

ISSN (on line): 1808-7272
ISSN (impresso): 1677-8375

Forum Crítico da Educação

Revista do ISEP

Instituto Superior de Estudos Pedagógicos

Forum Crítico da Educação: Revista do ISEP / Programa de Mestrado em Ciências
Pedagógicas
Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. – v.1, n.1 (out./2002). Rio de Janeiro:
ISEP

v. 3, n. 2, abr./2005

ISSN (on line): 1808-7272
ISSN (impresso): 1677-8375

Semestral
Educação I. Periódicos II. Mestrado em Educação

CDD 001 5

FONTE INDEXADORA: Bibliografia Brasileira de Educação - BBE. CIBEC / INEP /MEC

Forum Crítico da Educação – Revista do ISEP – v. 3 – n. 2, abril/2005

Expediente

ISSN (on line): 1808-7272

ISSN (impresso): 1677-8375

FORUM CRÍTICO DA EDUCAÇÃO – Revista do ISEP é um periódico inter e transdisciplinar de análise e pesquisa, contextualizando a educação em várias áreas, incluindo pedagogia crítica, estudos culturais e multiculturais, teorias curriculares, fundamentos político-sociais e semiótica. **FORUM CRÍTICO DA EDUCAÇÃO – Revista do ISEP** procura enfatizar variados debates em educação – *uma publicação do Instituto Superior de Estudos Pedagógicos – ISEP.*

Direção do ISEP

Clara Lubicz Birenbaum

Maria Lubicz Kopelman

Edição Geral

Zacarias Jaegger Gama

Comitê Científico

Antonio Flávio Barbosa Moreira – (UERJ/UCP)

Gaudêncio Frigotto – (UERJ)

José Gómez Galán - Universidad de Extremadura

Nilda Teves – (UGF)

Pedro Demo – Universidade de Brasília

Roberto de Armas Urquiza – Universidad de Habana

Thereza Penna Firme – Fundação Cesgranrio

Conselho Editorial

Angela Carrancho - ISEP

Dinair Leal da Hora – ISEP

Hilda Maria Rodrigues Alevato – ISEP

Lia Ciomar Macedo de Faria – ISEP

Maria Martha D' Angelo Pinto - UFF

Mirian Paúra Zippin Grinspun - UERJ

Yolanda Lima Lobo - UENF

Zacarias Jaegger Gama - ISEP

Design Gráfico

Clayton Miranda

Webmail/Webmaster

Felipe Soares de Deco

Apoio Técnico

Marco Metz

Secretaria

Rua Frederico Silva, 86 – Bloco B, Praça Onze – CEP 20230-210, Rio de Janeiro – RJ –

Brasil Tel.: 55 (21) 2221-9221 – Fax: 55 (21) 2221-9221

e-mail: cursos@isep.com.br - site: www.isep.com.br

Periodicidade

Semestral: abril e outubro

Tiragem

500 exemplares

Assinaturas

Anual R\$ 15,00

Números avulso...R\$ 10,00

@ISEP

Todos os direitos reservados. È proibida a reprodução total ou parcial.

“ Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores/autoras”.

Forum Crítico da Educação – Revista do ISEP – v. 3 – n. 2, abril/2005

Editorial

Com o presente número de Fórum Crítico da Educação – Revista do ISEP estamos fechando um ciclo de publicações e de vitórias. No transcurso desse ciclo, este veículo se afirmou, manteve sua periodicidade e divulgou importantes contribuições científicas. A Prof. Dra. Marcia Moraes, durante todo este tempo, foi a grande responsável por sua edição geral. Por tudo que fez pela Revista, rendemos-lhe nossa homenagem e gratidão. Nesta oportunidade também devemos expressar nossa homenagem e gratidão aos membros do Conselho Consultivo que cumpriram com grandeza d'alma suas funções e ainda contribuíram para a credibilidade da Revista. Assim, aos Professores Doutores Peter McLaren (UCLA), Henry Giroux (Pennsylvania State University), Moacir Gadotti (Instituto Paulo Freire) e Colin Lankhear (University of Ballarat), expressamos os nossos mais sinceros e profundos agradecimentos.

Uma nova equipe, em conseqüência, precisou ser constituída. O Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama, a partir deste número, torna-se o Editor Geral da revista. O compromisso imediato que assume é o de empreender esforços rumo à avaliação Qualis/Capes, sabendo-se que este indicador é, atualmente, o mais credenciado e valorativo da qualidade dos periódicos nacionais e internacionais utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção das suas linhas de pesquisa, de seus docentes e discentes. É o Qualis que classifica os periódicos em categorias indicativas da abrangência e da qualidade, além de atestar a credibilidade dos seus conteúdos.

Uma seleção de grandes nomes da Educação também passou a integrar os novos conselhos Consultivo e Editorial da Revista do ISEP. A escalação do Conselho Consultivo conta com os seguintes Professores Doutores: Antonio Flávio Barbosa Moreira (UERJ/UCP), Gaudêncio Frigotto (UERJ), José Gómez Galán (Universidad de Extremadura), Nilda Teves (UGF), Pedro Demo (UnB), Roberto de Armas Urquiza (Universidad de La Habana) e Theresa Penna Firme (Fundação Cesgranrio). A designação do Conselho Editorial conta, por sua vez, com os seguintes Professores Doutores: Ângela Carrancho da Silva (ISEP), Dinair Leal da Hora (ISEP), Hilda Maria Rodrigues Alevato (ISEP),

Lia Ciomar Macedo de Faria (ISEP), Maria Martha D'Angelo Pinto (UFF), Miriam Paura Grinspun (UERJ) e Yolanda Lima Lobo (UENF).

O exemplar de Fórum Crítico da Educação – Revista do ISEP que está em suas mãos é, pois, alvissareiro. Com ele se inicia um novo ciclo que, fazemos votos, seja pródigo de contribuições importantes para as ciências pedagógicas e para a formação de pessoal especializado. Neste exemplar, como pequena amostra do que passará a ser a característica da Fórum Crítico de Educação – Revista do ISEP, estamos iniciando uma escalada internacional, desde já contando com importantes contribuições provenientes dos nossos pares que labutam em terras estrangeiras.

Na ordem em que são publicados, trazemos para debate o artigo de Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, da PUC do Paraná, no qual apresenta importantes descobertas de sua bela pesquisa realizada com alunos de uma universidade canadense. Neste trabalho, faz considerações sobre a formação de professores para a integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação na prática pedagógica, e dá visibilidade aos diversos estágios de integração destas tecnologias e da comunicação na formação inicial do professor.

O artigo de Salvador Camacho Perez, da Universidade de Granada, é instigante e é o segundo na ordem de apresentação. Nele seu autor analisa o papel que cabe aos professores de educação infantil na configuração de um clima positivo de classe, perguntando-se como é possível construir este mesmo clima. Depois de analisar vários pressupostos, argumenta que somente um professor, com determinadas qualidades, pode estabelecer um clima de classe relaxado e aberto, propício às inter-relações.

Na seqüência publicamos o artigo de Ana Maria Mendías Cuadros, da Universidade de Granada, que, como o anterior, também se preocupa com questões ligadas à educação infantil. Neste interessante artigo, no qual tenta compreender o desenvolvimento do pensamento criativo na aula de educação infantil, ela argumenta que a classe de educação infantil deve ser um marco aberto à inovação e à surpresa e que o desenvolvimento da criatividade em suas classes não pode reduzir-se às manifestações artísticas. Ela defende que tal desenvolvimento precisa incluir o pensamento divergente, a solução de problemas e o resultado de novos pontos de vista.

O artigo de Ana Paula Silveira Simões Pedro, da Universidade de Aveiro, é o que se segue, e nos traz suas inteligentes reflexões acerca da profissão docente no século XXI e dos desafios da coeducação. Neste trabalho a autora argumenta que a importância do papel de professor como agente de mudança, nunca foi tão visível e decisivo para a formação de novas mentalidades no século XXI, e que tal papel requer, por exemplo, a promoção de comportamentos de cidadania democrática.

O artigo de Manuel Barbosa, da Universidade do Minho, é o quinto na ordem de publicação. Nele, brinda-nos com suas reflexões sobre os conceitos de educação, cidadania e desenvolvimento à luz das novas fronteiras do desenvolvimento humano, da sensibilidade às diferenças culturais e das novas pedagogias.

Encerrando o presente número de Fórum Crítico da Educação – Revista do ISEP, apresentamos o artigo escrito por dois eminentes pesquisadores da Universidade de Havana: Roberto de Armas Urquiza e Nora Espí Lacomba. Para nós brasileiros, é uma importante descrição do sistema de educação superior da República de Cuba, mostrando-nos, por exemplo, que suas instituições estão ligadas a diversos e distintos organismos da administração central, compreendendo além do Ministério da Educação, os ministérios da Saúde Pública, Ciência Tecnologia e Meio Ambiente, Cultura e Forças Armadas.

Sumário

Os Diversos Estágios de Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação Inicial do Professor <i>Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau</i>	11
Como Construir un Clima de Clase Positivo En Educación Infantil <i>Salvador Camacho Pérez</i>	27
Desarrollo Del Pensamiento Creativo En El Aula de Educación Infantil <i>Ana María Mendías Cuadros</i>	51
A Profissão Docente No Séc. XXI e Os Desafios da Coeducação: uma reflexão sobre práticas docentes no espaço universitário para uma cidadania democrática <i>Ana Paula Silveira Simões Pedro</i>	87
Educação, Cidadania e Desenvolvimento: novas fronteiras, novos desafios <i>Manuel Barbosa</i>	107
El Sistema de Educación Superior de la República de Cuba <i>Roberto de Armas Urquiza, Nora Espí Lacomba</i>	129

Os Diversos Estágios de Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação Inicial do Professor

*Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau**

Resumo

Este artigo apresenta considerações sobre a formação de professores para a integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs na prática pedagógica. Nele relatamos uma pesquisa que foi realizada com alunos do curso de formação inicial de professores em uma universidade canadense, mediante a qual pudemos identificar os estágios de integração das TICs pelos quais os futuros professores passam durante o período de sua formação universitária, e as dificuldades por eles enfrentadas, na transposição de um estágio ao outro. A descoberta destes estágios de integração nos permitiu repensar as metodologias empregadas na formação de professores para a integração das TIC, incluindo a estas novas ferramentas para diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem dos futuros professores.

PALAVRAS CHAVES: formação de professores, tecnologias da informação e da comunicação, pesquisa avaliativa formativa.

* Doutora em Educação pela Université de Montreal (Canadá) e Professora da Área de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora Internacional do CRIFPE – Centre de Recherche Interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Pesquisa realizada como bolsista do CNPq. dilmeire.vosgerau@pucpr.br

Abstract

This article conveys considerations on the professional formation of teachers for the integration of the Communication and Information Technologies in the teaching practice. We show a research done with students from an initial formation of teachers course at a Canadian university, and through it, we could identify the integration stages of such technologies and the future teachers during their stay at the university, as well as the difficulties through which they all pass during the changing from a stage to another. The discovery of such integration stages allowed us to re-think about the methodologies that are used in the professional formation of the teachers for the integration of such technologies, adding to these new tools to make diagnoses and learning monitoring of the future teachers.

KEY-WORDS: teacher's professional formation, communication and information technologies, evaluative and professional formation research

Introdução

Este projeto tem suas origens em nosso percurso profissional no Brasil e no Canadá. No Brasil, como professora em um curso de Pedagogia, que apresentava em sua grade curricular três disciplinas para que os alunos desenvolvessem as habilidades necessárias para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs na prática pedagógica.

No Canadá, o desejo de prosseguir neste projeto é reforçado por nossa participação como professora-assistente, em um dispositivo de formação¹ inicial de professores e também pelo contato que pudemos estabelecer com professores do ensino fundamental. Este contato se deu por meio da participação a um projeto, cujo objetivo era a revisão de um site Web de produção e repositório de cenários pedagógicos, criados pelos alunos do curso de formação inicial de professores, para posterior utilização dos professores da rede pública.

Um outro elemento desencadeador deste projeto foi a ausência de estudos nacionais e internacionais tratando das dificuldades experimentadas pelos estudantes no processo de apropriação de conhecimentos sobre as TICs. E, pensamos que estas dificuldades deveriam ser consideradas quando da criação ou da melhoria de um modelo de formação de professores para a integração das TICs. Conseqüentemente, visando conhecer os obstáculos que poderiam embaraçar a formação de futuros professores a integração das TICs, decidimos corporificar esta pesquisa.

Esta questão central deu origem a diversas sub-questões e entre elas a que o presente relato apresenta: Quais os estágios de integração das TICs pelos quais um estudante-futuro professor passa durante o período de sua formação?

¹ Utilizamos o termo dispositivo de formação visto a complexidade e a multiplicidade de instrumentos pedagógicos dispostos no ambiente de formação estudado.

Contexto de Formação Para a Realização da Pesquisa

Mesmo sendo o Canadá, um país com características socio-econômicas, culturais e científicas diferentes em relação ao Brasil, percebemos que existem similaridades na formação inicial de professores na integração das TIC; diversas universidades brasileiras oferecem estruturas similares àquelas oferecidas por universidades canadenses para a formação de seu professor, entre elas aquela a qual participamos. Esta semelhança nos inspirou a estudar a realidade canadense, no intuito de buscar alternativas para tentar antever os passos necessários para aprimorar ainda mais a formação para TICs em nossa instituição.

A pesquisa foi realizada em uma disciplina de um curso de formação inicial de professores no Canadá, durante o ano escolar de 2002-2003.

A formação para a integração das TICs na prática pedagógica, no curso de formação de professores do ensino fundamental oferecida pela universidade canadense, era dividida em dois anos: uma disciplina no primeiro ano, com aproximadamente 40 horas/aula e outra no segundo ano com aproximadamente 80 horas/aula, onde se focalizava nosso estudo.

Este dispositivo de formação se encontrava em execução há aproximadamente seis anos (VIENS), e contava com diversos participantes, oferecendo também recursos tecnológicos diversos para o encaminhamento da aprendizagem. Participam da formação:

- Um Coordenador do curso;
- Um Tutor;
- Dez formadores para as oficinas;
- Quatro Assistentes técnicos;
- Aproximadamente 120 estudantes do curso de formação inicial de professores;

- Aproximadamente 40 professores do ensino fundamental, associados aos estudantes para a produção dos cenários.

Como recursos tecnológicos o dispositivo oferecia:

- Quinze oficinas de formação pedagógica e técnica de curta duração (aproximadamente 3 horas cada);
- Ambiente virtual composto de espaço para repositório de documentos e fórum;
- Base de dados composta de um tutorial de desenvolvimento de cenários pedagógicos para integração das TIC e de espaço para depósito dos cenários elaborados pelos estudantes.

O objetivo da formação era ensinar aos estudantes à integrar as TICs na prática pedagógica através da análise, do planejamento e da experimentação de cenários pedagógicos em situação real de ensino-aprendizagem.

Observamos que, mesmo que este dispositivo de formação tenha sido proposto anos atrás, ele concorda com o que as pesquisas atuais sugerem sobre os pressupostos de um ambiente de formação de professores para a integração das TICs e com o que a proposta educacional de diversos países (CSÉ, 2000) e organismos internacionais (OCDE, 2002) apontam como sugestão, ou seja:

- que sejam multidimensionais e construtivistas (VIENS e RIOUX, 2001), (CHARLIER, 2002; LAFORTUNE e DEAUDELIN, 2002);
- que permitam a imersão dos futuros professores dentro de um ambiente das TIC (SAVOIE-ZAJC, 2001);
- que permita uma formação centrada na reflexão e na troca de experiências (LAFERRIÈRE et al., 2000).

Conceitos Analisados para a Realização da Pesquisa

Com o intuito de responder nossa questão central de pesquisa, relacionada aos elementos positivos e negativos que favorecem ou dificultam a aprendizagem à integração das TICs em um dispositivo de formação, analisamos a literatura referente a três elementos fundamentais que concernem o objeto estudado:

- O objetivo da formação: a aprendizagem à integração das TIC;
- O contexto da formação: o planejamento pedagógico;
- A realização da formação: a atividade de ensino.

Neste relato apresentamos mais especificamente o primeiro elemento, dado que, tratamos fundamentalmente dos estágios de aprendizagem pelos quais os estudantes passam durante a formação para a integração das TICs, que foi uma das sub-questões de nossa pesquisa.

Entretanto, percebemos a necessidade de definir termo “cenário pedagógico”, visto que é frequentemente mencionado neste relatório e é o contexto de formação utilizado pelo dispositivo analisado.

O termo “cenário pedagógico” faz parte de uma terminologia recente, utilizada nos países anglófonos e francófonos.

Um cenário é uma descrição narrativa de um eventual estado de ações ou uma evolução no tempo. Ele pode ser indicado a veicular idéias e à provocar mudanças futuras, além de estimular a imaginação. Os cenários daqueles que são experimentes, muitas vezes é fundamentado sobre uma análise quantitativa e qualitativa de dados. WARFIELD (1998, citado por RATCLIFFE, 2000, p. 30)

Atualmente no Canadá, em algumas correntes da tecnologia educacional, utiliza-se o termo cenário pedagógico para designar os projetos de atividades integrando as TICs em contexto de situação de ensino-aprendizagem (BIBEAU, 2002).

Nas pesquisas americanas, encontra-se o termo *lesson plan* ou *pedagogical scenario* que, algumas vezes, é igualmente traduzido para a língua francesa como *scénario pédagogique*.

A Integração das TICs no Ensino

Os estudos sobre a integração das TIC pelos professores do ensino fundamental e médio introduziram instrumentos com a finalidade de medir a integração das TICs na prática dos professores. Estas medidas têm como finalidade identificar o nível de integração das TICs para melhor planejar o processo de formação continuada para a integração nas escolas. Todavia, estas medidas não levam em consideração alguns aspectos, como o tipo ou idade dos computadores, o rateio computador – aluno ou ainda o montante dispensado para a infra-estrutura. Ao invés disso, elas ressaltam apenas o nível de tecnologia utilizado para apoiar a aprendizagem em classe segundo uma abordagem de orientação construtivista.

Estas medidas chamam também a atenção sobre a disparidade entre a aquisição de equipamentos e a formação, incluindo o suporte dado aos professores para que integrem esta tecnologia a sua prática pedagógica.

Algumas pesquisas (MOERSH, 1998; SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997) mostraram que, antes de uma integração cotidiana das TICs, em um contexto de aprendizagem centrado no aluno, o professor passa por um processo de adaptação.

Na perspectiva de Moersh (1998), o professor em exercício pode passar por sete níveis:

- Nível 0 – Não utilização: no qual como justificativa para a “não utilização”, existe sempre um problema que impede a utilização das TICs, seja a ausência de recursos ou a falta de tempo;

- Nível 1 – Tomada de consciência: Utilização em laboratórios de informática, onde não existe uma ligação fortemente estabelecida com o programa de aprendizagem elaborado pelo professor;
- Nível 2 – Exploração: A tecnologia é utilizada como um complemento do programa de aprendizagem. Sugerem-se atividades isoladas para reforçar o conteúdo, por meio de jogos educacionais e simuladores;
- Nível 3 – Infusão: A utilização de diversas ferramentas para atividades de desenvolvimento de raciocínio, tais como base de dados, tabelas, aplicativos para elaborar e analisar gráficos, aplicação de multimídia, etc. Todavia, estas atividades se encontram ainda dispersas no programa de aprendizagem;
- Nível 4a – Integração Mecânica: A tecnologia é integrada mecanicamente para enriquecer o contexto de aprendizagem e como ferramenta para compreender conceitos e na resolução de problemas. O professor tenta estabelecer uma ligação lógica entre o programa de aprendizagem e a utilização da tecnologia;
- Nível 4b – Integração Rotineira: A ligação entre o programa de aprendizagem e a utilização da tecnologia aparece naturalmente;
- Nível 5 – Expansão: A tecnologia vai além da sala de aula. O professor motiva seus alunos a pesquisarem e a interagirem com organismos governamentais para a compreensão e solução de problemas;
- Nível 6 – Refinamento: A tecnologia é percebida como um processo e um produto. Além de buscar resposta, os estudantes utilizam a tecnologia para desenvolver soluções. Eles têm um grande conhecimento sobre a tecnologia e sabem escolher aquela que seria ideal para realizar tarefas específicas.

O modelo sugerido por Moersh fundamenta a integração das TICs na prática pedagógica, no modelo de resolução de problemas, o que nos permite utilizá-lo para refletir sobre as etapas de aprendi-

zagem a integração das TICs dentro do dispositivo de formação estudado, já que os estudantes têm como tarefa resolver um problema de aprendizagem através da proposição de um cenário pedagógico que integre as TICs.

Procedimentos Metodológicos

Mesmo tendo uma questão central de pesquisa, ligada diretamente aos aspectos positivos e negativos da formação, visando propor melhorias à mesma, durante o desenvolvimento da pesquisa, sub-questões foram surgindo e sendo respondidas. Entre elas a que o presente relatório pretende tratar: Quais os níveis de integração das TIC pelos quais um estudante passa durante o período de sua formação?

A opção metodológica utilizada foi a da pesquisa avaliativa formativa². A pesquisa avaliativa formativa é uma ramificação da pesquisa avaliativa. Seu objetivo não se prende apenas a medir ou verificar se os objetivos foram atingidos, mas se preocupa, sobretudo a compreender a influência do meio e os obstáculos impostos na tentativa de atingir os objetivos.

Segundo Reigeluth; Flick (1999, p. 636) “ a pesquisa avaliativa formativa é uma metodologia que se destina a proposição de melhorias nos recursos de ensino e no currículo. Ela comporta as questões: *O que funciona? O que precisa melhorar? e Como isto pode ser melhorado ?*”

Se, como ressalta Rutman (1982, p. 24) a pesquisa avaliativa formativa “deve nos esclarecer sobre os fatores que produzem resultados positivos e negativos”, é necessário para tal se interessar

² Também denominada por alguns autores de Pesquisa Adaptativa (VAN DER MAREN, 2003) e formativa por outros (RUTMAN, 1982). Em inglês utiliza-se o termo *Formative Research* (REIGELUTH e FRICK, 1999)

particularmente a todos os componentes e processos do programa de formação e não apenas a seus resultados. Conseqüentemente a coleta de dados deve ser feita através de fontes diversificadas para que se tenha um conjunto de elementos confiáveis.

Para a coleta de dados na pesquisa avaliativa formativa Wholey (1982, p.50) sugere duas fontes de informações:

- a legislação do processo, a documentação informativa do curso, a documentação de suporte, etc;
- entrevistas com os participantes no processo de avaliação.

Seguindo os conselhos de Rutman (1982) e Wholey (1982) a pesquisa utiliza duas fontes de informação, enriquecendo um pouco mais a segunda, incluído observações participantes da aplicação dos cenários pedagógicos:

- a primeira corresponde a coleta documental do dispositivo de formação analisado: a ementa da disciplina, as descrições de trabalhos a serem realizados pelos estudantes, a documentação informativa sobre o encaminhamento das atividades e a documentação de suporte a aprendizagem;
- a segunda, além das entrevistas realizadas com os participantes, contém também os trabalhos dos estudantes e as informações acumuladas pela nossa observação participante.

Participaram da pesquisa dezoito estudantes, divididos em seis grupos, e seis professores do ensino fundamental, os quais denominamos professores-associados, pois cada um acompanhava um grupo de seis estudantes no planejamento e aplicação do cenário pedagógico de integração das TIC.

O processo de análise dos dados foi dividido em 4 fases (VOSGERAU, 2005), subdividas ainda em outras etapas, visando um refinamento maior no tratamento das informações:

1. Constatação inicial
 - 1.1 Analisar a documentação do curso
 - 1.2 Identificar os objetivos atingidos pelos estudantes
 - 1.2.1 Analisar a síntese das auto-avaliações dos estudantes
 - 1.2.2 Analisar os cenários pedagógicos (produzido pelos estudantes)
 - 1.3 Elaborar um diagnóstico prévio
2. Análise da Situação
 - 2.1 Elaborar um modelo previsto do dispositivo de formação
 - 2.2 Elaborar um retrato da situação experimentada pelos participantes da formação
3. Comparação do modelo previsto com o retrato da situação
 - 3.1 Analisar os resultados: modelo previsto – retrato da situação – literatura
4. Proposição de melhorias ao modelo do dispositivo de formação

A questão apresentada no presente relatório “Quais os estágios de integração das TIC pelos quais um estudante-futuro-professor passa durante o período de sua formação?” é respondida na fase “1. Constatação Inicial”, na etapa “1.2. Identificar os objetivos atingidos pelos estudantes”.

Para tal, colocamos em relação os objetivos previstos pela formação com a síntese da auto-avaliação de competências, produzida pelos estudantes. Esta análise fornece os objetivos de formação, atingidos pelos estudantes e a forma de aquisição destas aprendizagens durante o processo de formação.

Indo mais além, analisamos a produção dos estudantes - o cenário pedagógico de integração das TICs, relacionando-os à grade de avaliação proposta por Moersh (1998). Estas análises nos permitem identificar o nível de integração das TICs que um estudante é capaz de realizar após dois anos de formação e como consequência desta

análise apresentamos os níveis de formação à integração das TIC na formação inicial de professores.

Resultados

A análise da síntese das auto-avaliações produzidas pelos estudantes, utilizando como referência as categorias de objetivos previstas pela formação e os níveis definidos por Moersh (1998), mostram que os estágios de integração na formação inicial, apresentam características diferentes das apresentadas na formação continuada:

No nível 0 – Não utilização: neste nível o estudante-futuro-professor, não procura uma formação, não utiliza as TIC para uso pessoal, mas necessita da tecnologia, especificamente os editores de texto, para a realização de seus trabalhos escolares. Neste caso, não os utiliza por ele mesmo, mas o faz, através da contratação do serviço de terceiros.

No nível 1 – Tomada de consciência: Aprende o que é oferecido pelas disciplinas do curso, percebe a aplicação das TIC apenas para os seus trabalhos escolares e ainda especificamente os editores de textos.

No nível 2 – Exploração: Além da aprendizagem em sala de aula, o estudante-futuro-professor procura buscar mais conhecimentos por meio de cursos de extensão universitária; todavia, ele ainda não consegue perceber a similaridade entre a aprendizagem de diferentes *softwares*, o que o leva a preocupar-se mais com a quantidade do que com a qualidade da aprendizagem. Ainda, os objetivos principais da aprendizagem são voltados para a realização de trabalhos escolares, mas já visualiza uma possível aplicação administrativa profissional. No contexto pedagógico preocupa-se em produzir material para que os alunos utilizem, como as apresentações eletrônicas.

No nível 3 – Infusão: Além dos meios de aprendizagem citados acima, busca o apoio dos amigos para a solução de problemas técnicos e já não tem medo de investir no método do ensaio e erro. Neste nível, ele já é consciente do que sabe e do que precisa aprender, começando a fazer uma associação entre as opções presentes nos diversos tipos de *softwares* o que lhe facilita a aprendizagem de novos aplicativos, tais como correios eletrônicos, motores de pesquisa, aplicativos para criação de tabelas e gráficos, criação de páginas Web. No contexto pedagógico, se vê como um formador técnico, “*Preciso aprender para ensinar ao meus alunos*”.

No nível 4 – Integração: O estudante-futuro professor busca colaborar com amigos, ou seja, consegue realizar uma troca de informações, bem como a transferência de conhecimentos na aprendizagem de um aplicativo a outro. O estudante é capaz de fixar seus objetivos de integração das TICs e saber como buscá-los. Ele não tem mais medo de problemas e tenta resolvê-los de forma reflexiva e não por ensaio e erros. Ele é capaz de gerir sua auto-aprendizagem. Ele já é autônomo no processo de aprender, pois é capaz de ler e compreender manuais. No contexto pedagógico, ele visualiza a aplicação das TICs como um elemento a integrar a sua futura prática pedagógica para facilitar a aprendizagem de seus futuros alunos. No contexto pessoal, cria procedimentos para operacionalizar a utilização pessoal, tais como referências, cadernos de endereços, organização de pastas. Ele utiliza as ferramentas de comunicação com o objetivo de aumentar a colaboração e as trocas. Ainda no contexto acadêmico, se sente seguro para a aplicação das TICs no seu contato com os alunos ainda nos estágios e associa esta utilização a uma abordagem menos tradicional.

