o dariya (marroquíes). Estas dos variedades a su vez, entran en conflicto evidente, ya que el hasanía representa un marcador identitario y de frontera lingüístico-cultural frente a los colonos marroquíes. (2011, p. 5). Por otro lado, en los campamentos de refugiados de Tindouf, ni el dariya ni el francés desempeñan un papel de importancia, aunque se estudia el francés, puesto que se encuentran en Argelia, no desplazan el hasanía y el español. “Es el único país del mundo,

donde ambas lenguas están en una relación de cooficialidad.” (2011, p. 6). La enseñanza bilingüe es obligatoria y comienza en tercero de primaria, en algunos casos en segundo, y se refuerza con el programa vacaciones en paz, cuando los niños y niñas viajan en verano a España. El sistema educativo llega hasta el comienzo de la secundaria; después de esto, el alumnado debe seguir en Argelia o en algunos países de Iberoamérica, con los que el gobierno saharauí firmó convenios de educación, desde los años setenta, vigentes hoy día en Cuba, México y Venezuela. Muchos saharauíes han tenido también oportunidad de seguir sus estudios además, en España, sobre todo en las Islas Canarias. Moreno (2011), refleja la organización de las instituciones educativas saharauíes, como una estructura jerarquizada, cuyo objetivo es garantizar una coherencia entre los centros de todas las wilayas. En un primer nivel, el Ministerio de Educación, es quien determina las directrices, recursos, contenidos y organización. A un segundo nivel, encontramos la Dirección Regional de Educación de la wilaya, quien realiza el seguimiento de los colegios y coordina las iniciativas que vienen de fuera. En un tercer nivel aparecen en escena los centros educativos, agentes principales del proceso educativo. El sistema saharauí educativo obligatorio va desde los 4-12 años, dividido este en etapa infantil, dividida en tres cursos, esta se realiza en las “Tarbias”, guarderías. La primaria se realiza en las “madrasas”, los colegios, a lo largo de seis cursos: 1º Grado, 2º Grado, 3º Grado, 4º Grado, 5º Grado y 6º Grado. Para la atención a estos cursos, el estado posee tarbias y madrasas en cada una de las wilayas, una por daira aproximadamente. “Oficialmente tanto la etapa de Infantil como la de Primaria son obligatorias para todos los niños, y es este un aspecto muy cuidado, pues es uno de los pocos países africanos con el 100% de niños escolarizados.” (Moreno, E. 2011, p. 5). Una vez que la formación primaria concluye, los jóvenes no tienen muchas alternativas de formación en las wilayas, es por ello que el Ministerio propuso varias opciones: España y Cuba para los mejores expedientes, Argelia y Libia para expedientes medios, y la Escuela-Internado Saharaui 12 de octubre para los expedientes más bajos. Existen otros tipos de educación no formal o reglada, como la Escuela de Mujeres “27 de Febrero”, para mujeres de todas las edades que reciben formación. También conocemos la existencia de la Escuela de Arte, situada en Bojador, que forma a jóvenes en el estudio de la artesanía. O las Bibliotecas y Bibliobuses Bubisher, que trabajan en todas las wilayas y realizan una significativa labor de animación a la lectura en centros escolares, clases de español, formación de animadores y profesores/as. Cabe destacar, que para la Educación Superior Universitaria, es imprescindible salir al extranjero, pero no todos y todas pueden salir. Existen algunos programas en distintos países para estudiantes saharauíes, sobre todo en Argelia y Cuba.

Sin embargo, a pesar de todos los programas, tras la primaria son muchos los jóvenes deciden no continuar sus estudios... Lo que origina una generación desocupada y sin formación, que permanece en los campos de refugiados si aportar nada a la comunidad. Situación agravada por la escasez de empleo en las wilayas. Ésta es sin duda una de las mayores preocupaciones del Ministerio; por ello se quieren promover algunas iniciativas que permitan cualificar a los jóvenes en alguna tarea u oficio, de modo que puedan desempeñar un trabajo en el futuro, pero es un proceso lento, y que requiere

muchos recursos. (Moreno, E. 2011, p. 6).

No obstante, se siguen creando sinergias en este sentido, como por ejemplo, el pasado mes de septiembre, se conoció que el director de Relaciones Exteriores de Brasil, expresó la predisposición del SENAI en la formación de profesionales saharauis en distintas ramas industriales¹.

Por último señalar, desde nuestra visión y experiencia en los campamentos, que es una comunidad donde las estrategias y saberes compartidos imperan, donde se disponen habilidades sociales más que suficientes para ser personas resolutivas, que a pesar de las extremas condiciones físicas, han aprendido modelos de supervivencia desde el seno de la propia comunidad, de generación en generación, desde la educación informal de los saberes, la oralidad y la memoria colectiva.

Sahara SoundScapes

Sáhara Soundscapes es una iniciativa colectiva y autogestionada, de la que forman parte jóvenes de diversas partes del mundo, entre ellxs saharauis; que trata de establecer colaboraciones en diversos lugares de conexión, para el intercambio artístico, la sensibilización, la visibilización y la reivindicación de las prácticas culturales y artísticas saharauis.

Referencias

Arnalte, A.; B. Vilar, J. Ndongo, D.; Ridao, J. (2004). Dossier: *El despojo de África*. Fundación Dialnet, número 73.

Gómez M, C. y Correa A, A. (2014). *La emigración cubana y saharauí. Entre la “traición” y la esperanza*. ISSN: 1390-1249 DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.51.2015.1474>.