O nível 5 – Expansão: Este nível não foi possível observar no contexto da pesquisa realizada, pois acreditamos que seria a aplicação das TICs em estágios ainda no contexto universitário e a formação para as TICs estudada não havia relação com os estágios.

O nível 6 – Refinamento: Este nível também não foi observado na formação inicial do professor para a integração das TIC, mas supomos que somente seria possível através da utilização contínua em seu futuro contexto profissional.

Considerações Finais

Esta pesquisa nos permitiu compreender as dificuldades existentes na aprendizagem para a integração das TIC e conseqüentemente definir e delimitar as competências a serem desenvolvidas nas diversas etapas de formação de futuros professores para as TICs.

Esta compreensão dos diferentes estágios de aprendizagem dos alunos motivou a criação de instrumentos de auto-avaliação a serem aplicados no início, durante e no final do processo de aprendizagem, com intuito de oferecer um nivelamento de aprendizagem técnica no início da formação e ainda oferecer um acompanhamento especial individualizado àqueles que se encontram em estágios menos avançados.

A aplicação desta prática no contexto de formação inicial de professores na universidade onde atuamos tem se mostrado promissora. No entanto, vemos a necessidade da investigação freqüente na formação inicial de professores para as TICs no Brasil, por meio dos procedimentos oferecidos pela pesquisa avaliativa formativa, para que se possa adaptar a formação ao contexto regional, cultural, social e econômico de nossos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BIBEAU, R. **Tout sur les missions virtuelles, ou cyber-enquêtes, ou " Webquest ", ou enquêtes virtuelles, ou missions Web, ou.** Dossier du trimestre. RÉCIT – Réseau pour le développement des compétences par

l'intégration des technologies. Site Web visité le 04/11/2002 :
<http://recit.qc.ca/cyberquetes.htm>

CHARLIER, E. **Le réseau d'enseignants : lieu d'apprentissage et innovation.** In L. Lafortune, C. Deaudelin, P. Doudin et D. Martin (éd.), *La formation continue de la réflexion à l'action* (p.119-137). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2002.

CSÉ - Conseil Supérieur de l'Éducation. *Rapport Annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation- Éducation et nouvelles technologies : Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage.* Sainte-Foy : Ministère de l'Éducation, 2000.

LAFERRIÈRE, T.; MASSICOTTE, É.; JACQUES, P. **Formation d'enseignantes et d'enseignants à l'intégration des TIC au curriculum dans le cadre d'un partenariat Université Laval** (Réseau d'écoles associées et Rescol à la source. An I, étude de cas), 2000. Site Web visitado em 10 de abril de 2001: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/tact2/pub.html>. LAFORTUNE, L.; DEAUDELIN, C. **Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation.** Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2002.

MOERSH, C. **Computer Efficiency: measuring the instructional use of technology.** *Learning and Leading With Technology*, December/January 1996-1997. ISTE – International Society for Technology in Education, 1998. Site Web visité le 01-10-2002 : <http://www.learning-quest.com/software/LoTiFrameworkNov95.pdf>

OCDE. **TIC - innovation à l'école et qualité de l'apprentissage: Développements et problèmes clés.** Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, 2002. Site Web visitado em 30 de outubro de 2002 : <http://www.g7.utoronto.ca/g7/francais/2000okinawa/charte.html>

RATCLIFFE, J. **Scenario building: a suitable method for strategic property planning? Property Management**, 8(2), p.127-144, 2000. Site Web visité le 10-10-2002: <http://www.emerald-library.com>

REIGELUTH, C.M.; FRICK, T.W. *Formative Research : A Methodology for Creating and Improving Design Theories.* In C.M. Reigeluth (éd.), *Instructional-Design Theories and Models – A New Paradigm of Instructional Theory* (page 633-651) Vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1999.

RUTMAN, L. **Recherche formative et évaluabilité de programme.** In: R. Lecomte et L. Rutman (Dir.), Introduction aux méthodes de recherche évaluative (p.65-77). Ottawa : Université de Carleton, 1982.

SANDHOLTZ, J.H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D.C. **Teaching with Technology: creating student-centered classrooms.** New York: Teachers College Press, 1997.

SAVOIE-ZAJC, L. **L'école renouvelée, produit de la réforme scolaire et transformations des pratiques enseignantes.** In T. Karsenti et F. Larose (dir.), Les TIC ... Au cœur des pédagogies universitaires (p. 69-88). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2001.

VAN DER MAREN, J.M. **La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement** (2e.éd.). Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a. (1e.éd. 1999), 2003.

VIENS, J. . **Former à l'utilisation pédagogique des TIC.** In M. Laurier (dir.), Vive le primaire, (mai), 13(3), 28-31. Montréal : Presses de l'Université de Montreal, 2000.

VIENS, J.; RIOUX, S. **De la difficile actualisation des principes pédagogiques socioconstructivistes.** In Actes du 13^e Congrès international de l'association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE). Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

VOSGERAU, D.S.A.R. Reconception d'une formation à l'intégration des TIC à l'enseignement à partir de l'analyse d'une pratique, de ses fonctionnalités et de ses dysfonctions. Montréal - Canadá, 2004. 322 f. Tese (Doutorado) – Université de Montréal.

WHOLEY, J. S. . **L'appréciation de l'évaluabilité d'un programme.** In R. Lecomte et L. Rutman (dir.), Introduction aux méthodes de recherche évaluative (p. 47-63). Ottawa : Université de Carleton, 1982.

Como Construir Un Clima de Clase Positivo en Educación Infantil

*Salvador Camacho Pérez**

Resumo

Neste artigo se analisa o papel que corresponde aos professores na configuração de um clima de classe positivo em educação infantil. Parte-se de várias suposições: a) Em ambientes emocionalmente confortáveis, é mais gratificante ensinar e aprender, b) O clima geral da classe se vê afetado pela personalidade do professor e por seus acertos e erros e c) Só um professor dotado de determinadas qualidades pode configurar um clima de classe relaxado, aberto e propício à inter-relação. Descrevem-se estas qualidades e ilustram-nas com exemplos extraídos da vida real da aula infantil.

PALAVRAS-CHAVE: clima, aula infantil.

*Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático (EU) de Pedagogía.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (España).
scamacho@ugr.es

Resumen

En este artículo se analiza el papel que corresponde a los maestros en la configuración de un clima de clase positivo en educación infantil. Se parte de varios supuestos: a) En ambientes emocionalmente confortables, resulta más gratificante enseñar y aprender, b) El clima general de la clase se ve afectado por la personalidad del profesor y por sus aciertos y errores y c) Sólo un maestro dotado de determinadas cualidades puede configurar un clima de clase relajado y abierto y propicio a la interrelación. Se describen estas cualidades y se ilustran con ejemplos extraídos de la vida real del aula infantil.

PALABRAS CLAVE: clima, aula infantil

Abstract

In this article we analyze the role of the teachers in the creation of a positive class atmosphere in the education for children. We make use of several suppositions: a) in an emotionally comfortable environment it is more gratifying to teach and to learn; b) the general atmosphere of the class is affected by the personality of the teacher as well as by correct actions and errors; and c) only a teacher who has certain determined qualities can create a relaxed, open and prone to inter-relation class atmosphere. These qualities are described and illustrated with examples taken from real-life infant classes.

KEY-WORDS: atmosphere, infant classes

Introducción

La moderna teoría pedagógica insiste en la necesidad de establecer relaciones constructivas en el marco de la clase y en el importante papel que corresponde al profesor como creador de un ambiente emocional positivo o confortable donde resulte gratificante enseñar y aprender (esta circunstancia aparece íntimamente relacionada con la educación afectiva que, al decir de algunos autores, como Mauco (1981:158) debería constituir la primera preocupación de los educadores). Ciertamente, esta función no es nueva, si bien es verdad que nunca como ahora habíamos dispuesto de un aparato teórico tan consistente en torno al profesor comunicador o técnico de las relaciones en terminología de Frabboni (1984). La clase es, en efecto, un medio complejo en el que se integran variables de diversa naturaleza y donde los aprendizajes escolares dependen de la interacción entre alumnos, profesores, contenidos y tareas. Muchas investigaciones establecen la relación entre el ambiente del aula y el logro de resultados educativos.

La construcción de un adecuado clima de clase corresponde esencialmente al profesor. Dicho de otro modo: el clima general de la clase se ve afectado por los aciertos y errores del profesor. Más allá de las técnicas relacionales que puedan ser aplicadas en esta tarea, es la personalidad del profesor la que se proyecta en el ambiente y lo impregna de tolerancia o intransigencia, de libertad o represión, de confianza o temor. Los alumnos pueden sentirse seguros o amenazados y, a la postre, el maestro se sentirá seguro o amenazado. Como señala Wolfgang (1984:83), para algunos niños, la transición entre el hogar y la escuela está llena de ansiedad y confusión por eso es necesario que, desde el primer momento, adviertan la calidez que impregna todas y cada una de las acciones del maestro. Selmi y Turín (1988:21) insisten en este mismo punto: “El ambiente en que hacen su ingreso los niños debe presentarse rico en relaciones y solidario con sus necesidades. Cada cual podrá hallar allí respeto hacia su propia individualidad, apoyo, la necesaria

confianza y un clima afectivo que, al menos en los primeros momentos, no le “distancie” de sus propias experiencias”.

Mi profesora de parvulitos ha sido la mejor que he tenido en todos mis años escolares. A pesar de mi corta edad guardo muchos recuerdos de esos años como cuando trabajábamos con la arcilla, cuando nos contaba cuentos en la alfombra, cuando se elegía a los responsables de la clase, etc. Ella despertó en mí la vocación de maestra ya que desde pequeña yo decía que quería ser maestra como ella. Es pensar en ella y se me vienen muchas imágenes a la cabeza, de la escuela y de los buenos ratos que pasé. Puedo decir que pasé una infancia feliz gracias a ella.

¿Qué Maestro Puede Construir Un Clima De Clase Positivo?

El maestro que es alegre y hace agradable el aprendizaje

Martínez Hernández (2001) es muy crítico al enjuiciar el actual sistema español de enseñanza. Los actuales discípulos psicopedagógicos de Rousseau –dice- han sustituido la vieja y torpe idea de la enseñanza como suplicio por la nueva y no menos torpe concepción de la enseñanza como diversión permanente.

Ni ahora ni antes parece que la tónica general de la enseñanza se mueva entre tan extremos maximalismos. Nos negamos a aceptar que haya maestros tan faltos de sentido común que les importe más la diversión que el aprendizaje. En cambio tendemos a pensar que crecen en número los tristes y desalentados. No es fácil la tarea para quienes, desposeídos de la consideración social que hace años acompañaba al más humilde de los maestros, ven su trabajo entorpecido por unos alumnos que no quieren aprender, unos padres que cada vez les transfieren más responsabilidades y una administración veleidosa que les obliga a transitar desde un extremo a otro del camino al son de sus cambiantes –y, muchas veces, extravagantes- reformas educativas. Un contexto, como se ve, poco propicio. En cualquier

caso, los maestros de infantil no deben darse por aludidos en tanto que la naturaleza del trabajo en estas edades exige precisamente que, por encima de todo, el niño disfrute aprendiendo

Mi maestra de cinco años era un encanto de mujer. La recuerdo muy bien y con gusto. Recuerdo todavía canciones que ella nos enseñó, poesías, cuentos, pero sobre todo recuerdo los juegos. Estábamos todo el día jugando en clase y en el patio y ella siempre estaba con nosotros. Era una mujer muy alegre. Jamás la vi triste, seria o enfadada. Era muy cariñosa con todos y cuando nos regañaba lo hacía de una manera delicada.

En mis años escolares (de 4 a 6 años) lo que más recuerdo de mis profesoras es que eran muy cariñosas y siempre tenían una sonrisa para todos. Siempre decían las cosas con agrado. Incluso a la hora de regañar, lo hacían de tal modo que te inducían a mejorar para que la profesora no volviera a regañar.

Como quiera que los niños trabajan mejor cuando están contentos, el profesor tiene que esforzarse por promover ese estado emocional. Sólo un maestro alegre y con sentido del humor es capaz de configurar entornos de alegría y relajación (un profesor sin sentido del humor es un... sinsentido). Hay quien sostiene que el humor es el séptimo sentido necesario para la gestión eficaz de una clase. Precisamente, una de las funciones asignadas al humor es la de crear y mejorar el clima de clase. Otras son: facilitar la comprensión de conceptos y compensar la rigidez de los momentos dedicados a una tarea exigente. Además, como afirma Durr, 1969:109) cuando los maestros tratan a los niños con un sano humor, es más fácil superar las dificultades y respetar las normas.

El buen humor no es contar chistes sino un estado interior propio del maestro que ama su trabajo y disfruta en el contacto con sus alumnos. Los niños se sienten atraídos por el mágico halo que rodea al maestro risueño o jovial, franco, sencillo, noble y positivo y, en

igual medida, rechazan al maestro circunspecto, severo, melancólico o malhumorado.

Mi profesora de preescolar de aquel año tenía la mentalidad de una maestra antigua. Estaba todo el día dando voces, y nos regañaba por cualquier cosa, especialmente a mí que era la mayor. Si algún niño lloraba, era por que yo le había pegado. Durante el tiempo que estuve con ella no me hizo ningún caso. Si alguien me pegaba, no se lo creía o me decía que si me habían pegado era porque yo había pegado antes.

El buen humor es característico también del maestro que es capaz de ver las cosas con una mirada distinta, sin limitaciones, y que opone a la esclerosis mental de la persona adusta y rígida, grandes dosis de flexibilidad y apertura.

El maestro que tiene sentido del humor está, además, dotado de una personalidad entusiasta que se traduce ante los alumnos en una imagen optimista y confiada. En sus relaciones con los demás profesores, introduce alegres dosis de animación y es capaz de reaccionar de un modo positivo ante sus propios errores y los ajenos. El humor es patrimonio de los profesores emocionalmente ajustados a los que no importa, en determinados momentos –ya lo hemos dicho- reírse, incluso, de sí mismos.

El profesor que cree en el humor y que lo ejerce, se esfuerza, pues, para que su aula sea un lugar alegre y para que sus alumnos sean felices.

Aquella maestra de preescolar era una persona muy triste; se pasaba el día sentada en su mesa de madera de la que se levantaba de vez en cuando para explicar la ficha que teníamos que hacer o para enseñarnos alguna canción. Su carácter serio nos infundía respeto, pero también miedo. Además, cuando se enfadaba pegaba muchas voces y nos trataba como si fuéramos niños de primaria.

El maestro que satisface las necesidades de los alumnos

El único objetivo profesional del maestro es que los alumnos alcancen los suyos, entre ellos que adquiera una progresiva autonomía en sus actividades habituales y que aprenda a relacionarse con los demás, aplicando pautas elementales de convivencia, según se recoge en las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. Ahora no interesan las razones que han movido a esa persona a dedicarse a los niños de infantil ni en qué medida se han satisfecho sus aspiraciones personales. Ahora vemos a un profesional que está al servicio de quienes permanecen a su cuidado y así debe continuar mientras se dedique a esta tarea: sin mengua de interés ni de entusiasmo. Ningún alumno puede ser víctima de un maestro que ha perdido la ilusión. Dedíquese a otra cosa. Las necesidades de los niños –como las de los adultos- están en estrecha relación con las motivaciones y su satisfacción (Del Casale, 1986: 113 y ss.). El niño sano, como expresa Feldmann (1988:21), “tiene que aprender y quiere aprender”; necesita que le expliquen el por qué de las cosas en forma adecuada, es decir, sin ir más allá de sus interrogaciones, con palabras sencillas; necesita que le presten atención y expresen reconocimiento a sus tareas puesto que así se acrecienta su autoconfianza; necesita que se le ayude a desarrollar sentimientos positivos, a alcanzar lo que Gillham (1982:14) denomina “paz consigo mismo”; necesita ser escuchado; necesita sentirse valorado individualmente y como miembro del grupo-clase (motivación de pertenencia) o, lo que es igual, sentirse importante; necesita ver satisfecha su curiosidad, su deseo de conocer (motivación de conocimiento)

De mi primera etapa en el colegio sólo me vienen excelentes recuerdos. Teníamos una clase bastante amplia llena de murales. Utilizábamos mucho la pizarra, en donde ya hacía mis primeros pinitos como maestra ya que me encantaba imitar a mi “seño” y dibujar con tizas de colores. Mi maestra tenía muy buen talante y una gran paciencia y mostraba un gran amor por los niños. Nunca

daba voces (aunque sí nos regañaba) y raras veces se sentaba en su mesa; solía estar paseando por la clase para resolver nuestras dudas y hacía gran hincapié en las matemáticas. Esta asignatura no era mi fuerte y recuerdo un poco con pesar las horas que me hacía quedar por las tardes para realizar ejercicios conmigo. Visto ahora desde el punto de vista educativo comprendo y alabo su labor ya que dedicaba más horas de su trabajo a intentar que todos progresáramos adecuadamente.

Cuando el maestro satisface las necesidades de sus alumnos se revela como un profesional competente. Ello implica que tiene que ser capaz de conocer a sus alumnos y detectar necesidades de variada naturaleza. Un maestro atento y observador no incurriría jamás en el descuido de aquel otro que se enteró de que uno de sus alumnos sabía leer, tres meses después del comienzo del curso. En ciertos casos, la despreocupación lleva a adoptar actitudes execrables impropias de un contexto democrático.

Mi profesora de preescolar era una señora mayor y se pasaba la mayor parte del tiempo sentada en su mesa haciendo “punto” para sus nietos. Mantenía la clase en silencio y yo sentía miedo.

Aquella maestra se solía dormir en clase muy frecuentemente, y nosotros nos quedábamos haciendo fichas; pero como nos aburríamos, sin hacer apenas ruido, nos salíamos al patio. Cuando se despertaba nos regañaba y teníamos que volver al aula.

A mis cinco años tuve la mala suerte de tener una maestra que no estaba capacitada para realizar esta labor ya que tenía unos 60 años y problemas de salud. Los pocos recuerdos que mantengo de ella son de pasar mucho tiempo en el aula sentado y en silencio.

Esta observación, cuando se trata de niños nuevos, debe ser especialmente rigurosa y sistemática y referirse tanto a las características físicas del alumno como a sus capacidades iniciales, su

comportamiento en situaciones diferentes de clase y su reacción ante las incitaciones provenientes del propio maestro o del resto de los alumnos. En cualquier Manual de Educación Infantil pueden hallarse cuestionarios con indicaciones precisas acerca de los rasgos que pueden y deben ser objeto de atención por parte del maestro. No olvide, sin embargo, que hay que mirar más allá de los comportamientos evidentes (que son los aprendidos) para bucear en otros indicadores más sutiles, más espontáneos y, casi siempre, más ilustrativos. No actúe usted como esos maestros de Infantil a los que alude Zimmermann (1987:39) que se escudan en sus múltiples tareas como excusa por no prestar más interés a la observación.

Mi madre empezó a observar que yo utilizaba la mano izquierda para hacer mis dibujos y, por tanto, habló con la profesora. Ella dijo que todavía no se podía saber si era o no zurda, porque a esa edad los niños pueden dibujar con cualquier mano. La respuesta no satisfizo a mi madre porque en casa yo hacía todas las cosas con la mano izquierda (comer, cepillarme, etc.) y ya, cuando empecé a aprender a escribir la profesora se dio cuenta de que era verdad.

La profesora, aunque sabía que yo era zurda, no se dio cuenta de que escribía de derecha a izquierda y tuvo que ser mi madre quien hablara con ella para que me corrigiese en clase. La profesora lo negaba y decía estar segura de que en el aula no hacía tal cosa, pero empezó a observarme y se dio cuenta de que era verdad y ella estaba equivocada.

Satisfacer las necesidades del alumno significa, pues, administrar a cada uno los estímulos necesarios para que su desarrollo se produzca al ritmo adecuado y resolver los problemas que les afecten, tanto los relativos al aprendizaje como los que son inherentes a su condición de persona.

Todos los días lloraba al ir al colegio porque no podía ir en toda la mañana al servicio. Los servicios estaban en el patio y mientras

estábamos en clase me daba miedo ir sola. En la hora del recreo tampoco podía ir porque los servicios eran muy viejos y a los niños les era muy fácil abrir la puerta. Este era un hecho del que la profesora no se preocupaba.

En el recreo siempre había una par de niños que le pegaban a todo el mundo, incluida a mí. Esto suele pasar mucho con los niños, pero lo que no veo bien es que la profesora nunca se preocupaba de ello aunque se lo dijeras y además no se la veía vigilando.

El maestro tiene que superar la tendencia a uniformar la clase que se traduce en desatención para con los niños lentos o con dificultades y, también, para los aventajados o sobredotados. Unos y otros pueden sentirse aislados y reaccionar con idéntico desinterés, aunque por motivos opuestos, cuando se ven forzados a marchar al ritmo general de la clase.

Tiene, también, que responder con profesionalidad (es decir, con eficacia), ante situaciones que demanden su concurso, especialmente cuando la seguridad física y psicológica del niño pueda verse amenazada. E, incluso, se espera que actúe con serenidad ante circunstancias especialmente delicadas, como cualquier incidente que ponga en riesgo la integridad física de los alumnos.

La maestra hacía que los alumnos ordenáramos el aula al finalizar la jornada escolar de cada día. Una vez que me tocó a mí lo hice con ayuda de mi hermano mayor que también acudía a ese centro. La clase estaba en un edificio contiguo al principal del Colegio. Cuando terminamos la tarea, mi hermano y yo nos dirigimos en busca de la maestra pero no la encontramos porque se había marchado dejándonos encerrados. Menos mal que unos chicos que nos vieron avisaron a mi madre que vino rápidamente a por nosotros.

En ocasiones, además, deberá anteponer su sentido del deber y la humanidad que debe presidir sus relaciones con los alumnos, a otras consideraciones de índole reivindicativa o de prurito profesional. Un número indeterminado de niños de tres años (e incluso de cuatro)

siguen teniendo dificultades para controlar esfínteres cuando se incorporan a la Escuela. En algunos Centros, con el beneplácito de las autoridades educativas, se ha impuesto la norma de que, cuando el niño o la niña se hacen pipí o caca, se avisa a los padres para que acudan a limpiarlos. La respuesta de éstos no siempre es inmediata por lo que el pequeño se ve obligado a permanecer con el “mondongo” más tiempo del deseado. ¿Y si ninguno de los padres puede ir? Pues el niño –que es la víctima de esta crueldad- se aguantará y, acaso sufra heridas que serán el estigma infamante que acompañará a ese maestro descuidado. En este caso, las normas y los procedimientos están concebidos para preservar la supuesta dignidad del maestro, al tiempo que se castiga al niño por haberse permitido la licencia de hacerse caca encima sin permiso oficial.

El maestro que quiere y respeta a los alumnos

Los niños pequeños poseen unos dispositivos sumamente sensibles que les permiten captar con precisión los sentimientos que inspiran en los adultos. No se les puede engañar, a pesar de que, como afirma Cherry (1987:15), cuando tienen edad suficiente para ir a la escuela, en su mayoría ya han aprendido a desconfiar de los adultos. Ven en el rostro del maestro una tierna y sincera expresión de cariño y no se equivocan. Ven un gesto de fingida complacencia y aciertan. En unos casos, si se trata de una maestra, la contemplan embelesados como si de un hada buena se tratara; en otros, ven algo parecido a una bruja más o menos maléfica pero, en todo caso, inquietante.

Me acuerdo que la profesora nos mimaba mucho, jugaba con nosotros como si fuera otra niña más y nos contaba cuentos. Cada día le tocaba a uno sentarse en sus rodillas; el día que me tocaba a mí era feliz, estaba radiante, como si fuera la más importante de la clase. Pienso que todos nos sentíamos igual. Era algo extraño y muy significativo. Todos la respetábamos y la queríamos mucho e intentábamos ser los mejores para ser sus preferidos. Me acuerdo de que algunos días no tenía ganas de terminar la tarea y no hacía

más que ir a su mesa a preguntarle cosas que ya sabía, sólo para ver cómo reaccionaba. Pues bien. Nunca puso una mala cara ni me mandó al sitio con malos modos. Una de esas veces que estaba esperando en la fila de la mesa me puse una pinza de la ropa en la nariz y aunque me estaba haciendo daño yo quería que ella me viera. Al principio se alarmó pero enseguida comenzó a reír. Durante el tiempo que estuve con esta profesora, además de aprender todo lo relacionado con esos niveles de enseñanza aprendí lo que era ser persona. Incluso puedo decir que entonces decidí cual iba a ser mi profesión, más que nada porque me quería parecer a ella.

El comienzo de la jornada anticipa lo que nos encontraremos después en la clase de Infantil. Resulta conmovedor ver a esa maestra que saluda a los niños por su nombre y les da un beso de bienvenida. Es una excelente manera de empezar.

La profesora nos quería mucho y le encantaba sentarse con nosotros a que le contáramos lo que habíamos hecho el día anterior y cantar con nosotros.

Al niño pequeño hay que cuidarlo como a una flor de invernadero. Y respetarlo, porque eso es el fundamento de cualquier actitud educadora (Iceta, 1987:17). Y quererlo por ser el niño que es, no por sus rendimientos, éxitos y cualidades (Miller, 1985:68). Más propiamente, precisa no sólo ser amado sino sentirse amado (Alava y Palacios, 1986:17). Necesita un alimento afectivo que se llama ternura y que, como recuerda Bergé (1985:138), “da a los primeros años su cargamento indispensable de vitalidad”. Un niño podrá ser revoltoso pero nunca “malo”; será distraído, pero nunca “tonto”. ¡Cuánta delicadeza despliega el buen maestro de educación infantil! Y cuánta vulgaridad hay en esos gritos, insultos y descalificaciones con que obsequian a sus alumnos esos pseudomaestros desorientados.

Mi maestra, una señora de unos cuarenta años, estaba llena de ternura y cariño, dos elementos que me hicieron desenvolverme en un ambiente rico en afecto. Justamente era lo que necesitaba puesto que yo era una niña muy tímida, acostumbrada a vivir entre personas que se distanciaban mucho en edad.

Los niños de educación infantil construyen su propio mundo con una extraordinaria fantasía. Pueden hablar entre ellos y decidir darle un beso a un trozo de madera como si se tratara de la mejilla de su “novia”. Y el maestro pasa a su lado y lo observa todo y sonríe en silencio, sin un comentario, ni burla, nada que altere ese mágico instante donde se interpreta una precoz escena romántica. Amor y respeto. He aquí el fundamento de la relación maestro-alumno.

Me acuerdo que un día me sentó mal el desayuno que me preparó mi madre, por lo que a media mañana vomité dentro del aula. La profesora me regañó delante de todos los alumnos y les dijo que yo era una niña muy marrana, por lo que no debían acercarse a mí. Estuve toda la mañana sola ya que cuando algún compañero de clase se acercaba a mí para jugar, la profesora se lo prohibía.

El maestro que actúa con justicia y ponderación

La clase es un medio complejo donde se integran variables de diversa naturaleza y donde los aprendizajes escolares dependen de la interacción de alumnos, profesores, contenidos, tareas, métodos y recursos. Estos procesos tienen que desarrollarse en un ambiente ordenado por unas reglas que a todos obligan; por una disciplina, entendida como instrumento de enseñanza y no como castigo. La disciplina no es coerción; es el marco necesario para que la tarea de enseñar y aprender se produzca con naturalidad.

Yo tenía 5 años. Llegó la hora de irse a casa y se fueron todos los niños menos yo. Todo por haber dicho color “aceleste”, en varias ocasiones, en lugar de celeste.

Como gestor de la clase, el maestro debe imponer reglas y hacerlas cumplir a fin de que los alumnos se sientan en un contexto seguro y predecible. La disciplina es, finalmente, un factor de optimización del proceso educativo: permite centrar las energías

en las acciones verdaderamente importantes sin tener que restablecer continuamente la normalidad de la vida grupal. Una disciplina adecuada debe ser inmediata, consecuente, segura, de fácil aplicación, justa, positiva, apropiada en intensidad y eficaz. No debe cambiar las reglas sin justificación, humillar, ser severa, herir las relaciones, permitir advertencias vanas ni provocar que el alumno se sienta mal consigo mismo (Nelson y Lewak, 1987).

Recuerdo que me encantaba pintar con tizas, me pasaba las horas pintando en una pizarra que tenía en casa, o en la de mi vecina, y sobre todo tenía fascinación por las tizas de colores, con ellas pintaba en puertas de madera o sobre toda aquella superficie en la que la tiza “dejase huella”. Así que una mañana decidí coger una caja de tizas de colores de la clase de al lado para que mi profesora no se diese cuenta de la falta de una caja, pero no sé cómo lo hizo para pillarme con las manos en la masa y esperó a que las hubiese guardado en mi chaqueta y estuviésemos todos los niños en clase, para preguntarme si había cogido algo que no me pertenecía. Hizo que las sacara del bolsillo, que confesara que las había quitado en la otra clase y que fuese personalmente a devolverlas y pedir disculpas ¡delante de todos los niños! Recuerdo que pasé muy mal rato y mucha vergüenza cuando tuve que entrar en la otra clase y delante de todos los niños devolver las tizas que había cogido y pedir perdón. No recuerdo mucho más, pero eso sí, nunca más volví a coger nada de clase.

Las normas y los objetivos claros configuran un ambiente activo y motivador para la formación de los alumnos y constituyen una guía del proceder del maestro así como un referente ético para las decisiones que debe adoptar en relación con el comportamiento de los alumnos. Los niños, incluso los más pequeños, pueden comprender cuándo una actuación es justa o arbitraria. Seguramente no verbalizarán su acuerdo o desacuerdo ante la adopción de ciertas medidas que les atañen pero no dejarán de albergar sentimientos de desazón o de complacencia. La prudencia del ma-

esto debe ser extrema cuando se trata de administrar correctivos a niños pequeños.

La maestra utilizaba varios métodos para castigarnos cuando hablábamos: meternos en la papelera o colocarnos en una esquina de la clase. Si no hacíamos los ejercicios o los hacíamos mal, nos mandaba al patio y nos colocaba el cuaderno en la espalda para que todos nos vieran.

La maestra me castigó por romperle una cinta de casete a una chiquilla de la clase. Bueno, no fue rota, sino que se le salió un poco la cinta y por esto me puso de rodillas contra la pared más de una hora o por lo menos a mí me pareció mucho tiempo.

El recuerdo que conservo de esta profesora no es muy bueno y todo debido a que, cuando hablábamos, nos ponía un esparadrapo en la boca.

Las agresiones físicas –injustificadas en todo caso- no pueden ser sustituidas por agresiones psicológicas más o menos refinadas. Siempre que se trata de corregir un comportamiento inadecuado es necesario evaluar, de una parte, la congruencia entre la desviación producida y la magnitud y naturaleza de la reprensión y, de otra, el efecto que producirá en la modificación de los comportamientos futuros.

Un hecho que recuerdo muy bien es el siguiente: un día sin querer le di un golpe a un bote de goma arábica y lo derramé, a causa de esto me dejó todo el día metida en la clase y sin poder ir al recreo. Esto me molestó mucho, ya que yo me portaba siempre muy bien y había sido sin querer.

Recuerdo que la maestra nos había hablado de los animales que vivían en el mar. Finalmente, propuso que dibujásemos un pez. La maestra no pedía que lo hiciéramos a la perfección, pero sí que destacásemos en el dibujo algunas características de los peces como

las escamas, las branquias, las aletas...Yo, por mucho que lo intentaba no conseguía dibujar el pez. En aquel momento no lograba recordar las características de los peces (es posible que todavía no hubiese visto ningún pez vivo). El caso es que la maestra, en lugar de enseñarme una fotografía o ayudarme de algún modo, me dejó sin recreo el cual pasé intentando dibujar un pez que nunca había visto ni en fotografía.

Actuar con ponderación significa, también, evitar los juicios precipitados o emitir pronósticos infundados o descalificadores. En otro lugar (Camacho y Sáenz, 2000) hemos desarrollado la influencia que ejerce el efecto Pigmalión en ambientes educativos. En nuestro campo, significa que los alumnos son como los profesores creemos que son. Numerosos experimentos avalan esta teoría. Si el maestro está convencido de que cierto alumno es aplicado, es aplicado. La explicación es sencilla: a ese alumno se le proporcionan -consciente o inconscientemente- situaciones más ricas de aprendizaje, se le presta más atención, se le sonríe más, se le hace aplicado, en suma.

Lo mismo sucede cuando las profecías se basan en prejuicios negativos. Los maestros, además, actúan imprudentemente cuando etiquetan a los alumnos sobre la base de apreciaciones puramente intuitivas o circunstanciales. Haciendo uso de un instrumento llamado “ojímetro”, emiten juicios tan categóricos como infundados:

- Este chico no da más de sí
- No merece la pena que haga ese ejercicio; le saldrá mal
- Con lo listo que es, llegará lejos
- Es muy torpe y distraído; no hará nada serio en la vida

Si preguntamos: «¿Cómo sabe usted que su alumno es tal como lo describe?», la respuesta es, a menudo: «Porque lo veo». Ve que es distraído (pero los estudiantes creativos son, con frecuencia, dis-

traídos, porque se aburren); ve que trabaja poco (pero pueden interesarle otras cosas); ve que es listo (pero en otros campos puede ser torpe); hasta ve que no tendrá éxito en la vida, que ya es ver.

No caiga usted en el error de apoyarse en profecías ni catalogue a sus alumnos en términos de «torpe» o «listo» porque seguramente se equivocará. Construya, eso sí, un aula de elevadas expectativas y espere siempre lo mejor de cada alumno. El maestro de Edison persuadió a sus padres para que lo sacaran de la escuela porque no merecía la pena que siguiera estudiando (con ese maestro, desde luego que no merecía la pena). Sigmund Freud tardó ocho años en completar los estudios de medicina, cuando era posible terminarlos en cinco (su padre le dijo en una ocasión: «nunca llegarás a ser importante»). Winston Churchill cosechó muchos fracasos en su época escolar (el Director de su Colegio consignó en un informe: «es descuidado, olvidadizo, manirroto, obstinado, nada puntual y deliberadamente incordiante») y no pudo pasar de segundo de bachillerato. Ghandi era un muchacho «torpe» que logró, con mucho esfuerzo, matricularse en primero de universidad donde fracasó estrepitosamente. Hoover, el Presidente de EEUU, sólo fue dos años al colegio. Einstein comenzó a hablar con cuatro años y a leer, con siete. Newton fue un alumno mediocre en la escuela primaria. El editor de un periódico despidió a Walt Disney porque no tenía "buenas ideas". El maestro de música del gran tenor Enrico Caruso le dijo que no servía para cantar porque “no tenía voz”. El repertorio de errores «ojimétricos» es interminable. Confiamos en que usted no lo incremente. Tenemos una idea prefijada acerca de un alumno y adaptamos nuestro comportamiento a esa percepción.

Había pasado anteriormente una temporada en un colegio público de pueblo, del cual me tuve que ir porque me mareaba en el camino (estaba bastante lejos). Parece que mis modales no eran los más adecuados porque aprovechaba la alfombra para hacer volteretas y saltar, me gustaba decir que tenía cinco años y que me llamaba Oscar. La profesora sugirió a mi padre que me llevara a un psicólogo porque no estaba “muy bien de la cabeza”. Como reacción mi padre me cambió de colegio.

El maestro que cree en los alumnos y les ayuda a madurar

El maestro de infantil debe permanecer siempre cerca de sus alumnos pero su presencia en ningún caso ha de resultar opresiva. Debe, asimismo, dejar trabajar libremente a cada uno pero si alguien tiene alguna dificultad, debe estar presto a resolverla. Ya desde pequeño, el alumno tiene que ser animado a buscar la verdad por sí mismo. El maestro tiene que contribuir a que los niños sean, cada vez, más autónomos, menos dependientes del adulto. Mientras que unos padres, por ejemplo, prefieren atarle los cordones de los zapatos a su hijo porque así ganan tiempo, para el maestro de infantil el tiempo no cuenta cuando se trata de desarrollar habilidades de esta u otra naturaleza. Bajo su atención, dejará que el niño ensaye una y otra vez hasta que logre el resultado apetecido.

El maestro de infantil confía en las capacidades de sus alumnos y disfruta con sus éxitos y en ello encuentra nuevos estímulos para seguir entregándose a la noble tarea de enseñar. No regatea alabanzas para quienes hacen las cosas bien y tiene siempre palabras de aliento para los que tropiezan una y otra vez con los mismos obstáculos. Nunca se le ve un gesto airado ni les oíréis un comentario humillante ni una frase despectiva. Para ellos todos los alumnos son personas importantes. ¿Que incurren en errores de vez en cuando? Bueno, ¿y qué? También el maestro los comete y no le debe importar reconocerlo.

Su comportamiento se caracteriza por el perfecto equilibrio entre la alabanza sincera y la crítica constructiva. No existe mayor magnetismo personal que generar en el alumno la sensación del éxito, de reconocerle y respetarle. A estos efectos, bueno será recordar que:

La alabanza y la crítica carecen de finalidad en sí mismas. Son incentivos que el maestro utiliza para conseguir determinados resultados.

Todos los alumnos, incluidos los más pequeños, poseen lo que se denomina “motivación de aprobación”, es decir, desean saber en qué medida lo que hacen está bien y es aceptado. Dicho de otro modo: el niño actúa para obtener satisfacción y creerse mejor (Clames y Bean, 1993:12).

Los seres humanos deseamos la aprobación más que la censura.

En general, se consiguen mejores resultados alabando que criticando.

Toda alabanza no manifestada equivale a una privación de reconocimiento.

En las edades infantiles la alabanza puede realizarse en público siempre que se extienda a cualquier alumno cuya actuación merezca ser ensalzada.

No sólo deben valorarse los resultados, también el esfuerzo y la dedicación.

El objetivo de la crítica no es castigar, sino corregir.

La reprensión a los niños pequeños debe ser breve y los sentimientos no demasiado intensos para no abrumarles. No es conveniente que se prolongue en el niño la preocupación por las posibles consecuencias de sus actos. La crítica debe administrarse con prudencia y siempre atendiendo a las circunstancias de cada caso concreto. Por ejemplo, si un niño es demasiado sensible a una ligera crítica o muy fácil de dominar es mejor desistir de la severidad y modificar la relación (Brazelton, 1989:129).

En ningún caso la crítica debe significar un desahogo emocional del profesor.

En el diálogo de crítica, es conveniente comenzar resaltando los aciertos (siempre hay alguno).

Lo que más me llamaba la atención de mi profesora es que siempre tenía una explicación para cualquier cosa y que nos trataba como personillas mayores. Siempre nos daba trabajos para ayudarla, en el material de clase en la organización, en el reparto del material, etc. Un ejemplo puede ser cuando nos daba las fichas originales, hechas por ella, y nosotros las calcábamos para el resto de los compañeros; O cuando nosotros mismos elegíamos el dibujo que tenía que aparecer en la portada del trabajo del trimestre. Puede parecer una tontería pero para nosotros era una gran responsabilidad

El maestro que es paciente, tolerante y accesible

En las relaciones personales, la seguridad nos viene dada por la posibilidad de predecir las reacciones que nuestros mensajes provocarán en los otros (los grandes fracasos en la comunicación se deben a suposiciones erróneas de los comunicantes).

Los seres humanos nos comunicamos mejor con las personas que nos hacen sentir más seguros y el niño se siente seguro cuando sabe que su maestro se conduce siempre de forma mesurada. Nada desorienta más a un niño que los comportamientos fluctuantes (no digamos ya los contradictorios) de los adultos. Hoy el maestro les obsequia con una sonrisa de oreja a oreja y ello les augura una mañana distendida. Al día siguiente (o en esa misma mañana) ofrece la cara más tétrica de su cambiante personalidad. El niño pequeño carece de capacidad de adaptación a situaciones tan opuestas y tampoco puede ignorar a quien procede de ese modo (recurso del que sí disponemos los adultos). El niño tiene, por tanto, que estar seguro de que en las mismas o análogas circunstancias, el maestro se mostrará paciente, tolerante, permitirá que se acerque a él en demanda de atención, orientación o ayuda. No dispensará ahora un trato familiar y humano y, más tarde, despachará con rudeza a quien ha osado turbar su tranquilidad.

Era mi segundo año en preescolar y un día llegó una niña que no quería quedarse en el colegio. La niña estaba llorando y no se quería soltar de su madre; mi señorita la cogió de la mano y ésta le arañó la cara. La maestra ni siquiera la regañó sino que siguió convenciéndola hasta que dejó de patear y de llorar. La señorita estuvo varios días con la herida en la cara pero nunca hizo mención del hecho ni a la niña ni a nosotros. A la madre le dijo que no pasaba nada y no le dio ninguna importancia.

Entré en la escuela con cuatro años cumplidos y para mí, como para la mayoría, todo era nuevo y estaba muy asustada. No me había separado nunca de mi madre y me costaba hacerlo ahora. El primer día de colegio no empecé a llorar pero mi maestra me tomo de la mano y no sé cómo pero consiguió consolarme. Aún guardo en mi memoria su rostro dulce y risueño que me daba confianza y seguridad a la vez que su gesto afectuoso, sus besos, su sonrisa, su cálida voz y en definitiva, toda ella. Me dio la seguridad y el cariño que todo niño necesita al entrar al colegio por primera vez. Siempre nos recibía uno por uno en la puerta del aula y nos saludaba con una gran sonrisa y un tierno beso (me encantaba que mi maestra me diera un beso o una simple caricia en la mejilla).

Para mí esta maestra encarnaba el modelo perfecto de una buena maestra, y sobre todo de una maestra de educación infantil. Los niños, cuando llegan por primera vez al colegio necesitan encontrar a una persona que les transmita confianza, serenidad, alegría, una persona que sea expresiva, paciente, que tenga gracia... En definitiva, una maestra de educación infantil tiene que tener algo especial para que los niños se sientan a gusto con ella, y aquella maestra lo tenía.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL CLIMA DE CLASE EN EL AULA DE INFANTIL

Los alumnos se entregan a la tarea cuando lo solicita el maestro.

Los alumnos se muestran interesados por realizar las actividades propuestas

Los alumnos mantienen relaciones cordiales con los compañeros
Los alumnos conocen las normas y las aceptan
Los alumnos realizan tareas de responsabilidad encargadas por el maestro
Los alumnos intervienen en los debates sin inhibiciones
Los alumnos parecen disfrutar con las explicaciones del maestro
El maestro presta a los alumnos la ayuda que éstos le solicitan
El maestro desarrolla el programa de un modo flexible
El maestro es generoso en las alabanzas
El maestro ejerce la crítica como un instrumento de mejora
El maestro alienta a los alumnos que cometen errores o no realizan las tareas
El maestro se muestra asequible y abierto
El maestro es cortés en el trato y pide las cosas por favor y da las gracias
El maestro evita que la competitividad afecte a las relaciones personales
El maestro propone actividades interesantes, variadas y estimuladoras de la creatividad.
El maestro permite la franca expresión de las ideas
El maestro da muestras de tener confianza en las posibilidades de sus alumnos
El maestro mantiene la serenidad en todo momento
El maestro ha configurado un espacio agradable y estimulador en el aula
El maestro atiende a los casos individuales de dificultades de aprendizaje
El maestro atiende a los niños destacados
El maestro se manifiesta risueño y con buen humor
El maestro apela a las experiencias de los alumnos para abordar los temas
El maestro hace preguntas interesantes, no meramente informativas.
El maestro valora el esfuerzo y la dedicación y no sólo los resultados

REFERENCIAS

- ALAVA, M.J. y PALACIOS, P. (1986). ¿Es feliz un niño en la guardería? Madrid. Narcea.
- BERGÉ, A. (1984). El niño de carácter difícil. Madrid. Morata.
- BRAZELTON, T.B. (1989). Escuchemos al niño. Barcelona. Plaza y Janés.
- CAMACHO, S. y SÁENZ, O. (2000). Técnicas de Comunicación eficaz para profesores y formadores. Alcoy. Marfil.
- CASALE, F. del (1986). El niño de 0 a 16 años. Buenos Aires. Nueva Visión.
- CHERRY, C. (1987). Cómo mantener tranquilos a los niños. Madrid. Ceac.
- CLAMES, H. y BEAN, R. (1993). Cómo desarrollar la autoestima en los niños. Madrid. Debate.
- DURR, O. (1967). La obediencia del niño. Barcelona. Herder.
- FRABBONI, F. (1984) La educación del niño de cero a 6 años. Madrid. Cincel.
- GILHAM, H. L. (1982). Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismo y a aceptar a los demás. Barcelona. Paidós Ibérica.
- ICETA, M. (1987). Dejar ser. Educar desde el encuentro personal. Madrid. S.M.
- MAUCO, G. (1981). Educación de la sensibilidad en el niño. Madrid. Aguilar.
- MILLER, A. (1985). El drama del niño dotado. Barcelona. Tusquets Editores.
- NELSON, G. E. y WEWAK, R. W. (1987). Educar con disciplina, Martínez Roca, Madrid.
- SELMÍ, L. y TURÍN, A. (1988). La escuela infantil a los tres años. Madrid. Morata.
- WOLFGANG, Ch. (1984) Cómo ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el juego. Barcelona. Paidós.
- ZIMMERMAN, D. (1987). Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil. Madrid. Morata.

Desarrollo Del Pensamiento Creativo En El Aula De Educación Infantil

*Ana María Mendías Cuadros **

Resumo

A classe de educação infantil deve ser um marco aberto à inovação e à surpresa. O desenvolvimento da criatividade nestas idades não pode reduzir-se às manifestações artísticas sem que tenha que incluir o pensamento divergente, a solução de problemas, o resultado novos de pontos de vista. Neste artigo se propõem atividade que ensinam à crianças a pensar criativamente e introduzem uma especial animação à aula. Inclui exemplos de respostas dadas pelos alunos aos estímulos apresentados pelos professores e reflexões acerca da utilidade destes tipos de exercícios.

Palavras-chave: Criatividade, Educação Infantil

*Doctora en Pedagogía. Directora de Centro Infantil. Miembro del Grupo de Investigación EDINVEST de la Universidad de Granada (España).
anamendias@universia.es

Resumen

La clase de educación infantil debe ser un marco abierto a la innovación y a la sorpresa. El desarrollo de la creatividad en estas edades no puede reducirse a las manifestaciones artísticas sino que tiene que incluir el pensamiento divergente, la solución de problemas, el hallazgo de puntos de vista novedosos. En este artículo se proponen actividades que enseñan a los niños a pensar creativamente y que introducen una especial animación en el aula. Se incluyen ejemplos de respuestas dadas por los alumnos a los estímulos presentados por los maestros y reflexiones acerca de la utilidad de este tipo de ejercicios.

PALABRAS CLAVE: Creatividad Educación Infantil

Abstract

The children classes must be a mark open to innovation and surprise. The development of the creativity in such infant ages cannot be reduced to artistic manifestations. It is necessary to include a different way of thinking, the solution of problems and the results of new points of view. In this article we propose activities which teach the kids to think in a creative way and which also introduce some special animation to the classes. The article also includes examples of answers that were given by the students as a response to the stimuli presented by the teachers, as well as some reflections on the applicability of such kind of exercises.

KEY-WORDS: creativity, children education

ACTIVIDADES VARIADAS Y CREATIVAS

La introducción de cambios en la forma de enseñar y aprender, mediante una metodología variada, hace más ameno y fácil el proceso de formación. La rutina, por el contrario, crea ambientes de desmotivación. El maestro que desea concitar el interés de los niños en el aula de infantil tiene que explotar hábilmente la incertidumbre, tiene que dejar un anchuroso campo para la sorpresa, para la novedad. Sabemos, sin embargo, que muchos maestros de estas edades están afectados por un extraño síndrome llamado “fichitis”. El origen de esta enfermedad hay que atribuirlo, en parte, a la equivocada idea de que el rendimiento de los niños se mide por el volumen de fichas que llevan a su casa al término de cada periodo escolar. No importa que, a menudo, muchos de esos trabajos hayan sido realizados, no con la ayuda del maestro, sino con la ayuda del niño, es decir, que el niño no ha hecho casi nada. Pero los padres se sienten muy gratificados cuando contemplan la ingente producción de sus hijos.

La clase de infantil no puede someterse al rigor característico de los niveles superiores. Aquí, la flexibilidad, la oportunidad, la explotación ocasional de situaciones o de circunstancias debe ser práctica habitual. Si cae una nevada copiosa en una localidad donde este fenómeno es infrecuente, hay que aprovecharlo con los comentarios y actividades oportunos por mucho que la planificación de la jornada haya previsto otros ejercicios. Y lo mismo hay que hacer con cualquier otra contingencia que, por inusual, atraiga espontáneamente la atención de los niños.

Es necesario, también, conjugar las actividades que conducen al desarrollo del pensamiento lógico con otras que desencadenan procesos creativos. Llamamos especialmente la atención sobre este punto porque existe una generalizada despreocupación por la enseñanza creativa en todos los niveles de la educación formal. En efecto, a pesar de que el desarrollo de la creatividad figura en lugar

destacado de los objetivos educativos, muchos centros de enseñanza siguen siendo reductos donde impera un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la asimilación, por parte del alumno, de una información previamente elaborada. Es fácil comprobar que en la redacción de las intenciones educativas siempre existen formulaciones del tipo de “enseñar a pensar”, “posibilitar la autonomía personal”, “desarrollar la capacidad de reflexión”, “enseñar a resolver problemas”, “desarrollar el espíritu crítico” y otras análogas. ¿Cómo pueden alcanzarse esas metas desde la rigidez mental y el conformismo? La educación ayuda al alumno a ser. A ser uno mismo, a proyectarse como uno mismo, a forjar su propio modelo personal. Muchas de las personas que se manifiestan con timidez o con falta de resolución han tenido una infancia sobreprotegida o sin suficiente afecto o han carecido de las necesarias experiencias de autonomía personal. “Cuanto más experiencias de primera mano tenga el niño - recuerda Corkille (1983:197)- más conocedor será de su mundo, cosa que beneficia su seguridad y su confianza”.

El fin último no es interiorizar los pensamientos de los demás sino construir los propios. Por eso, educar creativamente, es, sencillamente, educar. El alumno de infantil tiene que conocer pero tiene también que ver más allá de los límites impuestos por los condicionamientos culturales.

Un niño se dirigió a su maestra de párvulos y le dijo gritando: ¡“Señorita, he visto una vaca de color violeta!”!. La maestra le contestó: “Pero Juanito, no existen vacas de color violeta”. Después de haber asimilado esta respuesta, el niño no volvió a ver nunca más vacas de color violeta y, conforme fue creciendo, los procesos visuales de su cerebro evolucionaron bajo la influencia de sus padres y profesores hasta que ni siquiera se acordaba de que alguna vez vio una vaca de color violeta. ¡Este es el motivo de que las vacas de ese color puedan pasearse en la mayor impunidad sin que nadie las vea! (Inspirado en Adam Smith, Les cosmonautes de l'inconscient)

La educación tradicional, sin embargo, está basada en la transmisión de información más que en la reflexión; en la reproducción más que en la elaboración; en la respuesta estereotipada más que en la respuesta original o creativa; en la uniformidad más que en la variedad. En muchas aulas de infantil, la creatividad se reduce a creatividad plástica o artística y se desconsideran otras manifestaciones espontáneas que tienen que ver con el pensamiento creativo.

El maestro de infantil debe saber que no hay niños no creativos y que una de sus tareas consiste en liberar la personalidad del alumno y estimular sus capacidades para que se expresen en iniciativas y se resuelvan en productos originales. Ello exige un clima de clase relajado y abierto y una relación fluida y constructiva maestro-alumno, para que cada uno se afirme y se forme. Parafraseando la ocurrente metáfora de Acosta (1987:16) podemos decir que la creatividad (como la inteligencia) es el coche y la afectividad es la gasolina que lo pone en marcha. En lo que atañe al ambiente de clase, es posible distinguir algunos elementos que frenan la creatividad: presiones conformistas, actitudes autoritarias, actitudes burlonas, rigidez del maestro, sobrevaloración de las recompensas y excesiva exigencia de la verdad (Múñoz, 1994:24).

Aunque no disponemos de un cuerpo teórico sobre creatividad de validez general, los especialistas parecen coincidir en que el pensamiento creativo depende de cuatro rasgos o habilidades: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Fluidez es la capacidad para generar un gran número de ideas o respuestas ante una cuestión dada. Un niño es “fluido” cuando puede aportar muchas razones para cuidar su higiene personal o cuando se le ocurren muchas cosas que se podrían hacer con un imperdible.

Flexibilidad es la habilidad para transitar de un campo a otro del conocimiento, para ver las situaciones desde múltiples perspecti-

vas. Un niño es flexible si es capaz de relacionar cosas aparentemente extrañas entre sí o si es capaz de componer relatos diferentes a partir de unas mismas imágenes

Originalidad es la capacidad para aportar ideas, respuestas o planteamientos inusuales. Es el criterio más frecuentemente señalado como indicador de creatividad. Alude tanto a algo que anteriormente no existía como a lo que, de algún modo, se aparta de lo normal o estandarizado. En sentido amplio, original es no sólo un producto esencialmente nuevo sino también la reelaboración (adición, mejora) de un producto preexistente del que resultan aplicaciones, ahora sí, originales. Las personas que son originales, suelen ser, al tiempo, independientes en sus pensamientos y en sus acciones. Un niño es original si inventa un juego o si propone una conclusión novedosa para un relato o historia.

Elaboración es el proceso de expansión de una idea por adición de detalles o datos complementarios. Un niño está elaborando cuando completa los rasgos esquemáticos de una figura, o cuando enriquece con nuevos elementos una historia o relato.

Abraham Maslow (1987) sostiene que los maestros no son especialmente imaginativos o creativos ni tampoco suelen preguntarse por qué enseñan lo que enseñan. Su principal preocupación –añade– es la eficacia: la implantación del mayor número de hechos en el mayor número posible de niños con un mínimo de tiempo, gasto y esfuerzo. Si hemos de aceptar este diagnóstico, resulta evidente que hay que cambiar al profesorado. ¿Cambiarlo en qué? Por ejemplo, sus comportamientos autoritarios en democráticos o participativos, sus soliloquios en diálogos, su sabiduría (¿) en orientación para el hallazgo de la verdad, su memorismo en duda y reflexión, sus estructuras conceptuales rígidas y prefijadas en apertura mental, su metodología uniforme e inmutable en experimentación de nuevas técnicas, su proclividad a enseñar en un esfuerzo continuado por enseñar a aprender, su propensión a premiar la respuesta memoriza-

da en recompensa para la respuesta creativa. ¿Por qué tiene que ser una excepción el maestro que respeta el modo de ser del niño y que no teme que los alumnos disfruten al tiempo que aprenden?

Si la creatividad, como sostiene Heinelt (1979:100) ha de considerarse un objetivo de formación de la personalidad, su realización depende de que tengamos maestros creativos.

En una obra ya clásica, Torrance y Myers (1976) ofrecen una relación de características comunes a los niños creativos que, con las lógicas limitaciones, puede servir de guía para la observación del maestro de infantil en la clase. El niño creativo

Puede ocupar su tiempo sin necesidad de estímulos de fuera

Prefiere vestirse de forma diferente

Va más allá de las tareas que le han asignado

Es capaz de entretenerse con cosas simples

Puede tener el aspecto de “soñar despierto” cuando, en realidad está pensando

Hace preguntas más allá del simple ¿por qué?, o ¿cuándo?