Gómez M., C. (2010). Saharauis: una migración circular entre España y los campamentos de refugiados de Tinduf. En Carlos de Castro (Ed.), *Mediterráneo Migrante. Tres décadas de flujos migratorios*. (pp. 29-45). Murcia: Universidad de Murcia.

Morgenthaer G., L. (2011). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. Vol. 9, No. 2 (18), Español-árabe-amazige (bereber): actualidad y pasado reciente de un antiguo contacto (2011), pp. 101-119 (19 pages)

¹ <https://rasdargentina.wordpress.com/2019/09/09/representante-saharai-en-brasil-se-reune-con-representantes-del-servicio-nacional-de-aprendizaje-industrial/#more-130958>

Foto N°1: Rutinas



Foto N°2: Reflejarse





Foto N°3: Re-abriendo puertas

Foto N°4: Miradas oblicuas



Foto N°5: La voz de la experiencia



Foto N°6: Decadencia



Foto N°7: Sendas del porvenir



Foto N°8: Saberes compartidos



Foto N°9: Modelando sueños



Próximo Call for Papers

EL FEMICIDIO, LA MASACRE COTIDIANA EN IBEROAMÉRICA

Iberoamérica social: Revista-red de estudios sociales Año 8, N° XIV

El término femicidio fue utilizado por primera vez en 1976 por la académica sudafricana Diana Russell en el Tribunal Internacional de Crímenes Contra Mujeres en Bruselas; y en la década de los 90 lo conceptualizaría como “el asesinato de mujeres realizado por hombres motivado por odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad de las mujeres”, visibilizando el carácter político y diferenciado de un tipo de crímenes cometidos con gran violencia y crueldad contra las mujeres.

En el caso de Iberoamérica, las cifras oficiales y extraoficiales evidencian que los femicidios aumentan significativamente cada año en la mayoría de los países, pero pese a los altos índices de ocurrencia de estos delitos y las demandas de movimientos feministas, investigadoras, activistas, familiares y personas cercanas a las víctimas, esta problemática ha sido continuamente invisibilizada por la academia, utilizada por los medios, así como, negada y desatendida por los gobiernos.

Por ello, ante esta continua y sistemática desatención de la problemática del femicidio, se hace necesario avanzar en el desarrollo de investigaciones académicas que permitan caracterizar y problematizar el fenómeno, a fin de proporcionar herramientas para una efectiva, eficiente y oportuna intervención institucional, judicial, mediática y social que garantice su erradicación.

En este número, titulado “*El femicidio, la masacre cotidiana en Iberoamérica*” nos interesa desde una perspectiva multidisciplinaria dar cuenta de cómo están tipificados estos delitos en los países de Iberoamérica, cuáles son las penas aplicadas, cuales son las estadísticas oficiales y extraoficiales disponibles de femicidios en Iberoamérica, como se sistematizan, cuales son los países con mayor índice de ocurrencia del delito, cuáles son los instrumentos de investigación y acción en materia de actuación criminal femicida con las que cuentan las instituciones de competencias. La prevención y erradicación del femicidio también amerita de forma imprescindible e impostergable el estudio y caracterización del fenómeno, de las víctimas, los victimarios, las circunstancias, el lugar donde fueron cometidos estos crímenes, las armas y modalidades empleadas; así como, visibilizar la existencia de denuncias previas, víctimas secundarias y el estado procesal de los casos.

Adicionalmente, es de fundamental importancia la aproximación al tratamiento que de los femicidios hacen los medios de comunicación, a las actuaciones gubernamentales, así como, a las acciones e iniciativas desarrolladas por los movimientos feministas y de familiares de las víctimas de femicidios para visibilizar sus procesos de búsqueda de justicia.

Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales se fundó con el objetivo de propiciar la cooperación para la creación y difusión de conocimiento entre los países de la región iberoamericana, aprovechando la tecnología que la plataforma digital ofrece. Se trata de una publicación semestral de carácter académico y multidisciplinar que rebasa el límite de los estudios sociales en busca de una ciencia social, humana, respetuosa y responsable.

Tienen prioridad las temáticas actuales que involucran, afectan e interesan a la sociedad iberoamericana, como son: democracia, derechos humanos, género, medio ambiente y el desarrollo sostenible e inclusivo de nuestros pueblos. Por ello, además de los artículos del dossier principal, contamos con un espacio para los de temática libre.

Los trabajos podrán ser enviados hasta el **30 de abril del 2020** a través del [Open Journal System](#) de Iberoamérica Social. Su clasificación será de la siguiente manera:

1. Artículos académicos: De seis a diez artículos originales de investigación, reflexión o revisión para el dossier, y una sección con hasta seis de estos de temática libre. La extensión máxima es de 10.000 palabras. El sistema de arbitraje de la revista para este material es por pares de tipo doble ciego.

2. Miscelánea: De seis a ocho trabajos en la sección miscelánea para reseñas bibliográficas, experiencias de investigación, cartas de opinión, ilustraciones, fotografías y otras expresiones artísticas relacionadas al eje temático del número. Su publicación estará sujeta al dictamen de expertos en cada ámbito.

Serán considerados para esta convocatoria escritos en español y portugués.

Iberoamérica Social impulsa la reflexión y producción intelectual inclusiva. Por ello, alentamos a las jóvenes investigadoras y a los jóvenes investigadores a que participen.

[Conoce las normas de publicación de Iberoamérica Social aquí.](#)

[Compruebe los derechos de publicación y difusión.](#)



Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales XIII.

Editada por la Asociación Reconocer, Sevilla, España.

ISSN: 2341-0485.

<https://iberoamericasocial.com>