Experimenta con objetos conocidos para ver si se convierten en algo más que su uso normal

Durante la clase “mira por la ventana” pero sabe lo que está ocurriendo en el aula

Le gusta inventar juegos en el recreo

Disfruta contando sus descubrimientos e invenciones

Descubre maneras de hacer cosas que son distintas a las señaladas de modo general

Encuentra usos poco comunes para los juguetes y aparatos

Dibuja en su cuaderno mientras el profesor explica

No tiene miedo de intentar hacer algo nuevo

Hace unos dibujos muy complejos

Cuando participa en un juego va más allá de las instrucciones marcadas

No le importan las consecuencias de ser distinto a los demás

Utiliza todos sus sentidos para la observación

Es sincero, tímido y sensible

La Escuela, a menudo inspira comportamientos negativos en los niños creativos (como también en los niños sobredotados) por varias razones: carece de un currículo relevante que implique un desafío para estos niños, estrategias didácticas inadecuadas, predilección por la motivación externa (recompensas), clima de aula rutinario, énfasis en el etiquetado estricto de los alumnos, etc. Con frecuencia, “tendemos a crear presiones conformistas, estereotipos, individuos con educación “completa” y no pensadores libremente creativos y originales” (Rogers, 1984:301). Además, la creatividad es un rasgo individual de la personalidad y, en general, la escuela prima las actividades de grupo y la participación antes que la expresión personal (Bean, 1998:86)

Si el maestro de infantil desea posibilitar la emergencia de ideas y las manifestaciones espontáneas de los alumnos he aquí algunos comportamientos propicios:

- Indúzcalos a ser curiosos y a expresar sus ideas de un modo natural. Acepte, reoriente (si es necesario), y utilice provechosamente –en beneficio del grupo– todas las intervenciones. No haga comentarios o gestos que disuadan a los alumnos de participar la próxima vez. En resumen, evite evaluaciones paralizantes y promueva el respeto de todos hacia las ideas de los demás.
- Utilice incentivos positivos. Sea generoso en las alabanzas. Destaque los aspectos valiosos de las creaciones de sus alumnos.
- Anímelos a pensar y proponga actividades interesantes que impliquen reflexión (más que memorización) y que dejen un amplio margen para la creación personal. La mayor parte de

las actividades que se proponen en los programas oficiales o en los libros de texto suscitan pensamiento convergente. Muchas de ellas pueden ser fácilmente sustituidas por otras que desencadenen pensamiento divergente y ello, *sin necesidad de modificar los objetivos*. Y mantenga la tensión hacia la creatividad de un modo constante. El pensamiento creativo no puede estimularse sólo en un horario determinado (“Ahora toca creatividad”).

- Valore la importancia de otras actividades que el alumno puede realizar fuera de la clase: colecciones, maquetas sencillas, moldear objetos, hacer objetos de adorno o decoración, fotografías, filmar en vídeo, tocar algún instrumento, practicar la danza, cultivar u observar el crecimiento de las plantas, llevar un sencillo diario atmosférico, construir lentes de aumento, fabricar cámaras fotográficas, hacer peinados, declamar poesías, etc.).
- Manifiéstese usted mismo como un profesor innovador y creativo. Uno de los mayores peligros de la acción docente es la rutina, los comportamientos mecanizados, hacer siempre las mismas cosas del mismo modo. Desde luego, las rutinas constituyen excelentes economizadores de energía, pero atrapan en su red a profesores y alumnos y les impiden moverse con soltura y espontaneidad.
- Abra su mente y la de sus alumnos hacia la interpretación de datos o información desde distintos puntos de vista. Esta es la clave del pensamiento creador. Cuando usted propone ejercicios que exigen esta metodología, aleja a sus alumnos del encasillamiento, de la vulgaridad y del conformismo.
- Enseñe a sus alumnos a dudar, a preguntar y a preguntarse el porqué de las cosas. La verdadera enseñanza empieza cuando empezamos a preguntar. Nada paraliza más el pensamiento

que la pura fagocitación de unos contenidos impuestos desde fuera. ¿Tenemos que recordarle que, usted, como profesor, no es un banco de datos? En el principio fue la curiosidad. Preguntar y preguntarse: he aquí las herramientas que han hecho posible el avance de la ciencia y del conocimiento.

- Enseñe a plantear y a resolver problemas de toda índole. La mayor parte de los problemas que un alumno tendrá que resolver en su futura vida de adulto están relacionados con su condición de persona, hombre o mujer. Y esos problemas comprenderán desde la elección de una carrera o un coche, hasta las dificultades para relacionarse con los demás. Es curioso que la escuela –que declara pomposamente que prepara para la vida- no se preocupe de estos asuntos que son... *la vida misma*. Por ejemplo: ¿sabe usted que la mayoría de las personas no saben plantear adecuadamente un problema? A menudo confunden el problema con sus causas o con sus evidencias o –esto resulta particularmente llamativo- con *la solución*.
- Conceda más importancia a los momentos expresivos de la clase que a los receptivos. La clase de infantil debe ser viva y el silencio la excepción porque ¿cómo puede expresarse un alumno *en silencio?*, ¿cómo puede trabajar en pequeño grupo *en silencio?*, ¿cómo puede preguntar o discutir *en silencio?*

A continuación le ofrecemos una relación de ejercicios creativos que usted puede desarrollar en la clase de infantil. Se acompañan ejemplos de aplicaciones realizadas por maestras y reflexiones acerca de su aceptación por los niños.

Medir el espacio con unidades extrañas.

Las personas mayores utilizan instrumentos diferentes para medir las cosas. Así, para saber qué distancia hay entre la mesa y la puerta usan un metro como éste. La cantidad de agua que cabe en un cubo

se mide en litros y el peso de cualquiera de vosotros se mide en.... ¡Eso es: en kilos!”. Pero nosotros vamos a ser originales y mediremos de un modo diferente. Por ejemplo, vamos a calcular cuántos zapatos de largo tiene la clase o cuántas gomas de borrar tiene de ancho el cuaderno y otras cosas parecidas.

Hemos medido en clase la distancia que hay entre la puerta y la mesa del maestro. Para ello hemos utilizado los pies.

Primero han medido ellos mismos y a continuación lo he hecho yo. Con esto los niños han podido comprobar que la distancia es la misma, sea medida por unos o por otros, pero que depende del tamaño del pie de la persona que mida, para darnos un resultado u otro.

También hemos aprovechado esta actividad para medir las sillas de los alumnos y al mismo tiempo la silla del maestro, utilizando para ello gomas de borrar. Una vez medidas ambas sillas han podido comprobar cual es la diferencia de tamaño entre unas y otras.

Este ejercicio ha encantado a los niños. Hemos visto cuántos zapatos de longitud medía la clase, cuántos lápices medía la mesa, cuántas gomas de borrar medía un libro, cuántos libros medía la mesa de la maestra...

Verdaderamente, ha sido un éxito en cuanto a participación de la clase.

Les pedí a los niños que midieran el ancho del patio con sus pies y yo también lo hice. Cuando lo hicimos se extrañaron de que el resultado fuera diferente. Les pregunté qué había pasado. Unos decían que no se había contado bien, otros no decían nada, otro que el patio era más pequeño y después de comparar nuestras manos, pies y piernas llegaron a la conclusión de que cada uno tiene el cuerpo de un tamaño diferente.

Después de explicarles que hay distintas formas de medir les propuse: ¿Se os ocurre alguna manera de medir la mesa del profesor? Uno de los niños dijo: “con rotuladores de colores”. Después de hacer una línea seguida de rotuladores, dijeron: “Seño, mira: hay muchos”. Me puse a contar con ellos y había 10 rotuladores a lo largo y 6 a lo ancho. Entonces dije: “Muy bien, ¿y ahora, con qué?”. Pronto otro niño sugirió que con zumos o batidos, y el resultado fueron 13 zumos a lo largo por 7 a lo ancho.

Con esta actividad lo pasamos muy bien.

En primer lugar, un grupo de niños midió el largo de la clase con unos palos de madera, y posteriormente otro grupo el ancho. Todos los palos eran de la misma medida y de esta manera comprobamos cuántos palos media nuestra clase y cuál era la diferencia de medida entre un lado y otro. Aprendimos a medir con un método original y al mismo tiempo a comparar. El aula es más larga que ancha.

También empleamos el modelo de calcular cuántos zapatos de largo tiene el patio del colegio y les pareció bastante divertido.

Alterar la esencia.

Las cosas parece que son como son y cuando pensamos en cualquiera de ellas, de inmediato le asociamos unos atributos o cualidades “naturales”. Un coche, por ejemplo, es un conjunto de piezas de materiales diferentes como el hierro o el acero, el plástico, el caucho o sus derivados y otros más. Es, por otra parte, de un color determinado y posee otras características como número de asientos, caballos de potencia, cambio manual o automático, etc. Precisamente para comparar dos objetos comprobamos en qué se parecen y en qué se diferencian. Nosotros vamos a cambiar de un plumazo las características conocidas de un objeto y considerare-

mos, por ejemplo, que estamos ante un coche enteramente de goma. ¿Cómo afectaría este cambio a su funcionamiento en todos los sentidos? Podemos también pensar en un hombre o mujer ¡de cristal! ¿Qué haría a lo largo del día?

Para desarrollar esta actividad, he pedido a los niños que me explicasen el funcionamiento, la composición y la utilidad de diferentes tipos de objetos. Posteriormente, se ha ido alterando la composición de algunos de los objetos nombrados con anterioridad, para que los niños pudiesen observar y explicar como también queda alterada su funcionalidad o uso.

Algunos de los objetos nombrados, han sido por ejemplo, un coche. Tras la descripción oportuna de tal objeto, he preguntado a los niños, que ocurriría si los coches fuesen de goma. Algunas de las respuestas obtenidas, ha sido que los coches botarían como las pelotas y que no podrían andar como los coches normales, pues andarían dando saltitos.

Por otro lado, una cama o un sofá de hierro, ha resultado a los alumnos, un tanto incómodo e incluso perjudicial para la salud, para algunos niños piensan que nos romperíamos los huesos. ¿y si las personas fuésemos de plastilina en lugar de ser de carne y hueso? Lo que ocurriría es que caminaríamos doblados, no podríamos comer y nos romperíamos con facilidad. Sin embargo parece más complicado sobrevivir si fuésemos de cristal, pues entonces seríamos como estatuas y no podríamos movernos.

Los niños han hecho muchas propuestas. Algunas de ellas son: "casas de plástico, hombres de oro, niños de cartón, coches de hielo, animales de nube..."

Les pregunté: ¿Qué pasaría si los coches fueran de plastilina? Sus respuestas fueron:

Se chuchuriría.

Se volcaría y se aplastaría.

Se derretiría.

Que si nos subimos saltando se volcaría.

Que al subirnos rebotaríamos.

Que explotaría.

Que se estrellaría.

Luego les he preguntado también qué pasaría si los perros fuesen de hierro. Sus respuestas fueron:

Que no podrían salir a pasear por que pesan mucho.

Que no se romperían ni morirían nunca.

Que no les pasa nada sí le hincas un cuchillo.

Que no se les podría acariciar.

Que no podrían andar por el peso.

Resultado: Al principio les costó decir algo pero cuando vieron que yo no decía que estaban mal, comenzaron a producir multitud de ideas. Les cuesta imaginar situaciones raras y, por ello, creo que deberían hacer mas actividades de este tipo.

Les propuse que pensaran en un coche enteramente de goma. ¿Cómo afectaría este cambio a su funcionamiento en todos los sentidos? Algunas de las repuestas que me dieron los niños fueron las siguientes:

Me iría a todos los sitios en él.

Mi padre me lo prestaría para ir con mis amigos a dar un paseo.

Ir a todos los lados en un plis-plas.

Botar mucho.

Dar muchos saltos hasta llegar a las Torres Gemelas.

No se rompería al chocar.

No le tendríamos que echar gasolina porque sino se quemaría.

Se movería con el viento.

Los quemarían los niños malos.

Haría mucho calor en verano.

No se pincharían las ruedas.

Ahora vamos a pensar en un hombre, una mujer o un niño de cristal. ¿Qué haría a lo largo del día?

Haría mucho ruido.

Tendría que moverse muy despacio porque se podría romper.

Podría cantar.

Mirarse en el espejo.

Limpiarse con limpiacristales.

Rayar las paredes.

No se podría maquillar.

Podría brillar.

Si se rompe nos podemos cortar.

La podríamos utilizar de adorno y estaría muy bonito.

Le costaría mucho trabajo ponerse los zapatos y atarse los cordones.

Mezclar personajes. Inventar historias en las que intervengan personajes de cuentos distintos.

Pensad, por un momento, que el príncipe de la Cenicienta es el lobo de Caperucita. ¿Me seguís? Pues bien, ¿os imagináis al lobo bailando en el palacio a cuatro patas? ¿Qué hubiera hecho al ver el zapatito de cristal de Cenicienta?

Todos los ejemplos que han puesto han sido bastantes originales. Uno de ellos es el siguiente: "Peter Pan era amigo de los tres cerditos, entonces un día se fueron al barco del Capitán Garfío, después estuvieron jugando con Doraemon al béisbol y luego llegó Spiderman y jugaron al fútbol".

¿Y qué pasó después? Inventar lo que seguiría tras el final de un cuento conocido.

Cuando oímos un cuento o cualquier otro relato interesante y conocido, a menudo nos da pena ver como se aproxima el final.

Desearíamos que el placer que estamos experimentando al escucharlo continuara indefinidamente. Ahora podemos resarcirnos de ese pequeño o gran disgusto prolongando el relato con nuevas escenas haciendo uso de nuestra imaginación.

A menudo, cuando se propone a los niños de infantil esta actividad, tienden a ampliar sus respuestas con derivaciones sumamente interesantes y con la incorporación de elementos reales o fantásticos.

Tras el cuento de “Los Tres cerditos”. ¿Y qué pasó después?

Niño 1: “El lobo soplaba la casa de paja y llegó Blancanieves, la bruja le puso un cordón y le dio una manzana para que se muriese. El lobo se comió a Blancanieves pero luego salió de la barriga del lobo y se acostó en la cama de uno de los siete enanitos”.

Niño 2: “Estaban los tres cerditos viendo la tele con Blancanieves en la casita de ladrillos y llegó el lobo y le dijo a Blancanieves:

-¡Tu qué haces aquí!, ¡Tu estás locuela! Y dijo Blancanieves:

-¿Por qué?, y le pegó al lobo y se cayó al agua y se ahogó. Entonces Blancanieves cogió los tacones y el vestido de gitana porque iba a bailar. Después cogió un maletín azul y bolas de colores y colorín, colorado, este cuento se ha acabado”.

Niño 3: “El lobo se comió un pato y como era muy bueno se fue a la casita de ladrillos porque era amigo de los cerditos. Blancanieves le dio una manzana a la bruja que vino y se murió; entonces vino un lobo que era muy malo y otro que era muy bueno y el bueno se comió al malo. Llegó el príncipe que tenía muchas fuerzas y le dio un beso a Blancanieves. Vino otra bruja mala y se comió a Blancanieves y al príncipe. Después, los malos, que son muy malos, le echaron a la bruja mucho de comer y cuando la bruja estaba

dormida salieron; entonces un lobo se las comió otra vez, pero había otro lobo que no se comía a las niñas buenas.

Este ha sido otro de los ejercicios que han gustado más. La participación ha sido masiva y he tenido que poner turno de palabra. Un ejemplo sería el cuento de caperucita y el lobo, en el que éstos, se hacen amigos, luego se casan, tienen lobitos y los llevan a la escuela.

Entre todos contamos el cuento de Blanca Nieves y cuando llegamos al final pregunté: ¿Qué paso después? Cada vez que respondían, volvía a preguntar: ¿Y después? Están fueron sus respuestas:

Que pone fin en la película.

Pues que ella se fue con el príncipe en su caballo.

Que se casaron.

Que los enanitos se quedaron solos.

Que la reina se perdió para siempre.

Que tuvieron muchos niños que se murieron.

Ya se ha acabado.

El ejercicio se prolongó hasta que una niña dijo que estaba cansada y los demás dejaron de decir cosas.

En el cuento de Caperucita Roja y el Lobo Feroz hemos cambiado su final por otros como estos que expongo a continuación:

Cuando Caperucita llega a la casa de su abuelita ve que el lobo está intentando comérsela, entonces ella se enfada porque la quiere mucho y si se la come ya no la verá nunca más, ni le hará caperucitas rojas. Entonces la niña coge al lobo y se lo come de un bocado.

Cuando el lobo va a entrar a la casa de la abuelita para comérsela, ella se había escondido detrás de la puerta y se lo comió con patatas fritas.

Cuando caperucita llegó a la casa de su abuela convenció al lobo que tenía que ser bueno para que los Reyes Magos le traigan muchos regalos.

Cuando Caperucita llegó a ver a su abuela se encontró al lobo tapándola con una manta y preparándole un vaso de leche.

Trastocar las cualidades de los personajes.

Uno de los inconvenientes de muchos cuentos infantiles es que nos presentan personajes o situaciones que los mayores llamamos “estereotipados”. Esto quiere decir que atribuimos a un conjunto lo que, en realidad, corresponde a una parte, a veces mínima de ese conjunto. Veréis: *en el cuento de Caperucita, el lobo se nos aparece como un personaje siniestro y feroz y, por ello, tendemos a considerar a la totalidad de los lobos como seres siniestros y feroces, lo cual es, a todas luces, injusto. Vamos a divertirnos cambiando los papeles de algunos de los protagonistas de cuentos o narraciones a ver qué sucede. Podemos empezar considerando que Caperucita es mala y el lobo bueno. Después lo podemos hacer con Peter Pan y el Capitán Garfio y con otros que se nos ocurran.*

Un ejemplo de los que han propuesto es este: “Peter Pan era un niño muy bueno pero sólo cuando jugaba con Garfio. Cuando Peter Pan estaba sin su amigo era muy malo y mataba a los animales, por eso Garfio que siempre era bueno le regañaba”.

Cuando intenté decirles que Caperucita era mala porque quería comerse a la abuelita y que el lobo la salvó, rápidamente ellos me corregían y me decían: “No seño, Caperucita es buena y el lobo malo, que es feo y grande”. No hubo manera de convencerles de lo contrario.

Construir historias seriadadas. Cada niño inventa un pasaje o secuencia de un cuento o historia.

Los autores de cuentos o novelas suelen trabajar en soledad. Otras producciones literarias como los libros científicos o los guiones de cine o televisión, son, a menudo, obras colectivas. *Si varios de vosotros vais encadenando los pasajes de un relato continuándolo allí donde lo dejó el anterior compondréis una trama sumamente original. Debéis prestar mucha atención a lo que desarrollan quienes os preceden para que el resultado final sea coherente. Es importante que vuestra participación tenga frescura y espontaneidad. Podemos ir grabando el relato en su conjunto para que podáis disfrutar escuchándolo posteriormente.*

EL CABALLO VOLADOR

Érase una vez una niña que iba montada en su caballo (Sara). Iba paseando por el campo (José) y de repente vio muchas hormigas (Nino) que estaban cogiendo comida (Iván). También vio unos piratas (Borja) que buscaban un tesoro (Gabriel). Siguió corriendo con su caballo (Flavia), pasó por muchos charcos (Texano). En los charcos había peces (Santiago). Los pájaros querían comérselos por que tenían hambre (Alberto). Después pasó por un puente que se movía y se cayó (Carmen) pero el caballo tenía alas y voló muy alto (Juanito). Llegó al cielo y se montaron en una nube (Ángela). Subidos en ella les dio un paseo, vieron muchos pueblos desde el cielo (Marina) y se lo pasaron muy bien (Caterina).

Esta actividad, también ha gustado mucho a los niños, de ahí que haya habido una gran cantidad de propuestas creativas. Un ejemplo sería:

Primer alumno: "Había una vez una niña que saltaba a la comba".

Segundo alumno: "Un día la comba se rompió".

Tercera alumna: "Entonces apareció un mago que quería ser su amigo".

Cuarta alumna: "Como se hicieron amigos el mago le arregló la comba y saltaron juntos".

¿Qué pasaría si...? Consecuencias posibles o imposibles.

Nos cuesta concebir la vida sin la superabundancia de objetos que nos rodean, desde planchas eléctricas hasta ordenadores y, sin embargo, en otros tiempos los hombres y mujeres carecían de muchas ayudas técnicas y, no por ello, eran seguramente menos felices. *Os propongo un ejercicio que requiere un alto grado de imaginación. Vamos a ver: ¿Qué pasaría si no hubiera coches?, ¿y si flotáramos en el aire?, ¿y si no hubiera relojes? De momento, dos cosas muy importantes: no tendríamos prisa y nunca llegaríamos tarde al Cole.*

Este ejercicio ha sido otro de los que más éxito han conseguido. Algunas propuestas son: "¿Qué pasaría si no hubiera hipopótamos?" "¿Y si anduviéramos hacia atrás?" "¿Y si no tuviéramos que comer?" "¿Y si tuviéramos dos bocas?" "¿Y si voláramos?"

Cuando les pregunté que pasaría si no tuviésemos pies, me dijo un niño: "Que no andaríamos". Otro contestó: "Andaríamos con las manos, como los perros".

Les pregunté entonces qué pasaría si no hubiese televisión. Respuesta: "Que no habría dibujos ni películas y estaríamos aburridos mucho rato".

¿Qué pasaría si no tuviésemos cabeza? Dijo uno: "Que seríamos monstruos como los de la Playstation".

¿Qué pasaría si nos vamos a la playa y nos perdemos? Muchos contestaban "que correrían para llegar a casa". Uno de ellos dijo: "lloraría muy fuerte para que viniese mamá".

¿Qué pasaría si mamá se pierde? "Que no comemos y que llamaría a la policía para que la buscáramos los dos".

¿Qué pasaría si no hubiera coches?

No se podría ir a sitios muy lejos.

Ahorraríamos mucho dinero.

No podríamos ir a la playa.

No habría humo en las calles.

La gente haría más ejercicio y engordaría menos.

Habría menos contaminación.

No habría accidentes de tráfico.

¿Qué pasaría si no hubiera relojes?

Llegaríamos tarde al colegio.

Comeríamos más tarde porque se nos olvidaría.

Nos iríamos a dormir cuando fuera de noche.

No tendríamos hora para acostarnos.

Cada niño vendría al cole a una hora.

No sabríamos en qué hora estamos en el mundo.

No sabríamos cuando abren los supermercados.

No sabríamos la hora de los dibujos animados.

¿Y si flotáramos en el aire?

Llegaríamos muy alto.

Alcanzar los aviones.

No nos romperíamos el cuerpo.

Volaríamos con Spiderman

Llegar a la luna.

Ver los pájaros en el cielo.

Volar.

Habría tiendas en el aire.

Se perderían los niños.

Salidas airosas. Cómo salir de situaciones nuevas e inesperadas. ¿Qué haré si me pierdo en una ciudad que no conozco?

Hay personas que saben reaccionar rápida y positivamente ante contingencias desfavorables. Otras, en cambio, se muestran indeci-

sas e, incluso, paralizadas ante cualquier desafío que exija prontitud y eficacia en la respuesta. Para adquirir esa necesaria capacidad de reacción es bueno que hagamos algunos ejercicios sencillos. *Como sois pequeños podemos empezar por este problema: ¿Qué haríais si os perdierais por la calle en un pueblo que no conocéis? Como quiero que agotéis vuestra imaginación iré cerrando las salidas que vayáis proponiendo. ¿Llamar a un guardia?: no hay guardia. ¿Llamar desde una cabina telefónica al móvil de vuestro papá?: no hay cabina (además no llegáis a descolgar el aparato), etc. etc.*

¿Por dónde saldríamos de la clase si no hubiera puertas?

Niño: Saldríamos por el cielo o por la ventana.

Maestra: Pero la ventana tiene rejas.

Niño: Se las quitamos.

Maestra: ¿Cómo?

Niño: Con un cuchillo y con unas tijeras.

Maestra: Y si no podemos porque no tenemos suficiente fuerza, por dónde salimos?

Niño: Por la otra puerta.

Maestra: ¿Y si no tenemos llaves?

Niño: Le hacemos un agujero.

Maestra: ¿Dónde?

Niño: En la barriga del buey (recuerda el cuento de Pulgarcito)

Maestra: Entonces, ¿dónde hacemos el agujero?

Niño: En el cristal.

Maestra: ¡Muy bien!

Mejorar productos o detectar fallos

¿Qué se puede añadir, quitar, cambiar, agrandar, reducir, etc. para que sea más útil? ¿Qué se le podría añadir o quitar a la silla de clase para que fuera más cómoda? ¿Qué defectos encontráis en el coche de vuestros padres?

¿Qué se le podría añadir o quitar a la silla de clase para que fuera más cómoda?

Quitar los palos por cosas de goma.

Ponerle un cojín.

Que tuviera ruedas.

Ponerle un botón para poder subirla y bajarla como la que tiene papá en la oficina.

Que fuera de goma blandita.

Que fuera como un columpio.

¿Qué defectos tiene el coche de tu papá?

Es muy viejo, y cuando mi padre corre mucho por la carretera echa mucho humo por el tubo de escape y hace: ¡broouummmmm! Mi madre siempre le regaña porque dice que el coche es muy feo y un día con tanto humo no vamos a ver la carretera y nos vamos a chocar con otro coche.

El peor defecto que tiene mi coche es que no tiene videojuegos, ni televisión para ver “los simpson”.

Que hay que echarle mucha gasolina para ir a los sitios y mi padre se gasta mucho dinero en verano para ir a la playa, aunque cuando vamos con mi madre nos lleva en el autobús y le da dinero al conductor para que podamos subirnos mi hermana Claudia y yo.

Que es muy pequeño y no caben todos mis juguetes.

Que no pueden meterse todos mis amigos del cole y yo quiero que se vengan algunas veces conmigo, aunque otras veces no.

Mi coche corre muy poco y a mi lo que me gusta es que haga trompos como los que salen en la tele.

Buscar causas. Retroceder en el hallazgo de las causas que provocan determinados fenómenos o situaciones.

El hallazgo de las causas era objeto de preocupación para los filósofos clásicos. El “porqué” de las cosas interesa muchas veces más que el “qué” de las cosas. En los tratados de periodismo se recomienda a los futuros redactores que, ante un hecho noticiable, indaguen el “qué”, el “cómo”, el “cuándo”, “el quién” y el “porqué”. Las causas explican los acontecimientos aunque, en no pocas ocasiones, son difíciles de descubrir. En cualquier caso se trata de un ejercicio muy estimulante que activa la reflexión y la imaginación. *¿Cuál es la causa, por ejemplo, de que haya tantos atascos en la circulación de una ciudad? Porque hay muchos coches, podemos responder. ¿Y por qué hay muchos coches? Porque... Y así, hasta donde podamos llegar.*

¿Cuál es la causa de que haya tantas casas? Porque hay muchas personas. ¿Y por qué? Porque hay muchas mamás. ¿Y por qué? Porque el mundo es grande. ¿Y por qué? Porque hay que compartir. ¿Y por qué? Porque tenemos muchas cosas. ¿Y por qué? Porque mamá me las compra. ¿Y por qué? Porque ella trabaja. ¿Y por qué? No lo sé.

¿Cuál es la causa de que haya tantos atascos?

Porque muchas personas están “pasmás”.

Porque los coches no pueden volar por el cielo como los aviones entonces tienen que esperar a que pase el coche que está delante, aunque lo peor es cuando hay mucha cola que parece que llega hasta el infinito.

Porque hay muchos semáforos y mi padre tiene que esperar a que la gente pase porque sino los atropella.

Seguro que todos los coches del mundo van al mismo sitio y se gasta la carretera.

Hay muchos atascos porque nadie quiere andar, mi madre es muy vaga y se monta en el coche para ir a todos sitios.

¿Y porqué pensáis que hay muchos coches?

Porque la gente tiene mucho dinero y los gasta en comprar coches.

Porque la gente los compra para ir al trabajo.

Mi padre tiene uno para ir a su trabajo y mi madre se ha comprado otro para llevarme al colegio y para ir a comprar.

¿Por qué creéis que llueve?

Porque hay alguien en el cielo que está llorando y las lágrimas son muchas y llegan hasta el suelo.

Porque así nos crece más el pelo y nos podemos hacer el peinado de la Barbie.

Llueve porque hace frío y se derrite el cielo.

Muchas veces llueve para que se lave el coche de mi padre que siempre lo tiene muy sucio, lo que pasa que cuando cae un chapetón se va la mierda para abajo y ya se quede limpio.

Llueve para usar los paraguas y ponerme las botas de agua que mi madre me compró en el Kids'Class.

Resolver problemas aplicando el método científico

La solución de problemas es un proceso por el cual un individuo identifica una solución problemática, formula un intento de explicación (hipótesis), verifica la posible hipótesis recogiendo y valorando los datos y llega a generalizaciones o reafirma la hipótesis. La investigación –en la que es posible iniciar a los niños pequeños- es esencialmente plantear preguntas y hallar respuestas. Para la investigación –como sostienen Logan y Logan (1980)- es básica la comprensión de los conceptos y del vocabulario empleado. Por ejemplo, la pregunta ¿"Qué hace que las flores crezcan"?, implica como objetivos para un niño de cuatro años que reconozca el vocabulario básico de las plantas: semilla, raíz, brote, regar, etc. De un niño de cinco años habría que esperar un grado de comprensión más elevado en tanto que no sólo reconoce los términos básicos son

que los aplica correctamente al hablar de las plantas. El inicio de la actividad investigadora en la edad infantil responde a una secuencia: 1º. El niño presta atención a la demostración del maestro; 2º. El niño describe los pasos del experimento que ha tenido lugar; 3º. Sigue las instrucciones dadas por el maestro cuando él mismo realiza el experimento y 4º. Planifica su propio experimento para descubrir la respuesta a su pregunta. Por ejemplo, sugiere colocar un trozo de nieve en diferentes sitios para comprobar la hipótesis de que “un trozo de hielo se funde cuando se lo pone en el interior”.

Resolver problemas representando papeles. Técnica del Role Playing.

Esta es una técnica para la solución creativa de problemas a través de la acción dramática. Está basada en la analogía personal, es decir, la identificación del sujeto con el problema objeto de estudio, vivenciándolo y expresándose desde él. Puede utilizarse en Infantil como juego dramático. Cuando se planea adecuadamente y los papeles se distribuyen con habilidad, los resultados pueden llegar a ser sorprendentes.

Un niño ha agredido a otro y le ha hecho daño (caso real conocido por todos los alumnos). ¿Qué hacer con el agresor? El maestro distribuye los papeles del siguiente modo: el agresor será el agredido y viceversa, otro alumno será el maestro y otro el director. Previamente se ha instruido por separado a todos los participantes de que tienen que vivenciar el papel que les corresponde con la mayor verosimilitud posible. El resto de los alumnos asiste a la representación, al final de la cual, se extraen unas conclusiones.

En este ejercicio, conseguimos un éxito sorprendente. Representamos el problema de un atasco en una ciudad. Los papeles que se repartieron fueron: coches, motos, peatones, guardias de tráfico... El resultado fue buenísimo y muy divertido.

Juegos escénicos. Representaciones libres en las que el niño explora su universo imitando las acciones y las características de las personas de su mundo. Por ejemplo, jugar a:

- Desarrollar actividades del hogar
- Comprar y vender en una tienda
- Transportar viajeros en un autobús
- Hacer de bombero, policía, etc.

Hemos jugado a que somos bomberos. Los niños se lo han pasado muy bien con este juego, han salvado muchas vidas, se han subido a pisos tan altos como el cielo y han apagado fuegos.

Que llevamos el coche de nuestro papá o nuestra mamá. En este juego, los niños han metido las marchas del coche, han adelantado una moto, por poco atropellan a una viejecita que estaba cruzando la calle sin mirar, y corren tanto que el coche empieza a volar por el cielo, se encuentra con un avión, lo saludan y lo persiguen hasta otro país.

Ahora somos padres y madres (he organizado distintos grupos y le he asignado a cada uno un papel dentro de la familia). Pues bien, algunos se han casado, otros han tenido muchos hijos y han cuidado de ellos, le han dado el biberón y la comida. Los papás iban al trabajo por la mañana y las mamás llevaban a los niños al colegio.

Han asumido muy bien su papel cada uno de ellos y que se han divertido muchísimo. Como me pidieron otro día que jugáramos a este juego decidí cambiar los componentes de los distintos grupos y que ellos mismos eligieran el papel que deseaban representar.

Que somos maestros. Ese papel les divierte muchísimo. Imitan acciones de su maestra, incluso cosas que yo les hago a ellos. Se van a la pizarra y explicotean cosas que se van inventando y que no se entienden muy bien. Cambian la voz y hacen gestos muy representativos.

Que somos bailarines y cantantes. Con este papel se vuelven locos, comienzan a cantar canciones que oyen en la tele, como por ejemplo “Antes muerta que sencilla”, las niñas se saben la coreografía. También cantan mucho y bailan la canción que ha estado de moda este verano que se llama “Baila Morena”. A algunos les encanta bailar agarrados y a otro sueltos.

Lista de atributos. Expresar los atributos (color, tamaño, forma, etc.) de una persona u objeto.

¿Cómo es la silla de la maestra?: Es verde y negra, con respaldo y más grande que nuestras sillas (Sara).

¿Cómo es la puerta?: Es verde y marrón, grande y de forma rectangular (Texano).

¿Cómo es la casita?: De color blanco, azul, amarilla y roja. Es de plástico, tiene una puerta y tres ventanas (Ángela).

¿Cómo es la pizarra?: Es de color verde, grande, tiene forma de rectángulo (Alberto).

¿Cómo es el perchero?: Es de color blanco y gris, pequeño con perchas, de forma rectangular (Juanito).

¿Cómo es el lápiz?: De color amarillo y negro, pequeño y es para escribir (Iván).

¿Cómo es la ventana?: Transparente de forma rectangular. (Santiago)

¿Cómo es la mesa del profesor?:

- Grande.
- Desordenada.
- Con muchos papeles todo revueltos.
- Verde.
- Con cuatro patas.
- A veces está sucia.

¿Cómo es tu maestra Carmen?

- Es buena, guapa y nos hace unos juegos muy divertidos.

- Juega con nosotros y no nos regaña nunca.
- Es muy graciosa, se ríe mucho y cuando lo hace le salen unos hoyillos en los mofletes.
- Es más grande que nosotros, pero parece una niña chiquitilla.
- Nos hace trenzas y nos hace cosquillas para que nos muramos de la risa.
- Canta muy bien y baila mucho.
- Yo la quiero mucho porque es muy buena.

El mago. Modificar las características de los objetos para que adquieran otra cualidad.

A todos nos gustaría poseer poderes especiales que nos permitiesen modificar la esencia o la apariencia de las cosas. Cogeríamos la varita mágica o los polvos de la madre Celestina, o pronunciaríamos las palabras misteriosas “Ponte al lao pelao que esto está chupao” y ¡zas! ya hemos convertido unos patines en una moto todo-terreno. Si bien es verdad que no disponemos de varita, ni de polvos, ni de palabras embrujadas, nada nos impide hacer uso de una herramienta “mágica” llamada imaginación. Con ella podemos resolver problemas como estos:

- * ¿Qué puedo hacer más largo para que sea más fuerte? Un spaghetti no, desde luego.
- * ¿Qué puedo hacer más alto para que sea más cómodo? Quizás un vagón de ferrocarril, o un coche o el rabo de una escoba.
- * ¿Qué puedo hacer silencioso para que sea más agradable? ¿Quizás al maestro?
- * ¿Qué puedo hacer eléctrico para que sea más limpio? Un coche, por ejemplo.

Y es que hacer el mago como hacer el indio está al alcance de cualquiera.

A la pregunta: ¿Qué puedo hacer más grueso para que sea más fuerte?, los niños contestaron: "un lápiz, un bolígrafo, un niño, un balón..."

Y a la pregunta: ¿Qué puedo hacer más silencioso para que sea más agradable?, respondieron: "un coche, un perro, a los padres..."

Analogía directa. Qué es como...

El radar se inspiró en el murciélago; los cristales indocrómicos en la madrepora; la imprenta en las prensas para pisar uvas y en los troqueles usados para la acuñación de monedas; la representación de la molécula de benceno, en una serpiente que se muerde la cola, la recuperación bursátil en una tabla de trampolín (cuanto más se flexiona hacia abajo, más se impulsa hacia arriba cuando se la libera). *Ahora tenéis que decir "qué es como una puerta que se abre". Un libro, por ejemplo.* Otra modalidad puede ser: "¿Qué es una tienda que no vende nada?", o "¿un ojo que no ve?".

Elementos comunes. Hallar semejanzas entre objetos o elementos distintos.

Vamos a descubrir en qué se parecen ciertas cosas. Por ejemplo, un coche y una bicicleta, o un trozo de hielo y un zapato.

Diferencias absolutas. Hallar objetos o elementos que no posean ningún rasgo en común.

Parece fácil, ¿verdad? Veamos, por ejemplo, "hielo" y "patata". ¿Se parecen en algo? Aparentemente no, pero si pensáis un poco os daréis cuenta de que ambos pesan, lo que significa que ya tienen un rasgo en común. Intentadlo con otros.

Avances técnicos. En qué medida nos beneficiamos de los avances técnicos: rueda, escritura, etc.

Hoy nos parece normal disfrutar de muchas creaciones del ser humano que nos hacen la vida más placentera o que nos ayudan a resolver problemas de muy variada naturaleza. Disfrutamos de la electricidad, del agua corriente, de libros u otros objetos. ¿Cuánto hemos ganado con estos avances? ¿Podríamos prescindir de alguno de ellos?

Escalas de valor. ¿Qué cualidades esperamos de personas u objetos?

¿Cómo os gustaría que yo fuera? ¿Cómo os gustaría que fueran vuestros amigos? ¿Cómo desearíais que fueran las aceras?

Usos inusuales. ¿Para qué otra función -aparte de la habitual- puede servir un objeto determinado?

Los ladrillos, por ejemplo, sabemos que se utilizan normalmente para construir paredes o muros o cualquier otro elemento de arquitectura. Pero, ¿podrían tener otras aplicaciones menos conocidas? Se me ocurre que un buen par de ladrillos podrían servir para sujetar libros en una estantería, para trazar líneas (un poco irregulares, eso sí) y para otras cosas más, incluso como arma arrojadiza. ¿Habéis comprendido el juego? Vosotros mismos podéis buscar usos originales para objetos o utensilios como un alfiler, una goma de borrar, un tenedor y todos los que se os ocurran.

¿Para qué puede servir una pluma?: Para hacer cosquillas, para adornar el pelo, para hacer una máscara, un collar.

¿Para qué puede servir una esponja?: Para rascarte, para hacer un muñeco, como barco, peluca para pintar.

¿Para qué puede servir una cuchara?: De pala, martillo, como espejo, micrófono, peineta.

¿Para qué puede servir un globo?: De pelota, muñeco, para hacer un perro, de rabo.

¿Para qué puede servir un vaso?: Para sujetar papeles, de catalejo, para hacer círculos, para guardar cosas.

¿Para qué puede servir un plato de cocina?: “Como sombrero, para jugar al frisbee, para rodarlo, para beber agua, para cargar arena...”

Dos categorías. Escribir nombres de objetos que pertenezcan a dos categorías.

Pensad en objetos o cosas que sean, a la vez, gordos y comestibles, altos y anchos, buenos y amargos, verdes y blandos...

Evocación. Contar lo que evoque una palabra.

¿Qué os viene a la cabeza cuando oís la palabra “vacación”?

Lo que no se puede hacer. ¿Qué no puede hacer normalmente un niño? ¿Y una vaca? ¿Y un tren? Escenificar las acciones siempre que sea posible y preguntar ¿por qué?

¿Qué no puede hacer normalmente un anciano?

- Saltar porque tiene las piernas flacas y se puede caer.
- Jugar al escondite, porque yo siempre se lo digo a mi abuelo y me dice que es muy viejecito para hacer eso.
- Bailar el “Antes muerta que sencilla.
- Correr una maratón, porque se asfixia y se cansa mucho.
- Hacer el pino.

Profesiones. Asociar las profesiones con las características de cada trabajo.

¿Qué personas trabajan de pie? ¿Qué personas usan uniforme para trabajar?

¿Qué personas trabajan de pie?: El butanero, el panadero, los cocineros, los bomberos, los albañiles, el pescadero, el peluquero.

¿Qué personas usan uniforme para trabajar?: El cartero, los cocineros, los bomberos, los farmacéuticos, los bomberos, el dentista, los pintores, los policías, el mecánico.

¿Qué personas trabajan sentadas?: Las dependientas, las secretarias.

¿Qué personas no usan uniforme?: Los agricultores, los abogados, las secretarias.

Diálogo. Imaginar diálogos entre elementos, objetos o seres que no se comunican.

¿Qué le diría la bicicleta al coche? ¿Qué diría la espalda a la mochila?

¿Qué le diría la carretera al coche?

- No me aplastes que me haces daño.

- No corras mucho que me despeinas.

- Corre, corre, que tengo mucha prisa.

- Coche, súbete a la carretera que te voy a llevar más lejos que al fin del mundo.

¿Qué le diría un árbol a una flor?

- Hola flor, eres muy pequeña pero eres muy bonita

- Si comes mucho y creces a lo alto te vas a poner tan grande como yo y podremos ser amigas, prestarnos la ropa y jugar a las casitas.

- ¡Hola florecita pequeñita! ¿Hace calor esta mañana?

- Flor, ¿comemos juntos la merienda y vemos la tele un ratito?

Impresiones finales de unas maestras que han aplicado muchas de estas actividades en sus clases de Infantil:

Como conclusión final me gustaría decir que creo que es muy importante que se trate de desarrollar en los niños el pensamiento creativo, pues de esta forma se puede contribuir de manera clara a un mejor desarrollo del niño, no solo como niño sino también como persona.

Creo que hay que aprovechar estas edades, pues los niños sienten una gran curiosidad por aprender, por descubrir cosas que pueden ser nuevas para ellos. No hay que ir muy lejos; el colegio es algo nuevo para ellos, pues han pasado de estar con la familia todo el día, a relacionarse con otros niños, con nuevas personas adultas, en este caso su maestro/a, y la impresión que se lleven en estas edades, va a marcarles de manera clara para el futuro.

La educación de los niños ha de hacerse lo más divertida y agradable posible, para que en un futuro sientan las mismas ganas de aprender, de descubrir, de indagar, de investigar.

Con la aplicación de este tipo de ejercicios, se puede comprobar que hay otras alternativas de aprendizaje que van más allá de la mera actividad plástica, que está muy bien para ciertas ocasiones, pero que se queda insuficiente en la mayoría de los casos, sobre todo si se les dice a los niños que tienen que dibujar y como han de hacerlo.

Personalmente, a mi el llevar a cabo este tipo de actividades con los niños, me ha resultado también muy divertido, pues he disfrutado viendo como los pequeños demuestran su gran capacidad de observación, la gran imaginación que tienen, y sobre todo las ganas de aprender y de participar que han mostrado todos.

Después de aplicar estos ejercicios he podido confirmar el extraordinario potencial creativo que poseen los niños. En cada una de las actividades de creatividad, ha habido una participación

sorprendentemente alta. La espontaneidad y la originalidad han estado presentes en cada una de sus palabras, gestos, acciones, aportaciones...

Considero que estos ejercicios se deberían aplicar en todas las aulas de Educación Infantil, suprimiendo un poco toda la rutina de las fichas. Estos ejercicios ayudan no sólo al desarrollo del pensamiento crítico, sino también en mi opinión al desarrollo como persona.

Los niños deben pensar, construir, idear nuevas cosas... y para ello son muy útiles los ejercicios de este tipo.

Por si todas las ventajas nombradas fuesen pocas, estos ejercicios hacen mucho más ameno y fácil el proceso de formación. Además, contribuyen a lograr una motivación alta y continua.

Ha sido una experiencia formidable porque he visto cómo los niños han disfrutado con las actividades realizadas. Comparto la idea que expone que la Escuela, a menudo permanece aislada del mundo que le rodea, encerrada en una urna, sin contacto con el exterior, y creo que en cierta medida es así porque observo como el maestro se olvida de muchos aspectos que forman parte de la vida de los niños y que son mucho más importantes que aprender a leer.

Creo que faltan ganas de innovar, el maestro se cierra en una dinámica y le resulta complicado investigar nuevos métodos para enseñar al niño desde otra perspectiva y las fichas que hacen a diario, no son el mejor camino para lograrlo.

En muchas ocasiones se busca lo más cómodo y no lo mejor y eso me parece un gran error. Pienso que el maestro nunca debe dejar de enseñar ni de aprender porque de él depende el futuro de muchos niños, que indefinitiva son nuestro futuro.

Ha sido un placer experimentar estos ejercicios creativos con mis niños y sobre todo, estoy segura que tanto ellos como yo hemos aprendido mucho y hemos aprendido juntos.

REFERENCIAS

- ACOSTA, M.A. (1987). *Aprender discurrendo*. Madrid. Paraninfo.
- BEAN, R. (1998). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid. Debate.
- CORKILLE, D. (1983). *El niño feliz. Su clave psicológica*. Barcelona. Gedisa.
- HEINELT, G. (1979). *Maestros alumnos-Alumnos creativos*. Buenos Aires. Kapelusz.
- LOGAN, L.M. y LOGAN, V. G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona. Oikos-Tau.
- MASLOW, A. (1987). *La personalidad creadora*. Barcelona. Barcelona. Kairós.
- MÚÑOZ, J. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona. Octaedro.
- ROGERS, C. (1984). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona. Paidós.
- TORRANCE y MYERS (1976) *La enseñanza creativa*. Madrid. Santillana

**A Profissão Docente No Séc. XXI e os
Desafios Da Coeducação: uma reflexão sobre
práticas docentes no espaço universitário
para uma cidadania democrática**

*Ana Paula Silveira Simões Pedro **

Resumo

A importância do papel do professor no séc. XXI enquanto agente de mudança nunca foi tão visível e tão decisivo para a formação de novas mentalidades como nos dias de hoje (Unesco,1996).Tal papel requer, por exemplo, a promoção de comportamentos de cidadania democrática que não estabeleça distinções entre rapazes e raparigas, mulheres e homens, quanto ao contributo de cada um na participação/construção de uma sociedade que, afinal, é de todos.Mas, apesar de, formalmente, a escola actual pretender ser uma escola democrática, a investigação tem demonstrado que esta, muito frequentemente, reproduz e fortalece os valores dos modelos tradicionais de género (Fernandes,1997;Thorne,1993).Neste sentido, intervir ao nível da formação inicial promovendo um paradigma alternativo – educador e professor reflexivo - , reveste-se de uma importância crucial pelas repercussões daí provenientes ao nível do(s) projecto(s) interventivo(s) nas futuras escolas de cada um. Foi o que procuramos fazer através da nossa proposta de coeducação no espaço universitário na disciplina de Ética e Educação para a Cidadania, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipos/igualdade de oportunidades; coeducação/género; cidadania democrática

*Doutora em Filosofia da Educação, Mestre em Filosofia do Conhecimento,
Professora do Departamento de Ciência da Educação da Universidade de Aveiro.

(Portugal) apedro@dce.ua.pt

Abstract

The importance of the teacher's role, seen as a change agent, during the 21st century, had never been so visible and so decisive for the formation of new minds as we can see nowadays (Unesco, 1996). Such role demands, among other things, the promotion of democratic citizenship behaviors which do not establish distinctions between boys and girls, men and women, as to their contribution in the participation / construction of a society which, above all, belongs to everybody. But, formally speaking, besides having the intention of being democratic, the school of the present has conveyed to frequently reproduce and strengthen the values from the traditional models of gender, as our investigation has shown (Fernandes, 1997; Thome, 1993). In this way, interfering in the level of the initial formation by means of promoting an alternative paradigm – educator and reflective teacher – seems to have a crucial importance as to the resulting repercussions in the level of the intervention project(s) in the future schools. This was what we tried to do with our proposal for a co-education in the university space, in the subject matter called Ethics and Education for Citizenship, at the Education Sciences Department from Universidade de Aveiro.

KEY-WORDS: stereotypes / equality of opportunities; co-education / gender; democratic citizenship

A profissão docente e os desafios da coeducação

Os novos desafios éticos e cívicos que a sociedade coloca à escola de hoje exigem cada vez mais que esta seja uma escola implicada e comprometida com os contextos sociais e culturais em que se insere, que forme cidadãos cultos, participantes e activos capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática mais justa, equitativa e solidária.

Deste modo, a formação dos sujeitos deverá ser potenciadora de processos de formação reflexiva e crítica sobre a natureza e sentido dos fenómenos que ocorrem em torno de si, dos comportamentos e das atitudes, dos estereótipos³ e dos preconceitos, bem como da natureza da interacção das relações humanas entre rapazes e raparigas, por exemplo, na sala de aula. (AAVV:2000)

São vários os documentos que, a este propósito, sublinham a necessidade de introduzir a problemática do género no âmbito da formação inicial de professores: a resolução do Conselho de Ministros da Comunidade Europeia (1985), (85/C166/01), a qual considera que os “*estabelecimentos educativos são um lugar privilegiado para conduzir uma acção eficaz em favor da igualdades de oportunidades entre raparigas e rapazes*”.

De assinalar, ainda, uma outra resolução do Conselho de Ministros de 31 de Maio de 1990, a qual chama a atenção sobre a necessidade de incluir a problemática da pedagogia da igualdade de oportunidades na formação inicial e contínua de professores como área prioritária, por reconhecer que os professores têm um papel fundamental a desempenhar no estabelecimento e na promoção da

³ Estereótipos de género são entendidos como um sistema de crenças generalizadas e socialmente valorizadas acerca dos traços e dos papéis específicos do homem e da mulher, aprendidos e veiculados pelo processo de socialização (Amâncio;1994). I.é; os estereótipos de género incluem as representações acerca do que os homens e as mulheres devem ser e fazer. Assim sendo, a adopção de comportamentos esperados socialmente e o empenhamento preferencial nas actividades apropriadas ao seu género fazem com que rapazes e raparigas tenham experiências distintas, o que se poderá repercutir no seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e afectivo. (AAVV;1999)

igualdades de oportunidades. Essa formação do professor reflexivo procuraria desenvolver neste não só uma maior consciência crítica sobre esta temática, como também, a aquisição de competências necessárias para atingir esse objectivo.

No entanto, não é esta a realidade com que nos deparamos na maior parte das escolas⁴, dado que estas continuam a exercer uma forte influência na disseminação dos estereótipos de género (Fernandes;1987; Thorne;1993), facto que não deixa de ser paradoxal, uma vez que a escola deveria constituir-se como agente favorável ao desenvolvimento integral do sujeito em toda a sua diversidade.

A transmissão e o desenvolvimento de estereótipos de género no âmbito da instituição escolar actua de um modo subtil e indirecto, quer através do grupo de pares, quer através das atitudes de interacção diferenciais que os professores adoptam para com os rapazes e as raparigas e no respectivo *feedback* pedagógico que atribui a uns e a outros; quer sobre o modo como o professor apresenta os conteúdos, bem como as expectativas que tem sobre as alunas e os alunos⁵; quer, ainda, através de algumas expressões e tonalidades muito subtis da linguagem, expressões de rosto, quer, por último, através de exemplos de representações de papéis sociais que aparecem ilustrados nos manuais escolares⁶ e a organização do espaço escolar. (AAVV:2000)

⁴ Na verdade, tal como Henriques refere, “embora a nossa escola tenha de há muito assumido a coeducação, na realidade essa perspectiva traduziu-se, apenas, no facto de termos um ensino misto, mas não teve outras consequências mais profundas. De facto, todo o curriculum escolar transmite modelos androcêntricos na medida em que a nossa escola é tecnicizante ou profissionalizante. Ou seja, preparar para a vida é tomado pelo sistema de ensino apenas na dimensão profissional”. Mais adiante, acrescenta: “parece evidente que os conteúdos disciplinares e os manuais escolares continuam a ignorar os contributos específicos das mulheres...não fazem intervir o debate crítico sobre a relação sexo/género; não tomam em consideração o sexismo nos sistemas de comunicação verbal e não verbal; não têm cuidado de escolher textos cujas autoras sejam mulheres; ignoram a imensa diversidade do tecido social e continuam a representar os heróis estereotipados de sempre...É necessário, pois que a dinâmica da escola seja repensada em todas as suas dimensões...decidida a converter aquilo que tem sido até hoje um ensino misto numa verdadeira coeducação”. (1994:26,28-29)

⁵ De acordo com alguns estudos, “os estereótipos de género poderão levar os professores a perceberem de forma diferente os seus alunos, rapazes e raparigas, e a formar, em geral, expectativas mais elevadas em relação aos rapazes, nas actividades tipicamente masculinas, e em relação às raparigas, nas actividades tipicamente femininas”. (AAVV;2000:26)

⁶ A este propósito, para um maior aprofundamento sobre os manuais escolares e a manutenção dos estereótipos de género veja-se Martelo, M. 1999. A escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares. CIDIM. Lisboa.

No que respeita à avaliação do nível de desempenho masculino e feminino quanto à realização de diversas actividades, sabe-se que os estereótipos de género influenciam significativamente a percepção da competência que cada um tem no desempenho de tarefas cognitivas e motoras (Block;1983) e que esta questão tem implicações a nível educativo, já que a percepção da própria competência interfere na motivação e no empenho da actividade. (Bandura;1977)

As investigações também demonstram que os estereótipos de género não regulam os comportamentos masculino e feminino com a mesma intensidade (Archer;1984), na medida em que, normalmente, as percepções sobre as raparigas e os seus comportamentos são sempre muito mais flexíveis do que em relação aos rapazes, pois estas são menos criticadas que os rapazes se demonstrarem comportamentos menos próprios do seu género.

Constatamos, assim, que a escola, nos seus mecanismos, conteúdos, práticas e vivências, afigura-se como assimiladora, transmissora e reprodutora de comportamentos, atitudes e conteúdos marcados pela desigualdade de género, o que contribui para obstaculizar uma formação do ser humano pautada pela intencionalidade da diversidade.

Por outro lado, também não podemos deixar de constatar, ainda que muito paradoxalmente, que a maioria das propostas educativas para a igualdade de oportunidades parte de um modelo baseado no paradigma da debilidade dado que ainda concebem a igualdade de oportunidades como se de uma carência por parte das mulheres se tratasse, sendo elas que têm de aceder a outras carreiras profissionais, apropriar-se de atitudes mais competitivas, idênticas às dos homens.

De acordo com Colmenares, (1999:111), a construção assimétrica e hierarquizada do que se supõe dever ser um homem ou uma mulher está relacionado com a teoria psicológica da “similitude

percebida”, segundo a qual o grupo mais valorizado considera que os outros se devem parecer com ele e não o contrário. Neste sentido, o género masculino considera normal que o grupo feminino se queira parecer com ele, negando a incorporação de alguns elementos do modelo feminino, uma vez que os considera inferiores.

Face a esta posição, os contributos actuais da crítica feminista puseram em causa características de personalidade que se consideravam inatas e específicas de um determinado género e que, produto de uma construção social que permaneceu ao longo da história foi configurando o imaginário colectivo de gerações e gerações. Ora, neste imaginário predominam juízos assimétricos sobre a atribuição de determinadas características a homens e a mulheres. (Idem:113)

Todavia, uma análise mais profunda da realidade partiria de uma tripla consideração, tal como assinala Sandra Harding (1993), que assinalasse a importância do papel que desempenha o simbolismo de género, a estrutura de género e o género individual⁷

É de registar, no entanto, que uma análise parcial de cada um destes processos remete-nos para uma concepção deficitária e incompleta das mulheres, cuja esta tendência leva a esquecer a complexidade da questão favorecendo exclusivamente a perspectiva das dualidades, o que revela a força que os paradigmas têm na veiculação de uma determinada realidade.

Mas, apesar de, como anteriormente referimos, a escola transmitir estereótipos de género, e se constituir como espaço de exercício de vida comunitária orientada por concepções estereotipadas de feminilidade e de masculinidade contribuindo, deste modo, para obstaculizar uma formação do ser humano pautada pela

⁷Enquanto o simbolismo de género se refere a determinadas características de género relacionadas com situações que nada têm a ver com isso (ex: a natureza é feminina e a ciência é masculina); a estrutura de género associa como sendo natural a organização e delimitação social do trabalho do âmbito público (homens) e do privado (mulheres), e o género individual permite-nos saber como se produzem as diferentes discriminações e suas consequências nas vidas e nas profissões.

intencionalidade da diversidade, consideramos que a escola poderá, igualmente, promover o desenvolvimento de contextos alternativos respeitadores das necessidades reais das crianças e dos jovens.

Assim sendo, face ao reconhecimento de experiências que revelam a transmissão de um padrão de relações assimétricas entre géneros protagonizadas pela escola, esta deverá procurar exercer uma intervenção crítica, no sentido de repensar a organização da cultura escolar, bem como das práticas das relações educativas.

Em todo este processo, é também para nós evidente que o professor ocupa um lugar preponderante nesta mudança que se pretende e que, por isso, a reflexão e a análise crítica da sua prática podem, efectivamente, levar à modificação e à alteração dos seus padrões de interacção e ao estabelecimento de contextos de aprendizagem potenciadores de uma igualdade de oportunidades efectiva. (AAVV;1999)

Por tudo o que afirmamos, consideramos fundamental promover nos sistemas de formação inicial e contínua de professores e educadores, momentos de reflexão e de análise crítica sobre o conhecimento e as práticas sociais, susceptíveis de induzir alterações consciencializadas como forma de ultrapassar os estereótipos e de se compreenderem e respeitarem as diferenças.

Para tal, e em nosso entender, é imprescindível proceder à desconstrução de imagens e conceitos estereotipados e modeladores do pensar, do sentir e do agir educativo, facto que esteve sempre presente no nosso programa de *Ética e Educação para a Cidadania*.

Por isso, introduzir a problemática da questão de género no âmbito da formação inicial de professores do 1º ciclo e de educadores de infância - futuros agentes do processo educativo e da mudança de mentalidades – representa, para nós, algo mais do que apresentar um tema ou um capítulo no currículo de formação.

Trata-se, em última análise, de uma ruptura epistemológica com o conhecimento tradicional ao questionar a objectividade e a universalidade daquele; trata-se de questionar e de problematizar alguns aspectos da vida quotidiana das aulas (conteúdos prioritários escolhidos, escolha de manuais, a organização curricular da sala de aula; natureza das interacções sociais...) no sentido de promover práticas que permitam um exercício efectivo da cidadania.

De seguida, gostaríamos de apresentar algumas reflexões que culminam numa proposta de intervenção ao nível da formação de professores e educadores, com o intuito de explorar estratégias pedagógicas que compensem os efeitos negativos resultantes dos estereótipos de género e que consigam desenvolver nos alunos e nos professores a consciência do significado sócio-cultural e educativo que representa o princípio da igualdade de oportunidades, bem como a promoção de competências para a intervenção na vida futura profissional.

Pensamos que o processo de formação de professores e educadores deve privilegiar este nível de análise e de intervenção, contribuindo para a formação de cidadãos solidários e cooperantes, conscientes das semelhanças e respeitadores das diferenças capazes de contribuir para uma sociedade que seja cada vez mais democrática.

Estereótipos de género: uma proposta de intervenção na formação em espaço universitário

A experiência realizada em *Ética e Educação para a Cidadania*⁸ da Licenciatura do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, Portugal,

⁸ *Ética e Educação para a Cidadania* é uma disciplina do 3º ano da Licenciatura do Ensino Básico 1º ciclo da Universidade de Aveiro, Portugal, criada desde 1998, e cuja leccionação é assegurada pelo Departamento de Ciências da Educação daquela universidade. Esta disciplina também faz parte do plano de estudos dos Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, destinada a um público com alguns anos de docência. Enquanto no 1º caso se favorece o questionamento das questões de género direccionado para a prática futura e para o conhecimento de uma realidade relativamente próxima baseado na teoria, no 2º caso, dá-se primazia à reflexão da prática e à revisitação dos pressupostos que lhe estão subjacentes à luz da teoria. Em alguns momentos e, sempre que possível, o contacto e a partilha de experiências entre um público e outro verifica-se e revela-se benéfica.

permitiu uma abordagem contextual da temática da igualdade de oportunidades. Esta surgiu a propósito dos conceitos de Justiça distributiva de J. Rawls e P. Ricoeur, sobre ética em Lévinas, Nietzsche, Sartre e Hans Jonas, entendidos como noções referenciais para a dimensão social, cultural e educativa do pensar e agir ético. Esta dimensão também foi explorada em diversos autores da antiguidade grega como Platão, Aristóteles e, mais tarde, Comênio, no âmbito de outra disciplina de *História e Filosofia da Educação* onde as questões da coeducação começaram a ser identificadas e debatidas.

A finalidade das diversas actividades propostas que apresentámos durante a leccionação de *Ética e Educação para a Cidadania* consistiu em, através da investigação, construir uma alternativa que capacitasse a escola de uma resposta respeitadora e promotora de uma realidade verdadeiramente plural e diversamente participada. Assim sendo, a mudança de paradigma cultural impunha-se como eixo referencial das actividades: partiu-se do pressuposto fundamental que a escola poderia contribuir para o desenvolvimento de um paradigma da igualdade e da diversidade.

O referencial ético subjacente à investigação era a equidade, quer como suporte da diferença, condição essencial à garantia da igualdade de oportunidades, quer como garantia do desenvolvimento da relação “ser-no-mundo” (Heidegger), condição de base para a Cidadania democrática.

A nossa proposta de actuação compreendeu três fases distintas e sequenciais, mas complementares entre si: 1) a realização de um percurso investigativo que, através da revisão da literatura existente sobre o assunto, possibilitasse aos alunos a tomada de consciência dos estereótipos de género, bem como da consensualidade sócio-cultural do seu conteúdo e das suas conotações valorativas, analisadas de um modo geral, e, em particular, as associadas à profissão de educador/professor; um percurso investigativo que lhes permitisse moverem-se num conjunto de abordagens teóricas so-

bre o desenvolvimento de estereótipos de género; as ideologias subjacentes à construção dos padrões de comportamento feminino e masculino; 2) a realização de um percurso investigativo que aproximasse os alunos da realidade da sua prática profissional futura, obtendo daí os benefícios de um maior conhecimento daquela bem como uma maior capacidade de intervenção no terreno, e proporcionando o desenvolvimento de uma atitude mais crítica e mais reflexiva sobre a presença e influência dos estereótipos de género que se manifestam em toda a sua diversidade em contexto educativo; 3) identificação de formas de intervenção potencialmente promotoras de mudança nos contextos educativos; eventual produção de materiais didácticos sob o forte domínio da criatividade; apresentação de propostas sobre diferentes formas de organização do espaço escolar; estabelecimentos de regras de funcionamento mais democráticas e participativas e não tanto discriminadoras.

Era necessário, em nosso entender, que, ao nível da formação inicial, fizessem a experiência de observação, reflexão e debate sobre a presença de estereótipos não só em contexto educativo, mas também no referente aos contextos social e cultural. Da mesma forma, era igualmente importante sensibilizar para a mudança de paradigma, corrigindo práticas não reflectidas, efectuando rupturas em relação a ideias anteriormente definidas, revisitando (prê)conceitos sedimentados.

Neste sentido, propusemos a realização de trabalhos de investigação que se caracterizavam por duas partes essenciais; a primeira, que consistia na recolha de dados teóricos, como acima referimos. Nesta fase, poderiam ainda recorrer a materiais pedagógicos utilizados em contexto escolar, tais como; a análise crítica de livros ou manuais escolares, filmes, transparências; reflectir sobre a organização do espaço escolar nas várias dimensões que apresenta (recreio, sala de convívio, sala de computadores...).

A segunda parte do trabalho de investigação tinha por objectivo a recolha de dados da prática pedagógica (inquéritos, entrevistas) sobre

a forma como, por exemplo, a questão dos estereótipos era efectivamente tratada em contexto de sala de aula pelas professoras que se encontravam há mais tempo na sua actividade profissional, mas também, em alguns casos, era requerido o ponto de vista dos alunos.

Esta segunda fase era colmatada por uma análise crítica e reflexiva da recolha dos materiais anteriormente recolhidos tendo presentes algumas das seguintes questões: Como e de que modo é que o/a professor/a se relaciona com o feminino na sua sala de aula?⁹

Quais as verdadeiras intenções educativas subjacentes à organização do espaço escolar e na sala de aula no Jardim de Infância, por exemplo?¹⁰

Como são percebidos pelas crianças e pelos professores os diversos materiais escolares, as tarefas e actividades quanto à sua apropriação de género?

De que modo essa percepção influencia as suas escolhas, as suas preferências e comportamentos?

Ainda no contexto da cultura escolar, quais são os processos de transmissão e conservação da desigualdade de oportunidades e quais são os mecanismos veiculadores da promoção da igualdade de oportunidades?

De assinalar que as vertentes de investigação que enquadraram a disciplina referida privilegiaram professoras e educadores do Ensino Básico 1º ciclo e Educação de Infância, facto que permitiu obter in-

⁹ Na verdade, os estereótipos de género podem distorcer a representação que o professor possui da(o) aluna(o), levando-o a formar expectativas erradas quanto ao nível de desempenho dos mesmos. Essas expectativas influenciam as auto-percepções dos alunos bem como as suas expectativas de sucesso contribuindo-se, assim, para a desigualdade de oportunidades de aprendizagem. Exemplo disso, são os livros e manuais escolares que apresentam modelos estereotipados, alguns materiais pedagógicos que incentivam claramente a dicotomização de comportamentos, as estratégias de formação de grupos e a própria organização do espaço escolar.

¹⁰ Com efeito, se consideramos que por volta dos 2-3 anos as crianças já detêm um conhecimento mínimo sobre as actividades que são dos rapazes e as que são das raparigas (Huston;1983: Ruble;1988), a existência de “cantinhos” (das bonecas e das garagens) no Jardim de Infância, transmite e reforça o comportamento culturalmente diferenciado, incentivando comportamentos padronizados de acordo com o género e limitando enormemente a participação das crianças.

formações relativas a representações e práticas no âmbito da coeducação.

Esta parte é concluída com uma reflexão final crítica e com a indicação de algumas propostas de solução para eventuais questões que surgissem relativamente à igualdade de oportunidades, constituindo-se como um contributo para ultrapassar as contradições entre um discurso de denúncia das desigualdades dos actores situados em contexto educativos e as práticas educativas dos mesmos que desenvolvem e reforçam desigualdades sociais, particularmente as de género.

Após a elaboração dos trabalhos de investigação, segue-se a sua apresentação e discussão em grande grupo, a qual deverá fazer referência às implicações educativas decorrentes das diferenciações baseadas no género.

Deste modo, os alunos analisam e reflectem sobre a forma como são resolvidos os conflitos que acontecem na sala por parte dos professores em relação aos rapazes e às raparigas; reflectem sobre o modo de distribuição de tarefas na sala de aula; quais as estratégias utilizadas na formação de trabalhos de grupo; qual a qualidade de interacção do/a professor/a para com os rapazes e as raparigas, mas também, por parte dos alunos entre si¹¹

Aquando da discussão em sala de aula de casos práticos nos quais se colocavam dilemas éticos, procurou-se, também, chamar a atenção de situações que não se enquadravam nos estereótipos habituais ou mais comuns, de modo a permitir aos alunos o exercício de uma reflexão mais aprofundada sobre os modelos e os *clichés* relacionados com as questões de género.

¹¹ Num estudo realizado a alunos dos 1º ciclo do Ensino Básico conduzido por Henriques (1994), perguntou-se quais as profissões que os rapazes atribuíam às raparigas e vice-versa. Os resultados evidenciaram que as profissões escolhidas pelas raparigas ou pelos rapazes para as raparigas envolviam sempre trabalho manual ou o ensino; a profissão professor nunca era escolhida para o sexo masculino nem pelo sexo masculino. Estes resultados, seguidos de debate com as crianças, permitiram concluir que as ideias sobre os sexos não eram fortuitas; “pelo contrário, correspondem a atitudes muito firmes da parte de rapazes e raparigas porque foram absolutamente reafirmadas”. (Henriques;1994:58)

Com a apresentação dos trabalhos para o grande grupo, pretendia-se desenvolver um processo que exigia a partilha dos resultados dos trabalhos realizados pelo/as aluno/as sobre as questões de género, através da sua discussão e análise, alargando posteriormente o diálogo aos restantes alunos das licenciaturas.

Entre muitas outras temáticas, procurou-se analisar qual a perspectiva da Constituição da República Portuguesa em termos de género, por exemplo, desde o Estado Novo até aos dias de hoje; qual o verdadeiro sentido das igualdades de cidadania entretanto adquiridas; o direito à educação como um direito humano e as condições das mulheres através do mundo, nomeadamente na Ásia e Extremo Oriente; o peso das tradições culturais que se abatem sobre as mulheres na África, a violência cultural, social, educativa, doméstica, explicando que em todos os países há um contexto geográfico, demográfico, religioso e cultural que contribui para a permanência da assimetria educacional de formação e desenvolvimento entre homens e mulheres.

Algumas considerações sobre as actividades e as estratégias de intervenção

Conscientes da relação entre educação e desigualdade de oportunidades e da importância de promover uma perspectiva de género que compreendesse em si mesma a totalidade da análise educativa, bem como o papel-chave que o professor desempenha em tal processo, assumiu-se a necessidade, no âmbito da formação inicial e continuada, de introduzir várias propostas de pesquisa e investigação que se pautassem pela identificação de atitudes estereotipadas caracterizadas pela desigualdade de oportunidades, identificando, ao nível da organização escolar, do exercício pedagógico e da relação educativa, pontos de desigualdade de oportunidades.

Concluiu-se que, no que diz respeito à formação inicial e contínua de educadores e professores, a relação pedagógica e a organi-

zação escolar são percursos formativos de tal ordem significativos que devem privilegiar o princípio da igualdade ensaiando, nos seus diversos modos os sentidos, os conteúdos, as metodologias e os materiais a serem promovidos nas práticas educativas dos futuros educadores e professores.

Tal como Monge, Cañamero e Rosário (2001), tomámos como pressupostos alguns princípios orientadores da disciplina de *Ética e Educação para a Cidadania*, a saber: 1) o papel da escola como subsistema cultural que encerra em si contradições entre o que faz e o que deve fazer, i.é; por um lado, apresenta-se como promotora de igualdades ao nível dos princípios que a legitimam e, por outro, reproduz estereótipos sexistas decorrentes do enquadramento da organização escolar e das práticas desenvolvidas; 2) face ao interesse sublinhado pela formação dever-se-ão observar rupturas epistemológicas com os paradigmas tradicionais atrás enunciados, saber construir a mudança de atitudes e de práticas que introduzam inovação nos contextos e preparar para a coexistência e intervenção numa sociedade também ela em constante mutação; 3) fazer uso da criatividade como uma estratégia de mudança das representações, atitudes e comportamentos face às questões de género no combate aos estereótipos, rigidez de pensamento e de aculturação, revolução nos modos de pensar e agir na prática. (Monge, Cañamero e Rosário (2000))

Quanto às estratégias de intervenção, podemos afirmar que, de um modo geral, corresponderam às experiências investigativas que visavam, primeiramente, desocultar o(s) modo(s) como se presenciavam as condições conducentes à desigualdade de oportunidades no contexto escolar, mas também tinham por objectivo primordial despertar para uma nova consciência democrática¹² e para os seus modos efectivos de convivência participada.

¹² Com efeito, e a exemplo do que acabamos de referir, reconhecemos como uma necessidade cada vez mais premente e fundamental dos dias de hoje, reflectir sobre o(s) modo(s) de funcionamento da democracia, quando confrontada com novos problemas, bem como acerca da forma como se dá a participação de todos seus membros em igualdade de circunstâncias. Nesse sentido, afigura-se-nos possível/desejável desenvolver um projecto cujo temática estabeleça uma relação entre as mulheres, a cidadania e a democracia, e avalie do grau de participação daquelas numa sociedade que se pretende cada vez mais democrática.

Da mesma forma que em Peças e Santos (2001), o que se pretendeu em termos de intervenções concretas foi o seguinte: criar um espaço de reflexão sobre a problemática em questão; adquirir competências críticas quer sobre a leitura dos currículos quer sobre a interpretação dos manuais escolares; desconstruir alguns estereótipos identificados, de modo a libertar a explicação e a interpretação de uma certa clausura unidimensional; desocultar representações e acções que dão continuidade e permanência à desigualdade de oportunidades conduzindo, conseqüentemente, a uma restrição do exercício de cidadania; reconhecer os factores (políticos, culturais, históricos, religiosos, económicos...) que, em interacção, subtil ou declarada, produzem e justificam a desigualdade; analisar as práticas pedagógicas à luz da coeducação; questionar a indiferença que grassa relativamente a esta problemática; ensaiar a construção de currículos flexíveis e participados.

É possível verificar, assim, que no plano da execução recorreremos a um conjunto diversificado de propostas de trabalho que foram por nós consideradas como adequadas ao reconhecimento da necessidade de formação dos sujeitos no domínio de uma cidadania democrática paritária.

Paralelamente, em função da especificidade das intervenções multiplicaram-se as modalidades de desenvolvimento de actividades de pesquisa a realizar pelos e com os alunos: observação directa; exposição teórica sobre a problemática; análise e comentário de textos; trabalhos realizados pelos alunos; inquéritos (por questionário ou por entrevista); discussões dirigidas por professores e/ou alunos.

Estiveram na base da nossa actuação os seguintes objectivos: conhecimento e utilização das fontes de informação; aquisição de estratégias pessoais de análise e de postura crítica de género, a fim de estarem habilitados a descodificarem as mais óbvias estratégias de representação desigualitária dos livros e material audiovisual para crianças e jovens; construção de um pensamento crítico face à realidade sócio-cultural que os cerca; recolha, leitura, identificação e

construção de estruturas argumentativas favoráveis à promoção da igualdade; reconhecimento das dificuldades; aquisição de competências para intervir qualitativamente na realidade e a capacidade de procederem à reconstrução desses livros/materiais audiovisuais, numa perspectiva igualitária.

No âmbito da formação inicial e complementar de professores e educadores, e em consonância com Silva, Cardona e Tavares (1999), procedeu-se a uma apresentação panorâmica sócio-histórica da literatura infanto-juvenil relacionou as condições sociais de produção dos textos com os respectivos universos de representação dessa literatura, enfatizando a que ponto as questões de género determinaram conteúdos e formas, como acontece no conto de fadas de autoria feminina do séc. XVIII (obsessivamente centrado na questão do dote) e no conto sentimental novecentista (que trabalha a ligação entre a clausura feminina e excesso maternal). Procedeu-se, ainda, ao esclarecimento de alguns conceito-chave do discurso feminista contemporâneo (género, paridade, igualdade de oportunidades); exercitaram-se práticas de investigação crítica continuada de materiais áudio e livros, técnicas de reconhecimento e análise de representações de raça, género, classe, orientação sexual nas narrativas para a infância e juventude, assim como de representações de temas sensíveis nas narrativas para a infância e juventude, como a dor, a sexualidade, a violência, a morte ou a diferença.

Quanto à documentação podemos afirmar que utilizamos estratégias diferentes para melhor servir os objectivos, desde filmes/vídeo, à Internet, textos.

Estes estudos permitiram chegar, de um modo geral, ao reconhecimento satisfatório da importância atribuída à escola e à formação inicial na promoção da igualdade de oportunidades.

Mais concretamente, quanto aos estudos sobre representações das crianças a frequentar quer o jardim de infância quer o 1º ciclo

do ensino básico, permitiram constatar o seguinte: as crianças estão muito atentas às questões de desigualdades entre sexos; o desconhecimento por parte das professoras/educadoras envolvidas no que diz respeito aos conceitos e ideais das crianças relativamente às questões de género; as técnicas de criatividade como instrumento de formação permitem mobilizar para um determinado questionamento que implica um processo de aprendizagem, através do qual as crianças vão reflectindo e modificando a sua opinião sobre ideias feitas, decorrentes da sua socialização familiar sobre o papel social atribuído ao homem e à mulher.

Conclusões

Repensar e problematizar a realidade circundante, o aluno e a própria escola, reconhecer a influência dos condicionalismos, ambiguidades e conteúdos que, não obstante o regime coeducativo, reproduzem determinadas interpretações e leituras do mundo perpetuadoras de modelos comportamentais radicados em estereótipos negadores da igualdade de oportunidades, constitui um forte desafio para o professor do século XXI que sabe poder contribuir para uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática.

Contudo, a reconfiguração do modelo escolar que visa operar uma ruptura epistemológica com os paradigmas hegemónicos de interpretações exclusivas da realidade, não é um exercício que seja alheio ao peso que a família, os *mass media* e a sociedade, em geral, têm na reprodução e conservação de modelos estereotipados.

Mas, em nosso entender, também não é uma tarefa impossível de realizar, na medida em que a implementação do princípio da igualdade de oportunidades em contexto educativo representa uma resposta excelente sobre os obstáculos que dificultam a relação diversificada do ser humano.

REFERÊNCIAS

- AAVV. 2000. *Actas do Seminário Internacional*. Coeducar para uma sociedade inclusiva. CIDM. Lisboa.
- AAVV. 1999. *Actas do Seminário Internacional*. Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática. CIDM. Lisboa.
- BANDURA, A. 1977. *Social learning theory*. Prentice Hall. New York.
- COLMENARES, C. 1999. Repensar el género: propuestas para el curriculum de formación del profesorado. 107-131. *Actas do Seminário Internacional*. Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática. CIDM. Lisboa.
- FERNANDES, J. V. 1987. *A escola e a desigualdade sexual*. Livros Horizonte. Lisboa.
- HARDING, S. 1993. *The science question in feminism*. Cornell University Press. New York.
- HENRIQUES, F. 1994. *Igualdades e diferenças*. Propostas pedagógicas. Porto Ed. Porto.
- HUSTON, A. C. 1983. Sex typing. 387-466. *Handbook of child Psychology*. New York.
- MARTELO, M. 1999. *A escola e a construção da identidade das raparigas: o exemplo dos manuais escolares*. CIDIM. Lisboa.
- MONGE, M. & CAÑAMERO, G. & ROSÁRIO, M. 2000. *Criatividade na coeducação*. Uma estratégia para a mudança. CIDIM. Lisboa.
- PEÇAS, A. & SANTOS, M. 2001. Igualdade de oportunidades e cidadania democrática. 127-142. *A profissão docente e os desafios da coeducação*. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras. CIDIM. Lisboa.
- RUBLE, D. N. 1988. Sex-role development. 411-460. *Developmental psychology: an advanced textbook*. Lawrence Publishers. New Jersey.
- SILVA, A. & CARDONA, M. & TAVARES, T. 1999. *A narrativa na promoção da igualdade de género: contributos para a formação de educadores de in*

fância. 237-249. Actas do Seminário Internacional. Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática. CIDM. Lisboa.

THORNE, B.1993. Gender play: girls and boys in school. Open Press University. Buckingham.

**Educação, Cidadania e Desenvolvimento:
novas fronteiras, novos desafios**

*Manuel Barbosa**

Resumo:

Discutimos neste texto a conveniência de reformular os conceitos de educação, de cidadania e de desenvolvimento e levamos a cabo essa tarefa em três andamentos discursivos. No primeiro, consideramos as novas fronteiras do desenvolvimento humano e sublinhamos que esse conceito se redefine em função da afirmação das liberdades culturais. No segundo, reconceptualizamos a cidadania atendendo a essa nova perspectiva do desenvolvimento humano, tornando-a mais sensível às diferenças culturais. No terceiro, finalmente, apresentamos as implicações dessas reformulações no plano da educação, remetendo esta para outras acções e outros empenhamentos, nomeadamente em termos de aprendizagem de novos valores e de novas formas de pensar, o que se traduz, ao fim e ao cabo, na formação de mentes interculturais à luz de novas pedagogias.

PALAVRAS-CHAVE: educação, cidadania, desenvolvimento

*Professor Doutor do Instituto de
Educação e Psicologia da Universidade do Minho.(Portugal)
mbarbosa@iep.uminho.pt

Abstract

In this text we discuss the convenience in reformulating the concepts of education, citizenship, and development, and we perform such task using three different discourses. On the first one we consider the new frontiers of the human development and we emphasize the fact that such concept is re-defined according to the affirmation of cultural freedom. On the second, we re-conceptualize the citizenship as to this new perspective of the human development, turning it into something that is more sensitive in relation to the cultural differences. On the third, we convey the implications of such reformulations in the education area, relating them to other actions, namely in terms of both the learning of new values and new ways of thinking, what can be translated into new pedagogies and the formation of inter-cultural minds.

KEY-WORDS: education, citizenship, development.

Admitir que a educação, a cidadania e o desenvolvimento precisam de ser pensados conjuntamente é já uma banalidade que não mereceria mais de uma linha. Porquê então recuperar este tema? Há razões objectivas para o submeter a uma nova análise ou a um novo esclarecimento? O que é que está de facto a acontecer – para além do reinvestimento mágico das palavras em discursos saturados por retóricas vazias, tanto do foro pedagógico como sobretudo da área política – que justifique esse questionamento? Faz sentido perguntar por um *aggiornamento* da relação «educação, cidadania e desenvolvimento» no contexto da actualidade? Supondo que há bons argumentos para pensar afirmativamente, o que é que mudou para se pensar assim? Afinal, o que é que se está a passar com essa relação? Há mudanças que devemos equacionar?

A linha argumentativa deste artigo, configurando uma hipótese de trabalho a explorar em três segmentos discursivos, reconhece que as mudanças existem e que elas são significativas para se repensar os termos da mencionada relação. Antes de mais, ao nível da noção de desenvolvimento. Aqui, é nosso propósito assinalar que o desenvolvimento é uma noção cada vez mais discutida no seu alcance e no seu significado, sobretudo quando se tem as pessoas e as suas vidas como centro de referência. Talvez por isso se deva começar a equacionar a redefinição desse conceito, alargando-lhe os horizontes e as fronteiras. A nossa primeira tese passa precisamente por aqui. Quer dizer, pretendemos mostrar que um desenvolvimento com rosto humano (e com a pessoa no centro) precisa de se redimensionar de modo a abarcar todas as dimensões da existência, nomeadamente a que se reporta à liberdade cultural. O que se deseja vincar e destacar, na sequência de análises recentes sobre o desenvolvimento humano, é que não podemos conceber este processo à margem da livre afirmação das identidades culturais, precisamente numa altura em que se considera que isso é determinante para o bem-estar de pessoas e colectividades no seio de cenários sociais onde crescem as vizinhanças culturais.

Com esta redefinição de horizontes do desenvolvimento humano, a questão da educação e da cidadania ganha subitamente outra importância e outro significado. Antes de mais a cidadania, já que tem de ser mais aberta para poder acolher a diferença e os diferentes em língua, cultura e religião. Depois, a própria educação, uma vez que se torna decisiva para preparar para essa nova cidadania, sem dúvida mais humana e mais solidária. As nossas questões, dinamizadoras de outras tantas tematizações, passam por saber até que ponto, e em que sentido, a reconceptualização do desenvolvimento humano na linha da liberdade cultural transporta consigo a necessidade de uma outra concepção de cidadania, para além dos quadros demasiado estreitos em que foi encerrada pelo movimento de construção do Estado-nação e, mais recentemente, por uma certa globalização abstracta e desencarnada.

A esta luz, vai ser importante perguntar se a educação, apanhada pelas ondas de choque da revisão conceptual operada ao nível das noções de cidadania e desenvolvimento, se vê obrigada a outras acções e a outros empenhamentos. O último momento da nossa discursividade vai-se encarregar dessa questão, não propriamente para lhe encontrar a resposta acabada e definitiva, o que é compreensível dada a imaturidade da reflexão existente e o carácter exploratório deste texto, mas para definir alguns eixos de articulação da possível resposta. Assim, particular atenção será colocada em dois registos indissociáveis: por um lado, o registo do desafio que se ergue diante da educação, nomeadamente em termos de compromissos a assumir com outro vigor e com outra intencionalidade e, por outro, o plano das acções a programar e a concretizar no contexto da educação-formação com públicos heterogéneos e diversificados.

Redefinição de Horizontes do Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento com rosto humano está longe da estabilização semântica e, porventura, nunca a atingirá. Por uma razão mui-

to simples: o desenvolvimento é um processo aberto, sempre sujeito à variação das preferências individuais e sociais. É humano, demasiado humano e, por isso, insusceptível de caber numa formalização definitiva.

Ainda bem que assim é. Isso é sinal que o desenvolvimento humano, mais do que um destino pré-fixado *ne varietur*, é uma viagem aventureira, cheia de imprevistos e novidades. Não há ponto final definido. As opções e as valorizações da vida humana fazem-no oscilar, conforme as épocas e os lugares, em múltiplas direcções ou sentidos: aqui, mais especificamente centrado no crescimento económico e no melhoramento dos rendimentos *per capita*; acolá, mais voltado para as questões da educação e da saúde; além, com o olhar posto na governação democrática e na participação dos cidadãos; num outro registo, eventualmente preocupado com as liberdades culturais de grupos minoritários (comunidades de migrantes, minorias nacionais, grupos de deslocados, refugiados políticos, etc.).

O que é importante do ponto de vista do desenvolvimento humano não é nada consensual. Pelo contrário, é objecto de disputas e de confrontações. Para uns, o que é importante e inadiável é o melhoramento da vida material das pessoas. Para outros, a prioridade é a qualidade dos cuidados de saúde e as elevadas taxas de alfabetização. Para outros ainda, o desenvolvimento deve estar focalizado na expansão das liberdades, nomeadamente culturais e políticas, e na democratização dos processos deliberativos.

Não são apenas as preferências momentâneas que determinam o curso do desenvolvimento e lhe definem as prioridades. São também as mudanças no mundo e os acontecimentos que provocam bifurcações, desvios de trajectória, rupturas epistemológicas, cortes com o passado.

As concepções de desenvolvimento humano que têm vigorado nas últimas décadas entram nesta moldura conceptual. Foram de

facto grandes mudanças no mundo que alteraram, senão as metas, pelo menos as prioridades do desenvolvimento. Não é por acaso que, na sequência do depauperamento económico da Segunda Guerra Mundial, as três primeiras Décadas do Desenvolvimento das Nações Unidas (décadas de 1960, 1970 e 1980) se tenham concentrado no estímulo à prosperidade económica e à expansão da produção e do consumo. Não é por acaso também que hoje se prioriza a sustentabilidade ambiental e o consumo sustentável como importantes objectivos do desenvolvimento humano – o que se explica pela perspectiva aterradora da falta de recursos para a vida das gerações presentes e futuras. E também não deixa de ser interessante verificar, no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2002, que a política e a governação democrática ganham cada vez mais destaque nas abordagens do desenvolvimento, em parte porque o fenómeno da globalização precisa de ser pilotado pela consideração do bem humano, quer dizer, pelas ideias de justiça e equidade.

A agenda do desenvolvimento humano tem sido marcada por estas e outras mudanças, tanto ao nível do mundo como no seio das comunidades. Ainda assim, o objectivo é sempre o mesmo: «melhorar a vida das pessoas aumentando as suas escolhas, a sua liberdade e a sua dignidade» (PNUD, 2003, p. 27).

É reducionista pensar que o desenvolvimento humano tem a ver apenas com resultados económicos e sociais, como a redução da privação de rendimento e a melhoria da saúde e da educação. Embora sejam importantes para o desenvolvimento humano, o objectivo é muito mais vasto – promover a liberdade, o bem-estar e a dignidade das pessoas em toda a parte. Ora, para cumprir este objectivo, é preciso apostar noutros resultados, como por exemplo a participação democrática das pessoas nas normas e instituições que dão forma às suas comunidades e moldam as suas vidas e a concessão de liberdades para essas mesmas pessoas escolherem as suas identidades e os seus estilos de vida. «O desenvolvimento humano, exige mais do que saúde, educação e um padrão de vida

digno. Exige também liberdade política e liberdade cultural», como bem sublinha o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2004 (PNUD, 2004, p.6).

Isto é, implica promover tudo aquilo que favoreça o aumento das opções das pessoas. O desenvolvimento humano, sendo verdadeiramente humano, tem a ver com as pessoas e com o aumento das suas escolhas, precisamente para levarem a vida que prezam. Crescimento económico, progresso tecnológico, elevados índices de literacia, qualidade nos serviços de saúde, participação nas estruturas da sociedade, são todos muito importantes para o desenvolvimento humano. Mas embora sejam importantes para esse desenvolvimento, o objectivo é muito mais amplo – tão amplo que obriga a sucessivas reconceptualizações para ser apreendido nas suas reais dimensões ou em todas as suas vertentes.

Assim tem acontecido efectivamente, pelo menos desde que as Nações Unidas se envolveram em acções e em reflexões sobre o desenvolvimento humano. Interessamo-nos sublinhar este marco porque é de facto significativo para compreender as sucessivas redefinições do desenvolvimento humano, numa perspectiva que se quer à escala mundial.

O primeiro ponto a ter em conta é que essa Organização, entre as décadas de sessenta e oitenta do século passado, mais não fez do que balizar o desenvolvimento humano pelo crescimento económico. A prosperidade a este nível monopolizou as suas acções e as suas reflexões. Isto mesmo é reconhecido no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2003, quando se diz:

Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio tratam muitos dos mais resistentes fracassos do desenvolvimento humano. Ao contrário dos propósitos das primeira, segunda e terceira Décadas do Desenvolvimento das Nações Unidas (décadas de 1960, 1970 e 1980), que se concentraram principalmente no crescimento económico, os Objectivos colocam o bem-estar humano e a redu-

ção da pobreza no centro dos propósitos do desenvolvimento mundial (PNUD, 2003, p.27).

Mais adiante reconhece que foi preciso chegar às conferências dos anos noventa para sublinhar, finalmente, que o desenvolvimento humano é de natureza multidimensional e que tem como foco – ou atrator axiológico – o bem-estar humano: Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio reflectem objectivos fundamentais de várias conferências de desenvolvimento das Nações Unidas, realizadas nos anos de 1990... Estas conferências salientaram a natureza multidimensional do desenvolvimento – com o bem-estar humano no fim (PNUD, 2003, p. 29).

Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, recorde-se, foram formulados na Cimeira do Milénio, promovida pelas Nações Unidas em 2000, numa altura em que essa organização considerou necessário dar um novo impulso ao desenvolvimento humano, comprometendo os 189 países presentes em algumas metas cruciais desse processo, como sejam a erradicação da pobreza, o ensino básico universal, a igualdade de género, a redução da mortalidade infantil, o melhoramento da saúde materna, o combate à sida, a sustentabilidade ambiental e a parceria mundial para o desenvolvimento. «Os Objectivos, como se diz no Relatório de 2003, não reflectem contudo todas as dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, que é um conceito mais amplo» (PNUD, 2003, p.28). Amplo em que sentido? No sentido de abarcar todos os aspectos da existência humana, como foi referido pelo Relatório do Desenvolvimento Humano de 2002: «O desenvolvimento humano abrange todos os aspectos da existência humana. É geralmente aceite que o seu âmbito inclui os direitos políticos e sociais, assim como os direitos económicos» (PNUD, 2002, p. 52).

Parecendo esgotar tudo o que há para dizer sobre desenvolvimento humano, esta formulação deixa contudo a desejar, pois faz

omissão dos direitos culturais – não menos importantes para uma vida mais plena e mais satisfatória. A liberdade de viver de acordo com a identidade cultural preferida, sem ser discriminado noutros aspectos da existência pública e privada, é um desses direitos. Por isso, como reconhece o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2004, «O desenvolvimento humano exige mais do que saúde, educação, um padrão de vida digno e liberdade política. A identidade cultural dos povos deve ser reconhecida e aceite pelo Estado, e as pessoas devem ser livres de exprimir essa identidade» (PNUD, 2004, p. 6). Trata-se, em síntese, de um «direito humano» a merecer particular atenção por parte das autoridades estatais e, além disso, de um «aspecto importante do desenvolvimento humano». Como é sublinhado noutra secção desse relatório:

A liberdade cultural é uma parte vital do desenvolvimento humano, porque a capacidade de uma pessoa escolher a sua identidade – quem ela é – sem perder o respeito dos outros, ou ser excluída de outras opções, é importante para uma vida plena (PNUD, 2004, p.1).

Assim se compreende que este relatório, partindo do facto das pessoas quererem cada vez mais liberdade para praticar abertamente a sua religião, falar a sua língua e celebrar a sua herança étnica ou religiosa sem medo de represálias e sem medo do ridículo, tenha enveredado – num assomo de lucidez e de modernidade – pela ampliação de horizontes do desenvolvimento humano, nele englobando a liberdade cultural – ou liberdade das pessoas escolherem as referências culturais que bem entenderem. Semelhante redefinição das fronteiras do desenvolvimento humano, na textualidade do relatório em causa, é assim justificada e historicizada:

O desenvolvimento humano é o processo de alargamento das escolhas à disposição das pessoas, para elas fazerem e serem o que valorizam na vida. Relatórios do Desenvolvimento Humano anteriores concentraram-se na expansão das oportunidades sociais, polí-

ticas e económicas para aumentar essas escolhas. Exploraram os modos como as políticas de crescimento equitativo, de expansão das oportunidades sociais e de aprofundamento da democracia podem melhorar essas opções para toda a gente (PNUD, 2004, p.6).

Mas «Uma outra dimensão do desenvolvimento humano, difícil de medir e até de definir, é de importância vital: a liberdade cultural». «O avanço da liberdade cultural deve ser um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, e isso exige que se vá além das oportunidades sociais, políticas e económicas, uma vez que elas não garantem a liberdade cultural» (PNUD, 2004, p. 6).

A esta luz faz todo o sentido afirmar, em jeito de remate, que «Expandir as liberdades culturais é um objectivo importante do desenvolvimento humano» e que esse objectivo «precisa de atenção urgente no século XXI» (PNUD, 2004, p. 12).

Uma das questões que ora se coloca é a de saber o que é que isso implica em termos de cidadania. Seremos nós obrigados a repensar este conceito para o compatibilizar com as novas perspectivas do desenvolvimento humano? O próximo apartado ensaia uma resposta exploratória, consciente da complexidade do assunto e da importância dessa resposta – quanto mais não seja para abrir caminhos de reflexão em torno da terceira geração de direitos do homem e do seu vazamento num novo conceito de cidadania.

Desenvolvimento Humano e Cidadania

A recente abertura do desenvolvimento humano às liberdades culturais, numa era que a historiadora Esther Benbassa caracteriza como sendo de «reivindicações identitárias fortes» (2003, p. 126), tem o condão de mostrar que a cultura pesa na vida das pessoas e que esse dado é incontornável para se conceber o seu bem-estar, tanto individual como colectivo. É cada vez mais notório que as

peessoas só se sentem bem quando estão em paz com as suas origens e quando podem fazer opções culturais sem serem discriminadas noutros aspectos das suas vidas.

A experiência quotidiana da exclusão cultural, tanto sob a forma de exclusão do modo de vida (que acontece quando é negado o reconhecimento e respeito à cultura de um grupo étnico, linguístico ou religioso) como na forma de exclusão da participação (que ocorre quando se é excluído da participação política, económica e social por razões de identidade cultural), torna irrealista pensar que estamos perto desse cenário de bem-estar. O que se passa é que ainda há muita desvantagem sofrida pelo facto de se pertencer a esta ou aquela etnia, de se falar certas línguas e de aderir a certos credos. Muitas são as pessoas que sofrem discriminação por esses motivos e as perspectivas de futuro parecem ser pouco optimistas se não se equacionar, desde já, uma profunda reforma do estatuto de cidadania. Dizer simplesmente que as pessoas deviam ser livres de ser o que são em função das suas escolhas culturais – de falar determinada língua ou de praticar uma religião, por exemplo – pode significar muito pouco se não se criam condições para viver de acordo com essas opções.

A reforma da cidadania, pelo menos no plano da formulação de certos direitos e de certas condições, parece ser necessária para que isso aconteça. Em boa verdade, há quem acredite que não. Segundo uma respeitável posição, o respeito pela liberdade cultural está devidamente garantido nos direitos comuns de cidadania (ver Barry, 2001; e Bader, 2004, para uma crítica), uma vez que tais direitos protegem adequadamente a livre adesão a identidades e a estilos de vida. Assim, o que verdadeiramente faz falta é atribuir o estatuto de cidadania a todos os membros da comunidade política, desde residentes nativos a imigrantes, passando por minorias étnicas e nacionais, re-universalizando uma cidadania que as posições multiculturalistas dos últimos anos ajudaram a relativizar, a enfraquecer e a volatilizar.

É suposto, portanto, que tudo se resolve com a defesa de uma «cidadania unitária» (Kymlicka, 2001, p. XIV), extensível a todos os habitantes da *polis*. Não há lugar para «cidadanias múltiplas» (Heater, 1990) e muito menos para «cidadanias diferenciadas» (Young, 1990), pois admite-se que isso poria em cheque a tão almejada igualdade do princípio moderno de cidadania (ser cidadão é partilhar os mesmos direitos).

A questão que se tem vindo a colocar, desde há algum tempo a esta parte, é se a igualdade de tratamento é suficiente para garantir o pleno reconhecimento cultural das pessoas e dos grupos, tendo em conta a impossibilidade do Estado se comportar como uma instituição neutral do ponto de vista cultural (ver Bader, 2004, p. 223 e 235, para uma crítica aos defensores da neutralidade estatal em contextos de multiculturalidade). O percurso efectuado pelos movimentos de «luta cultural» (protagonizado por minorias étnicas e nacionais no seio de estados multiétnicos e multinacionais) torna evidente que não basta conquistar direitos universais de cidadania para acabar com a desvantagem cultural e com todas as exclusões que lhe estão associadas (como é o caso da exclusão do modo de vida e mais subtilmente da participação política, económica e social). «Os membros dessas minorias, sublinha Yael Tamir (2004, p. 246), tornaram-se conscientes de que a ideia de direitos universais... incorpora uma ilusão perigosa e opressiva». Ou seja, depressa se aperceberam que a garantia de direitos iguais apenas serve para legitimar a dominação cultural da maioria e o *parti pris* cultural do Estado.

Assim sendo, a estratégia reivindicativa tinha que seguir outro rumo. E de facto assim aconteceu. Onde foi possível abrir brechas e encontrar linhas de fuga, os grupos culturais (étnicos, linguísticos, religiosos) começaram a exigir tratamento especial em nome da igualdade, reivindicando direitos específicos para o efeito, não propriamente para neutralizar e abolir os direitos de cidadania comum, mas para os suplementar e enriquecer. A defesa da igualdade cultural –

única base onde pode assentar o pleno exercício da liberdade cultural – desembocou assim, paradoxalmente, na exigência de direitos que são tudo menos direitos iguais. Este paradoxo, segundo Kymlicka, só faz sentido porque « O reconhecimento das diferenças é a essência da verdadeira igualdade» (2001, p. 159). «A igualdade real, como diz mais adiante (p. 166), exige um tratamento que não seja idêntico mas diferenciado, a fim de ter em conta necessidades diferentes».

O pedido de direitos culturais colectivos por parte das minorias que se sentem vítimas de opressão e desvantagem culturais (no capítulo da língua, dos costumes, das tradições, da moral, da religião) remete frequentemente para esse argumento da diferença e dele retira uma boa parte da justificação.

Por questões de justiça – e além disso para reparar danos históricos perpetrados contra as minorias étnicas – é bom ter em conta essa argumentação sem esquecer, evidentemente, que a ideia de direitos colectivos é perturbadora numa democracia, pois parece contradizer os direitos individuais, e até abrir a porta a abusos sobre outras minorias. A não ser, bem entendido, que se definam limites estritos ao exercício desses direitos, como aliás faz Kymlicka (2001, p. 218) ao sublinhar que tais direitos não devem servir para reprimir os membros dos grupos (limitando-lhes o usufruto de direitos cívicos ou políticos) nem tão pouco para explorar e oprimir outros grupos. Em tudo o resto, os direitos são bem-vindos – tanto mais quanto se afiguram fundamentais para salvaguardar um leque suficientemente robusto de escolhas culturais.

É importante assinalar que uma das virtudes desses direitos reside na protecção da diversidade cultural. Ao proteger essa diversidade, esses direitos aumentam as opções culturais de todas as pessoas, tornando viáveis muitas escolhas. Dão portanto à liberdade cultural uma base para melhor se exercer. Ora, é isto sobretudo que conta. De pouco servem esses direitos se não promovem as liberdades culturais de pessoas e grupos. Os direitos de grupo («group-

differentiated rights», na terminologia de Kymlicka) só podem ser levados a sério se alargam a liberdade dos seres humanos, especialmente no campo cultural. Usá-los para «congelar» culturas e para «barrar» o acesso a outras tradições e a outros estilos de vida é retirar-lhes uma boa dose da sua justificação.

Os direitos culturais colectivos, uma vez expurgados de certas derivas, tornam-se portanto aceitáveis enquanto nova geração de direitos humanos. Ainda assim, devemos reconhecer a incompatibilidade desses direitos com a noção tradicional de cidadania. É a cidadania, na sua versão mais moderna, que faz os homens iguais (e mais recentemente as mulheres) sem consideração dos seus atributos sociais e culturais. Mas os direitos culturais, como se sabe, não se aplicam a todos por igual. Cada grupo tem as suas especificidades culturais e é assim que ele deve ser tratado. De que serviria dar reconhecimento legal às particularidades culturais se não fosse de maneira diferenciada? Mas não esqueçamos, mais uma vez, que «a ideia de direitos culturais parece opôr-se à ideia de cidadania» (Touraine, 2005, p. 238). Que fazer então? Contornar o reconhecimento cultural para evitar a contradição? Não será isso fazer política de avestruz em relação a uma realidade que, negada e ostracizada, só pode levar à impossibilidade de viver juntos? Decididamente, os ventos não sopram nesta direcção. O que se afirma cada vez mais, nesta era de multiculturalização acelerada de todas as sociedades – em especial dos países para onde confluem os novos fluxos migratórios – é o desejo de reconhecer as peculiaridades diferenciais de todos os grupos, equacionando-se para o efeito a revisão do conceito de cidadania. Sim, porque a noção tradicional de cidadania tem que dar lugar a uma outra – mais aberta e mais complexa – por forma a reconhecer o pluralismo cultural das sociedades (estipulando direitos diferenciais para todos os grupos) e ao mesmo tempo articular esse reconhecimento com a necessidade de vincular todas as colectividades culturais a princípios e a direitos comuns de cidadania, como é o caso dos direitos individuais universais resultantes das sucessivas declarações que se foram produ-

zindo desde a primeira modernidade. Assim, procura-se um equilíbrio entre o respeito das culturas em presença no espaço público e a aceitação de um corpo de princípios federadores – única possibilidade de vivermos juntos na diferença e com os diferentes.

A fim de ir além de uma relação epidérmica entre diferentes grupos culturais, é conveniente também, como assinala R. Carracedo, que a cidadania defina um conjunto de « condições mínimas de igualdade para a dialéctica ou o diálogo livre e aberto entre grupos socioculturais», o que implica, segundo o mesmo autor, a implementação de

uma política multicultural, incluindo disposições transitórias de discriminação positiva (precisamente para igualar as condições de partida), currículos multiculturais, incentivos ao intercâmbio etnocultural, assim como a estrita prevenção de qualquer desvio homogeneizador ou assimilacionista por parte da cultura hegemónica (Carracedo, 2000, p. 28).

O horizonte é sempre o da comunicação intercultural, e não o do multiculturalismo separatista de pessoas e comunidades, como já o definimos em outro lugar (Barbosa, 2004, p. 8-10).

A alternativa é portanto esta: ou temos a coragem de enfrentar a contradição ensaiando a complementaridade dos termos opostos que a definem (direitos iguais e direitos diferenciais para todos), ou fugimos dela e restam-nos duas saídas, ambas simplificadoras: o assimilacionismo sem opção, que consiste na integração forçada na cultura dominante (normalmente da elite resgatada pelo processo de construção do Estado-nação) e o diferencialismo segregacionista, quer dizer, a solução que consiste em encerrar e em blindar as comunidades etnoculturais em si mesmas, afastando-as do convívio e da construção de uma identidade comum original.

O contrário destas saídas funestas (porque perigosas e humanamente empobrecedoras), é uma concepção de cidadania aberta à di-

ferença e aos diferentes, sem jamais renunciar aos «princípios fundamentais da modernidade», como sublinha A. Touraine (2005, p. 291) na sua mais recente reflexão sobre os direitos culturais. Ou seja, sem se alhear dos valores e dos direitos fundamentais que a modernidade universalizou e consagrou para todos e cada um dos indivíduos.

Do que se trata, ao fim e ao cabo, é de uma cidadania que assegura, simultaneamente, o respeito pelas diferenças de cada um (pessoa e/ou grupo) e a igualdade de todos. Se não é cega em relação às diferenças culturais (*Ethnically blind*), e portanto presa de um universalismo abstracto que um certo cosmopolitismo tende a difundir na actualidade (Cortina, 2000, p. 72-77), também não é refém de um particularismo divisionista e segregacionista que ergue barreiras e cava trincheiras entre grupos culturais. É na conjugação de universalidade e de singularidade que essa concepção de cidadania se revê. Assim, a nova cidadania (decorrente desta reformulação) abre-se inevitavelmente para espaços telúricos de hospitalidade e de convivialidade, em que não apenas se reconhece a alteridade do outro (dos outros) nas suas manifestações culturais mais singulares, como também se vincula a princípios e valores comuns, ou não fosse ela devedora das conquistas da modernidade.

A revisão do conceito de cidadania que acabamos de realizar, associada à reconceptualização da noção de desenvolvimento que a precedeu, não desafia somente a construção de novos ordenamentos jurídicos e a implementação de outras políticas. Coloca também a educação – enquanto prática de «cidadanização» em contextos de crescente multiculturalismo – perante novos desafios e novos compromissos.

Desafios e Compromissos da Educação

Mais uma vez, a educação é chamada a responder a desafios e a assumir compromissos. Agora, a parada é bem alta: faz falta que a

educação, enquanto processo de socialização política dos futuros cidadãos, os prepare para a vivência de uma nova cidadania na estrita medida em que essa cidadania é pautada pelo reconhecimento das diferenças culturais e pela intenção, não menos importante, de construir um mundo comum, feito de normas e regras partilhadas.

Reconheçamos, para ser justos, que a tarefa não se afigura nada fácil. Sobretudo porque fomos educados na sistemática ignorância das diferenças culturais – para não dizer desconsideração e rejeição – não só devido aos currículos *color blind* e *ethnically blind* como também às atitudes e aos comportamentos menos edificantes nessa matéria.

E no entanto, para darmos uma *chance* à possibilidade de vivermos juntos (que é o contrário da vida insularizada em ajuntamentos selectivos segundo a raça, a etnia ou a religião), precisamos de reagir olhando para as diferenças de outra maneira, vendo nelas o ingrediente que nos poderá enriquecer a todos, sem ingenuidades, sem miopias, pois daí decorre que nem tudo será pacífico. Devemos estar conscientes que as dinâmicas interculturais, mesmo em condições de liberdade e igualdade, não são imunes à conflitualidade.

É certo que a nova cidadania, no seu articulado, consagra e regista o direito à diferença e bem assim a liberdade cultural – ou liberdade das pessoas escolherem os seus estilos de vida – desde que isso não colida com os direitos individuais universais, tratando-se de escolhas colectivas. Consagra e regista ainda, de modo inovador, um conjunto de condições mínimas para um diálogo intercultural livre de assimetrias e de tentações hegemónicas, numa tentativa de acabar com desconfianças e suspeitas mútuas. Ainda assim, isso não basta. De que serviria uma cidadania pluralista e de vocação intercultural se, além do papel, não se traduzisse em atitudes e comportamentos correspondentes?

A bem dizer, não é a cidadania que deve ser plural e intercultural, mas as pessoas nos seus comportamentos e nas suas atitudes. Ora, para que isto aconteça não nos resta alternativa a não ser apostar numa nova agenda da educação – uma agenda que se comprometa, *ipso facto*, com a aprendizagem da hospitalidade, da cordialidade e da convivialidade. Estes são valores essenciais não apenas ao reconhecimento cultural mas também às dinâmicas interculturais.

A assunção destes compromissos educacionais, indo de encontro à necessidade de um novo *ethos* de relacionamento com a alteridade cultural, tornará possível as aproximações, as interações e as eventuais negociações entre diferentes formas de vida. Segundo Bauman, isto difere radicalmente

não só do fundamentalismo universalista que se nega a reconhecer a pluralidade de formas que a humanidade pode adoptar, como também do tipo de tolerância que certas variedades da denominada política multiculturalista promovem, pois presumem a natureza essencialista das diferenças e, portanto, também a inutilidade da negociação entre diferentes formas de vida (Bauman, 2003, p. 96).

A sua perspectiva, reflectindo uma posição que aqui queremos adoptar, passa por assumir o pluralismo cultural como ponto de partida para um processo político de diálogo e negociação que seja benéfico para todos e não apenas para grupos dominantes. Assim, o reconhecimento da diversidade cultural, tal como aparece consignado no novo estatuto de cidadania, não é o fim, mas o início de um processo, talvez longo e tortuoso, mas no fim de contas proveitoso para todos os implicados.

O alargamento do leque de escolhas culturais, a par de uma ampliação dos horizontes intelectuais e morais, são alguns dos benefícios que se podem tirar desse processo. Além disso, é realista pensar que uma vez embarcados nesse processo surgirão oportunidades para fazermos a autocrítica da nossa cultura, quebrando as-

sim a tendência para vermos apenas defeitos nas culturas dos outros. Também aqui, viver de acordo com a nova cidadania deveria implicar, como deixa entender Levy (2003, p. 92), não cair na tentação da hipocrisia.

A negociação de plataformas de entendimento comum, numa lógica de relacionamento amistoso entre pessoas e grupos de diferentes culturas e religiões, também promete acabar com a tentação do fundamentalismo em matéria de valores. O caminho do interculturalismo, traçado e aberto pela nova concepção de cidadania, se não é o do puro relativismo (onde a tendência é para ficar tudo na mesma), também não é o do absolutismo e o do exclusivismo (outra versão para manter o *status quo*). A equação (absolutizar→sacralizar→excomungar) não faz parte do seu credo. O que faz parte, isso sim, é a relativização de posições axiológicas para se poder encontrar, sem complexos de nenhuma espécie, os «mínimos de uma ética cívica» (Cortina, 1999, p.81).

A agenda da educação, marcada pelo propósito de preparar para esta tarefa, só tem a ganhar em termos de operacionalidade estratégica se articular as suas acções em torno da formação de mentes interculturais. Antes de mais, estas são as mentes que se abrem amistosamente para o caleidoscópio de culturas que retrata cada vez mais o mundo onde vivemos. Depois, a esta visão pluralista dos universos sociais contemporâneos, as mentes interculturais acrescentam a disponibilidade para as interacções e as transacções entre culturas. Por fim, são mentes que lutam contra os preconceitos e os estereótipos, quer dizer, contra as representações distorcidas da alteridade cultural, na medida em que constituem sérios obstáculos à sua inteligibilidade e ao seu reconhecimento. A sua acção, neste capítulo, passa por identificar, e depois desactivar, as armadilhas da comunicação intercultural.

Uma vez que este exercício mental, de consequências inestimáveis, só tem a ganhar com a mobilização de certas competências,

cabe à educação ocupar-se delas elegendo desde já uma que se afigura determinante: a competência intercultural (ver Barbosa, 2004, p. 80-81, para uma recontextualização dessa competência no âmbito de uma educação para a alteridade).

A importância desta competência, no desenho de um quadro mental intercultural, revela-se no duplo movimento que vai permitir realizar: por um lado, temos o distanciamento em relação a si próprio (o que permite melhor visualizar as pré-compreensões da alteridade) e, por outro, a descoberta do quadro de referência do estranho cultural, isto é, das pré-suposições de valor que fundamentam e justificam tanto as suas atitudes como os seus comportamentos.

De acordo com o primeiro sentido, a competência intercultural remete para uma *démarche* de apreensão dos referentes culturais que cada um utiliza na compreensão dos dissemelhantes em língua, cultura ou religião. Já no segundo, a competência consiste em penetrar no sistema da alteridade cultural, em conhecê-lo a partir de dentro, para assim compreender o seu *modus operandi* em termos cognitivos e comportamentais. A partir daqui, ou tendo isto por adquirido, as interações e as transações culturais já se podem realizar com mais riqueza e com mais produtividade.

Que pode a educação fazer para desenvolver esta competência? Não há verdadeiramente uma receita milagrosa ou um processo infalível. Cremos, no entanto, que a aprendizagem dessa competência seria facilitada se para tal se convocasse uma pedagogia da conversação intercultural, da desconstrução de representações e da empatia. Adicionalmente, poderia usar-se os recursos de uma pedagogia narrativa para interpretar criticamente as expressões simbólicas das culturas em presença no espaço público – expressões que se condensam em narrativas várias: contos, lendas, mitos, escritos científicos, textos religiosos, obras poéticas, ensaios literários, tratados filosóficos, obras dramáticas.

No que concerne a construção de mentes interculturais, o desenvolvimento temático destas pedagogias ainda está por fazer. Contudo, vale a pena dedicar-lhe alguma atenção. É provável que com o seu apoio outras mentes surgirão, o que será benéfico para outras formas de viver a cidadania e de realizar o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- BADER, V. (2004). Em defesa de políticas multiculturais diferenciadas. In Rosas, J. (org.). *Ideias e políticas do nosso tempo*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 207-240.
- BARBOSA, M. (2004). Ao encontro do Outro: educação, diferença cultural e nova cidadania. *Psicologia e Educação*. Vol.II, nº 2, 71-82.
- BARRY, B. (2001). *Culture and equality*. Cambridge: Polity.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- BENBASSA, E. (2003). *La république face à ses minorités*. Paris : Mille et Une Nuits.
- CARRACEDO, R. (2000). Ciudadanía compleja y democracia. In CARRACEDO, R.; ROSALES, M. y MÉNDEZ, T. (eds.). *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta, 21-45.
- CORTINA, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores.
- HEATER, D. (1990). *Citizenship*. London: Longman.
- KYMLICKA, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. Paris : La Découverte.
- LEVY, J. (2003). *El multiculturalismo del miedo*. Madrid: Tecnos.
- PNUD (2002). *Relatório do desenvolvimento humano*. Lisboa: Mensagem.
- PNUD (2003). *Relatório do desenvolvimento humano*. Lisboa: Mensagem.

PNUD (2004). Relatório do desenvolvimento humano. Lisboa: Mensagem.

TAMIR, Y. (2004). Dois conceitos de multiculturalismo. In ROSAS, J. (org.). *Ideias e políticas do nosso tempo*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 241-259.

TOURAINÉ, A. (2005). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris: Fayard.

YOUNG, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.

El Sistema de Educación Superior de La República de Cuba

*Roberto De Armas Urquiza**

*Nora Espí Lacomba**

Antecedentes

La primera institución de Educación Superior en Cuba fue la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana que se funda en enero de 1728 por la Orden de los Frailes Dominicos. Esta Universidad se seculariza en 1842 tomando el nombre de Real y Literaria Universidad de La Habana y finalmente en 1899 adquiere su denominación actual.

En 1842 los estudios superiores eran limitados. En la Universidad de La Habana podía cursarse la carrera de Medicina, Jurisprudencia y Farmacia. En 1862, se amplía la estructura de carreras incluyéndose los estudios universitarios de Filosofía y Letras y de Ciencias Naturales.

En las décadas del 40 y 50 del pasado siglo, se fundan otras dos instituciones, la Universidad de Oriente y la Universidad Central de Las Villas, manteniéndose una estructura de carreras con muy pocos cambios.

Hasta 1960, existían en Cuba sólo tres universidades públicas. La situación de la educación superior cubana estaba caracterizada por

* Miembros de la Junta de Acreditación Nacional, Ministerio de Educación Superior de Cuba

una enseñanza tradicional, con planes de estudios muy poco actualizados y con una estructura de carreras que respondía muy poco a las necesidades que el desarrollo científico y social del país requería. La investigación científica en estas instituciones era escasa, salvo excepciones puntuales y la actividad postgraduada era pobre y limitada. A esta situación se le unía el hecho de disponer de un irrisorio presupuesto estatal para el mantenimiento y desarrollo de estas instituciones.

A partir de 1961, el Estado cubano se traza una política educacional que parte del principio del derecho a la educación de todos los ciudadanos. Como parte de esta estrategia se lleva a cabo la campaña de Alfabetización, se establece el Sistema Nacional de Becas, se realizan las campañas por el 6to y el 9no grado en la educación de adultos, y se realiza la reforma universitaria, entre otras acciones. Por esa misma época, se define que el futuro del país tiene que ser necesariamente un futuro de hombres de ciencia, priorizándose la creación de centros de investigación, la investigación científica en las universidades y el postgrado en todas sus modalidades, especialmente los estudios de doctorado.

En julio de 1976 se crea el Ministerio de Educación Superior (MES) con el objetivo de aplicar la política educacional en este nivel de enseñanza y dirigirla metodológicamente. Una de las primeras tareas de este organismo fue ampliar y reestructurar la red de instituciones de educación superior, que en ese momento comprendía sólo cinco centros, y en 1980, en sólo cuatro cursos académicos, esa cifra llegó a ser de 30.

El Sistema de Educación Superior de Cuba. Aspectos generales

En la actualidad, la red de educación superior esta formada por 64 centros, de ellas 54 instituciones de educación superior, 1 filial y

9 facultades independientes; y abarcan las 14 provincias del país y el Municipio Especial de Isla de la Juventud. Estas instituciones son todas de carácter público y están adscritas a distintos Organismos de la Administración Central del Estado (OACE) además del MES, como el Ministerio de Salud Pública (MINSAP), Ministerio de Educación (MINED), Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), Ministerio de Cultura ((MINCULT), Oficina Nacional de Diseño Industrial (ONDI), Instituto Nacional de Deporte y Recreación (INDER) y Ministerio de las Fuerzas Armadas (MINFAR); pero todas son dirigidas metodológicamente por el MES que es el OACE encargado de definir las políticas en materia de Educación Superior a nivel nacional.

Esta red de Instituciones de Educación Superior desarrolla los programas de graduación (en Cuba se denomina pregrado) y de postgrado necesarios para formar los profesionales de alto nivel que el país requiere para su desarrollo y cuenta para ello con un claustro de alto nivel científico y pedagógico, que asciende a 24723 profesores a tiempo completo, a lo que se le suman unos 58254 profesores adjuntos y 7313 alumnos ayudantes.

En la enseñanza de pregrado, se ha ido evidenciando un desarrollo cuantitativo en las últimas décadas del pasado siglo. Desde 1959 hasta la fecha se han graduado unos 800000 profesionales en distintas ramas del saber. En Cuba uno de cada siete trabajadores es graduado universitario, como también lo es uno de cada 17 habitantes. La matrícula de pregrado, durante todos estos años ha ido en ascenso y en la actualidad alcanza la cifra de casi 380000 estudiantes en todas las modalidades. Actualmente se desarrollan un total de 92 carreras diferentes.

La Educación Superior Cubana promueve también la Enseñanza a Distancia como parte consustancial del sistema, la cual debe alcanzar un desarrollo apreciable en los próximos años sobre la base de las tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Con-

juntamente se está desarrollando la Universalización de la Educación Superior, extendiendo la enseñanza universitaria a todos los municipios del país a través de las Sedes Universitarias Municipales (SUM). Este proceso permite un mayor acceso a la Educación Superior, logrando una mayor justicia social y permitiendo alcanzar un nivel superior en la cultura integral de los ciudadanos.

El ascenso cuantitativo en la enseñanza de pregrado ha estado aparejado con un perfeccionamiento del proceso docente educativo. Varias generaciones de planes de estudio se han ido sucediendo, alcanzándose niveles superiores en la integración y estructuración de los contenidos. Se han introducido nuevos métodos de aprendizaje transformándose la enseñanza verbalista en un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante. La enseñanza universitaria se basa en el principio de la combinación del estudio y el trabajo y el vínculo teoría práctica. Se ha logrado un importante avance en la práctica laboral e investigativa que desarrollan los estudiantes. La educación superior apunta hacia la formación integral de los profesionales y se presta una atención especial al trabajo educativo y la formación humanista en todas las profesiones.

La necesidad de fortalecer la educación superior mediante la interrelación entre la formación científica, la investigación y la producción y de aprovechar eficientemente el potencial científico universitario en el desarrollo económico y social del país, ha conllevado a que las Instituciones de Educación Superior cuenten con importantes centros de estudios y centros de investigación. Al propio MES están adscritos 60 Centros de Estudios y 20 Centros de Investigación. Además del personal de esos centros, más del 80 % de los profesores universitarios participan en actividades investigativas, siendo significativo el impacto de la ciencia en la solución de problemas de importancia nacional.

La Educación Superior cubana presta especial atención a la enseñanza postgraduada como vía de lograr la superación y

actualización de los profesionales, trabajadores y cuadros de los distintos organismos y empresas. El postgrado en Cuba está conformado por dos vertientes: la superación profesional y la formación académica. La primera, constituida por cursos cortos, entrenamientos y diplomados, tiene el objetivo de elevar de forma continua la competencia profesional de los egresados universitarios. La segunda, el postgrado académico, tiene como estrategia principal la obtención de los grados científicos de Doctores en Ciencias en una especialidad (Ph.D.) y Doctores en Ciencias (Dr.Sc.), sin descuidar las Maestrías y Especialidades. Algunos indicadores referidos a la enseñanza postgraduada pueden dar una idea del nivel alcanzado en este rubro. En el país existen 211 instituciones autorizadas a impartir las distintas modalidades del postgrado, las que son cursadas por más de 125 000 estudiantes. En cada curso 300 profesionales alcanzan el grado académico de Doctor en Ciencias en una especialidad (Ph.D.) y hasta la fecha el país ha graduado 75227 doctores, de ellos 3111 extranjeros. En los 319 programas de maestrías que se imparten en las distintas instituciones de la educación superior, hay matriculados 8000 alumnos, y hasta el momento se han graduado de Maestros en Ciencias, 16114 profesionales, de ellos 576 extranjeros.

Planes de Estudio

Los Planes de Estudio de la Educación Superior Cubana se caracterizan por desarrollar un profesional de perfil amplio dotado de una profunda formación básica, capaz de resolver, en el eslabón de base de su profesión, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo. El proceso de formación se basa en tres dimensiones: la instructiva que toma en cuenta los conocimientos y habilidades, la educativa basada en una educación en valores y la desarrolladora de capacidades. Tienen como ideas o principios rectores la unidad entre la instrucción y la educación que busca la integración de los aspectos cognitivos con los signifi-

cativos, conscientes y de significación social, y el vínculo estudio-trabajo.

La tipología de cursos comprende los cursos regulares que son presenciales (con modalidades para estudiantes que no trabajan y para los que trabajan lo que conlleva ajustes a los planes de estudio); la educación a distancia (cursos no presenciales) y una nueva concepción de la universalización de la enseñanza a partir de un nuevo modelo pedagógico que se desarrolla en las sedes universitarias municipales. Aunque en todos los casos el perfil de la profesión es el mismo, el plan de estudio tiene adecuaciones de contenido, forma y duración.

La duración promedio de los planes de estudio es de 5700 horas. De ellas se dedican a clases el 70% (20 a 25% a conferencias y 45 a 50% a clases prácticas y laboratorios) y el 30% restante a la práctica investigativo-laboral. Como promedio tienen 15 disciplinas, 63 asignaturas, 28 exámenes finales (44% de las asignaturas lo utilizan) y 8 proyectos o trabajos de curso. Están diseñados para 5 o 6 años incluyendo el ejercicio de culminación de estudio que comprende la defensa de una tesis de graduación o un examen estatal de final de carrera.

Las principales fortalezas que posibilitan la ejecución de nuestra concepción curricular son: la prioridad que tiene la educación en nuestra sociedad, una sólida alianza con las empresas, organismos e instituciones sociales, la adecuada preparación del claustro, un consecuente trabajo colectivo de los profesores de la carrera, el alto compromiso de los estudiantes con el proceso de su formación basado en el papel protagónico del mismo y una gestión del proceso docente que propicia el logros de esos propósitos.

Los planes de estudio están sometidos a un continuo perfeccionamiento. Desde la creación del Ministerio de Educación Superior en 1976 a la fecha han existido 4 generaciones de planes de

estudio y en la actualidad estamos comenzado un nuevo perfeccionamiento. Hay un conjunto de aspectos que deben caracterizar a los nuevos planes de estudio que son: el fortalecimiento de la formación básica, la elevación de la formación humanista, mayor flexibilidad en el tiempo de duración de los estudios, perfiles terminales diferentes desde una misma carrera y salidas intermedias en los casos que se justifique, disminución de los niveles de presencialidad, mayor racionalidad en el empleo de los recursos humanos y materiales, niveles cualitativamente superiores de virtualización y lograr un sistema de evaluación mas cualitativo e integrador.

Las principales transformaciones que se pretender producir con los nuevos planes de estudio corresponden a los siguientes aspectos: los conceptos de perfil amplio y formación básica, mayor precisión de los objetivos y los contenidos esenciales de forma centralizada y unido a ello la descentralización de los que por sus características pueden quedar a decisión de cada CES, el tiempo de duración de los estudios de cada carrera, los niveles de presencialidad con una tendencia a disminuir la carga lectiva semanal, mayor racionalidad en el empleo de los recursos humanos y materiales, fortalecimiento del vinculo laboral de cada carrera en su relación con las clases y la actividad investigativa, incremento de la virtualización del proceso, sistemas de evaluación mas vinculados a la profesión, cualitativos e integradores, mayor formación humanista y el establecimiento de un sistema de créditos.

Perfil amplio y formación básica: se aspira avanzar en el redimensionamiento de este concepto, fortaleciéndolo a partir de tener en cuenta: una presencia mayor de los aspectos básicos específicos de cada profesión, otros aspectos generales que también resultan necesario incorporar en este concepto (calidad, gestión del conocimiento, marketing, habilidades de dirección, entre otras) y un enfoque más flexible del propio concepto de perfil amplio, que posibilite salidas diferentes (o perfiles) desde un mismo plan, en los casos en que se justifique plenamente.

Centralización y descentralización: se introduce el concepto de currículo base común para todos los centros que imparten una misma carrera que es elaborado por la Comisión Nacional de Carrera que responde al Centro Rector de la misma. El resto de los centros que imparten la carrera completarán el currículo atendiendo a sus particularidades. Existirán entonces tres tipos diferentes de contenidos: los precisados por las CNC (estatales), de obligatorio cumplimiento para todos los CES; los precisados por el CES (propios), de obligatorio cumplimiento para todos los estudiantes de la carrera y los precisados por los CES (optativos/electivos), que se ofertan a los estudiantes para su elección.

Tiempo de duración de la carrera: aunque la tendencia mundial a la reducción brusca, signada por el mercado del trabajo, no se corresponde con nuestra realidad, es demasiado rígido preestablecer cinco años obligatorios en todas las carreras. Habrá carreras de cinco años y algunas de menos tiempo, en dependencia de los objetivos previstos a alcanzar en cada caso. Puede haber salidas intermedias en algunas carreras, que califiquen al estudiante para el desempeño de una actividad laboral.

La presencialidad: hasta hoy los cursos diurnos han estado caracterizados por un elevado número de horas de clases, que se traduce en sobrecargas excesivas. La tendencia tiene que ser la de reducir gradualmente esos niveles desde el primer año. Nuevos métodos, que centren la atención principal en el auto-aprendizaje, deben caracterizar los nuevos planes. Por la naturaleza de estos cambios, este es uno de los principales retos del proceso de perfeccionamiento, cuya materialización depende de la actuación de cada uno de nuestros profesores.

La racionalidad en los nuevos planes: los planes actuales no se caracterizan por una alta racionalidad en el empleo de profesores y recursos materiales situación esta que requiere ser transformada, sin que ello implique retroceder en nuestras concepciones

curriculares. En primer lugar, hay que identificar contenidos comunes a varias carreras, siempre que ello sea posible, a partir de ahí, estructurar programas comunes para las disciplinas, para algunas de sus asignaturas o para partes de ella. La contradicción entre lo común y lo diverso solo será resuelta si se asegura el equilibrio entre la profesión y las ciencias que a esta tributan. Los textos comunes a varios programas deben formar parte de este análisis, así como cualquier otro recurso susceptible de valoraciones similares.

Actividad investigativo-laboral: la cualidad principal de este aspecto es lograr una mayor integración entre las clases, el trabajo científico y la práctica laboral, de modo que se asegure, en cada carrera, el adecuado equilibrio entre ciencia y profesión.

Virtualización: la transformación principal estará en los nuevos roles que deberán desempeñar los profesores y los estudiantes, como consecuencia de la generalización del empleo de la computación y las TIC, nuevas habilidades a desarrollar. No se trata de incorporar las TIC a lo que hacemos sino de transformar lo que hacemos con la ayuda de las TIC

Evaluación del aprendizaje: transformar la evaluación, logrando que sea más cualitativa e integradora y que se vincule más con el desempeño profesional. Las evaluaciones frecuentes y parciales deben jugar el papel principal en la evaluación del aprendizaje. Deben reducirse los exámenes finales de las asignaturas en su forma tradicional y, en consecuencia, centrar en el desempeño del estudiante, durante el curso, la evaluación final de ellas. Los trabajos y proyectos de curso deben incrementarse, integrando contenidos de varias materias siempre que sea posible.

Formación humanística: el éxito está en encontrar formas novedosas de organizar la formación humanista, con un alto nivel de integración a la carrera, no en diseñar nuevas asignaturas o disci-

plinas.. Todas las disciplinas del plan de estudio, de una forma u otra, deben tributar a este propósito.

Crédito académico: cada vez más se requiere hablar de equivalencias entre carreras, tanto al interior del país como con otros países, además esto ayuda a la flexibilidad. El concepto clásico, eminentemente cuantitativo, ha cambiado. Se requiere precisar nuestro propio concepto de crédito académico, para dejar establecidas las posibles equivalencias.

Evaluación y Acreditación de Carreras.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU, Julio 2002), es parte integrante del Sistema Universitario de Programas de Acreditación y constituye el elemento esencial para evaluar y acreditar la calidad de las carreras que se desarrollan en las distintas instituciones de educación superior del país. Su objetivo general es, en esencia, la elevación continua de la calidad del proceso de formación de los profesionales.

Para las carreras universitarias se fijan tres niveles de acreditación: Carrera Autorizada, Carrera Certificada y Carrera de Excelencia. La categoría de Carrera Autorizada expresa el primer nivel de calidad del sistema y según los procedimientos vigentes es imprescindible para la apertura de una carrera en una Institución de Educación Superior.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias consta de tres documentos básicos: el Patrón de Calidad, la Guía para la Evaluación Externa y el Reglamento para la Evaluación y Acreditación de las Carreras Universitarias.

El Patrón de Calidad es el conjunto de estándares, que de acuerdo a la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional, así

como la experiencia cubana en el campo de la formación de profesionales, deben ser satisfechos para garantizar la acreditación nacional de una carrera universitaria. La formulación de ese patrón de calidad persigue identificar un modelo ideal al cual deben aproximarse los programas de pregrado que se desarrollan en las diferentes instituciones del país.

En el Patrón de Calidad para las carreras se identifican las variables de calidad correspondiente al proceso de formación de profesionales como: Pertinencia e Impacto Social; Profesores; Estudiantes; Infraestructura y Currículo.

Debe señalarse que se establecen un conjunto de requisitos mínimos de calidad vinculados a aquellos elementos considerados esenciales en el desarrollo del programa, de modo que la misma debe obtener resultados positivos en determinados indicadores que poseen carácter eliminatorio o invalidantes, independientemente de la calificación obtenida en el proceso.

Las variables se operacionalizan a través de un conjunto de indicadores que se establecen para cada variable en la Guía de Evaluación Externa y cada indicador tiene planteados un conjunto de criterios de medida que permiten la calificación de los indicadores, y por ende de la variable. Esta propia Guía de Evaluación Externa permite al órgano de dirección de la carrera en una institución realizar la autoevaluación.

Por último, el Reglamento para la evaluación y acreditación de carreras universitarias contiene los fundamentos que sustentan el sistema de evaluación y acreditación de las carreras universitarias de todos los centros e instituciones de la República de Cuba, así como los procedimientos organizativos y de gestión esenciales que guían todo el proceso.

Procedimiento para la evaluación y acreditación de las carreras universitarias.

Autoevaluación

El proceso de evaluación y acreditación de una carrera comienza con la autoevaluación que realiza el órgano que dirige el programa (Colectivo o Comisión de Carrera, Departamento Docente o Facultad). En esta autoevaluación se valora la calidad del programa, a partir de la propia guía que sirve de base a la evaluación externa. La autoevaluación permite, al órgano que dirige el programa o institución, considerar el nivel alcanzado en cada aspecto, detectar las fortalezas y las debilidades, establecer un plan de mejora para subsanar las deficiencias y propiciar el desarrollo, y otorgar una calificación.

Sobre la base de la autoevaluación, el órgano de dirección de la carrera decide si procede solicitar la evaluación externa, o resulta conveniente dar un periodo de tiempo para subsanar deficiencias a partir del plan de medidas establecido.

De considerarse pertinente realizar el proceso de evaluación externa, el rector del Centro de Educación Superior lo solicita por escrito a la Junta de Acreditación Nacional, avalada con la documentación correspondiente. La Junta de Acreditación Nacional, a través de su Comité Técnico de Evaluación de Carreras, dispone de 60 días hábiles para revisar profundamente la documentación presentada y responder al rector aceptando o rechazando la solicitud.

Evaluación Externa

Una vez aceptada la solicitud de evaluación externa de una carrera, el Comité Técnico establece la fecha de su realización, la cual se realiza por el método de pares de acreditación o expertos. La Junta de Acreditación Nacional, a propuesta del Comité Evaluador, selecciona cinco especialistas de reconocido prestigio y

experiencia en el área de conocimiento de la carrera, que se constituyen en Comisión Evaluadora.

Al frente de la Comisión Evaluadora está un miembro del Comité Técnico, responsable de la conducción del proceso, entrenar a los expertos en el sistema de evaluación y verificar si están en condiciones de realizar el proceso, de evacuar las dudas que surjan, y de que se cumpla con lo establecido en el reglamento. Este responsable, no participa de forma directa en la valoración de los distintos indicadores.

Las bases para la evaluación externa lo constituyen el informe de autoevaluación, el plan de mejora y su cumplimiento y toda la información disponible sobre el programa e institución.

La Comisión de Evaluación realiza todas las diligencias necesarias para comprobar el cumplimiento de los estándares, a partir de la Guía de Evaluación, verifica la calidad de cada indicador, empleando instrumentos como: exploración documental; entrevistas y encuestas a egresados, profesores, estudiantes, empleadores, directivos, etc.; aplicación de evaluaciones a estudiantes; observación de actividades e instalaciones; revisión del aseguramiento material, financiero y administrativo y cualquier otra acción que se considere necesaria.

La Comisión Evaluadora elabora un dictamen con sus conclusiones sobre la calidad de cada variable e indicador establecidos en la Guía, con sus correspondientes calificaciones; dejando claramente establecidas las fortalezas y debilidades principales de la carrera y las recomendaciones para el mejoramiento de la calidad. La Comisión Evaluadora no se pronuncia por un nivel o categoría de acreditación del programa. El dictamen es leído ante las autoridades del centro, u órgano de dirección de la carrera, quienes expresan su conocimiento mediante firma. La calificación otorgada por la Comisión Evaluadora y su discrepancia con la autoevaluación, así como las fortalezas y debili-

dades encontradas constituyen un criterio de la rigurosidad con el cual se han llevado a cabo los procesos de autoevaluación.

Acreditación

Los resultados de la evaluación externa se presentan al Comité Técnico de Evaluación de Carreras, cuyos miembros estudian con profundidad el informe y discuten exhaustivamente el dictamen. Al valorar y realizar un balance de las fortalezas y debilidades encontradas al programa, se propone por consenso el nivel de acreditación.

Las conclusiones del Comité Técnico Evaluador de Carreras tienen otro momento de discusión en el Consejo de la Junta de Acreditación Nacional, el cual puede concordar o discordar con los criterios del Comité Técnico, y acredita un nivel de calidad para la carrera.

El Comité Técnico o el Consejo de la Junta Nacional de Acreditación pueden proponer, y en definitiva aprobar, un nivel o categoría de acreditación al programa acorde con la calificación recibida en la evaluación externa; pero también pueden valorar que en el balance de aspectos positivos y negativos existen elementos importantes que atentan contra la calidad del programa y decidir acreditarlo con una categoría inferior a la que le corresponde por la calificación. Esto es un aspecto que garantiza la calidad del proceso de acreditación.

Una vez concluido el proceso de acreditación, el órgano de dirección del programa dispone de 30 días hábiles para establecer un plan de mejora tendiente a erradicar las deficiencias encontradas durante el proceso e incorporar las sugerencias y recomendaciones realizadas.

Retos actuales

Teniendo en cuenta todo lo planteado anteriormente se hace evidente que los grandes retos de la Educación Superior Cubana están relacionados con los siguientes aspectos:

Seguir implementando la nueva etapa en la universalización de la educación superior consistente en llevar a todos los municipios del país la enseñanza universitaria lo que ha implicado el establecimiento de un nuevo modelo pedagógico, la incorporación al proceso docente de una gran cantidad de profesores adjuntos y sobre todo la elaboración de muchos materiales docentes de apoyo a los profesores y estudiantes, como libros, videos, guías de estudio, etc.. Esto está permitiendo una mayor incorporación de jóvenes a la educación superior, aspecto que se encontraba limitado por las capacidades existentes en las instituciones de educación superior.

El perfeccionamiento continuo de los planes de estudio entra en una nueva etapa que implica importantes cambios y requiere nuevas transformaciones en la forma de pensar y actuar de profesores y estudiantes.

El proceso de evaluación y acreditación de carreras universitarias en aras de una mejora continua de la calidad requiere desarrollar y consolidar en los centros, una cultura de autoevaluación.

REFERENCIAS

ESPÍ LACOMBA, Nora. Estudios sobre los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación en la República de Cuba en La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC-UNESCO, ENPSES, La Habana, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Resúmenes de los Planes de Estudio “C” perfeccionados, Ed. Política. La Habana, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias. La Habana, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Documento base para la elaboración de los planes de estudio “D”. La Habana, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Informe del Curso 2003-2004. ENPSES. La Habana, 2004

VEGA MICHE Rebeca, DE ARMAS URQUIZA, Roberto y ESPÍ LACOMBA, Nora. El Sistema Universitario de Acreditación en Cuba, México, UDUAL. (2004).

**ISEP – INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

**NOTAS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS
REVISTA FORUM CRÍTICO DA EDUCAÇÃO**

1. Os trabalhos devem ser entregues para análise em disquete 3.5, acompanhado de duas cópias impressas, com o nome do autor/da autora em apenas uma das cópias, de acordo com os seguintes padrões: texto digitado em WORD, fonte New Times Roman – tamanho 12; texto justificado e espaço entre linhas de 1,5, contendo, no máximo, 15 laudas, excluídas as páginas de referências; numeração de página no rodapé no canto direito .
2. A apresentação geral do trabalho poderá ser em Português, Espanhol, Francês ou Inglês e deve incluir um **resumo** informativo no idioma original e em Inglês (Abstract), de no máximo 150 palavras, três **palavras-chave** (no idioma original e em Inglês), **texto** e **referências bibliográficas**. No caso do texto escrito em língua estrangeira, deverá apresentar também o resumo e as palavras-chave em língua portuguesa.
3. O título do trabalho deve estar centralizado, em negrito, acima do texto da primeira página, sem asterisco ou nota. O nome do autor/da autora deverá estar abaixo do título, margem direita, seguido de asterisco descritos no rodapé, os asteriscos identificarão local de onde trabalha, filiação acadêmica e e-mail para contato. **Exemplo:** *Professora da Faculdade de Comunicação da Universidade do Rio e Mestranda do Instituto Superior de Estudos Pedagógicos (ISEP) frc@unirj.com.br
4. Citações *ipsis litteris* no texto: até 3 linhas deverão ser incluídas no parágrafos, com aspas, Com mais de 3 linhas devem ser destacadas do texto, espaço simples, sem aspas, centralizadas na página. Em ambos os casos, autoria, ano de publicação e número da página são imprescindíveis. *Não utilizar notas de rodapé.*
5. A lista de referência deve ser apresentada em página(s) posterior (es), segundo as Normas da ABNT.
6. Os trabalhos enviados devem ser totalmente originais e não podem estar sendo considerados para outra forma de publicação . Além disso, é de total responsabilidade do autor/ da autora a originalidade e a veracidade dos aspectos e das referências apresentadas nos trabalhos.
7. Os originais e o disquete deverão estar em envelope adequado e entregues pessoalmente, ou via SEDEX, na Secretaria do **ISEP - Rua Frederico Silva, 86 Bloco B, Praça Onze, CEP 20230-210, Rio de Janeiro – RJ**. Inserir folha com informações adicionais: telefone e e-mail para contato. Será admitido ainda o envio de texto via e-mail para cursos@isep.com.br.
8. Os originais e o disquete não serão devolvidos. No caso de indicação do trabalho para publicação, o/a autor (a) será notificado (a).

DEFLEXIS

**ESTÚDIO DE
GRÁFICA LTDA.**

Rua Capitão Félix, 110 – Sala 327
Benfica – Rio de Janeiro – RJ
Telefone: **(21) 2585-2908**

500 Exemplares